2000

Diseño Curricular para la Educación Inicial

Educación Inicial

Niños de 4 y 5 años

Buenos Aires

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Secretaría de Educación | Subsecretaría de Educación | Dirección General de Planeamiento | Dirección de Currícula

Diseño Curricular para la Educación Inicial

Niños de 4 y 5 años

ISBN 987-9327-64-0
© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Currícula. 2000
Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula
Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires
Teléfono/fax 4375 6093

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Jefe de Gobierno
Dr. Aníbal Ibarra

Vicejefa de Gobierno
Lic. Cecilia Felgueras

Secretario de Educación
Lic. Daniel F. Filmus

Subsecretaria de Educación
Lic. Roxana Perazza

Director General de
Educación de Gestión Privada
Prof. Marcelo Pivato

Directora General
de Planeamiento
Lic. Flavia Terigi

Directora General
de Educación
Prof. Fanny Alicia G. de Knopoff

Directora de Currícula
Lic. Silvia Mendoza

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula

Diseño Curricular para la Educación Inicial
Niños de 4 y 5 años

Directora
Lic. Silvia Mendoza

Coordinación general
Ana María Malajovich, Rosa Windler

Educación Física
Lady Elba González

Expresión Corporal
Perla Jaritonsky

Indagación del Ambiente Social y Natural
Verónica Kaufmann,
Adriana Serulnicoff

Matemática
Adriana Castro

Música
Judith Akoschky

Plástica
Ema Brandt

Prácticas del Lenguaje
Hablar en el jardín . María Elena Rodríguez
Leer y escribir en el jardín . Hilda Weitzman de Levy
Literatura . Alicia Zaina

La edición de este texto estuvo a cargo de la Dirección de Currícula.

Coordinación editorial: Virginia Piera.
Diseño gráfico y supervisión de edición: María Laura Cianciolo,
Laura Echeverría, Gabriela Middonno.
Colaboración en la producción editorial: Victoria Bardini.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Buenos Aires, 31 de julio de 2000

Visto la *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires*, la Ley nº 33 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Diseños Curriculares en vigencia para el Nivel Inicial,

CONSIDERANDO;

Que la *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires* establece en su Art. 24º que "la Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades a partir de los 45 días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad o el período mayor que la legislación determine",

Que el Nivel Inicial se responsabiliza por la educación del niño desde los 45 días hasta los 5 años inclusive;

Que por el Art. 23º de la *Constitución de la Ciudad*, ésta "establece los lineamientos curriculares para cada uno de los niveles educativos";

Que los Diseños Curriculares en vigencia para el Nivel Inicial, no obstante haber contribuido a su desarrollo y mejoramiento, requieren ser actualizados para responder a los avances producidos en el campo del conocimiento, las necesidades de la sociedad y las propuestas para educación en el contexto del país y de la Ciudad;

Que la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación, a través de la Dirección de Currícula, ha desarrollado desde 1994, un proceso de actualización de los diseños en vigencia incorporando los aportes de los diversos actores del sistema;

Que ese proceso se consolidó a través de la producción del *Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial* de 1999;

Que se han realizado acciones para la difusión y la discusión del mencionado *Pre Diseño Curricular* en las instituciones educativas del nivel;

Que, considerando los informes de los diferentes actores consultados, se ha logrado elaborar una propuesta integradora para poner en vigencia un nuevo Diseño Curricular;

Que en consecuencia están cumplidas las etapas necesarias para establecer un nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial;

Que en virtud de lo establecido en el Art. 1º de la Ley nº 33 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires "la validez de todo nuevo plan de estudios o de cualquier modificación a ser apli-

cada en los contenidos o carga horaria de los planes de estudio vigentes en los establecimientos educativos de cualquier nivel, modalidad y tipo de gestión dependientes o supervisados por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, estará sujeta a que las mismas sean objeto de aprobación por dicho organismo, mediante el dictado de la resolución fundada por cada caso",

Por ello y en uso de las facultades legales que le son propias

EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

Art. 1º Apruébase el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, que como Anexo 1 forma parte de la presente Resolución.

Art. 2º Establécese que dicho *Diseño Curricular* tendrá vigencia a partir del ciclo lectivo 2001.

Art. 3º Encomiéndase a la Dirección General de Planeamiento la realización de acciones tendientes a la difusión de los documentos curriculares aprobados por el Artículo 1º entre los docentes del Nivel Inicial, asegurando la provisión de los ejemplares a las instituciones educativas correspondientes.

Art. 4º Regístrese. Comuníquese por copia a la Subsecretaría de Educación y Subsecretaría de Recursos y Acción Comunitaria, Direcciones General de Planeamiento, de Educación, de Educación de Gestión Privada y Dirección de Educación Superior y de Área de Educación Inicial. Cumplido, archívese.

RESOLUCIÓN Nº 1226

PROF. MARIO ALBERTO GIANNONI

PRESENTACIÓN

Elevar la calidad educativa garantizando la igualdad de posibilidades constituye el principal desafío que se plantea la actual gestión educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Este desafío implica mejorar las oportunidades de aprendizaje de quienes están incluidos en el Sistema Educativo y al mismo tiempo ampliar el servicio a las áreas donde existen problemas de cobertura, desde edades muy tempranas.

Las instituciones escolares del Nivel Inicial de la Ciudad, históricamente determinadas y atravesadas por factores sociales, políticos y económicos, se constituyen en el espacio educativo cuya misión es la formación integral de todos los niños de 45 días a 5 años, a través de la transmisión de los conocimientos, valores y actitudes culturales para el logro de una creciente participación digna y equitativa en la sociedad.

El *Diseño Curricular para la Educación Inicial* que aquí se presenta condensa un extenso tiempo de trabajo, entre docentes, directores, supervisores, entre los actores del Sistema Educativo. Un tiempo de elaboración y reelaboración donde se interpelaron saberes, valores y representaciones en torno a aquello que se prescribe para la enseñanza y el aprendizaje en la Ciudad.

Este *Diseño*, producto de un proceso, se presenta a las instituciones con el propósito de constituir un marco que oriente las prácticas en cada escuela del Nivel Inicial. No obstante supera el solo sentido de conjunto de propósitos, contenidos y actividades. Exige la reflexión y convoca a la problematización, para mejorar las prácticas de enseñanza.

Aun con sus crisis y dificultades a cuestas, la escuela se constituye en el único ámbito con capacidad para incluir a todos, que puede brindar una educación de calidad que permita a niños y jóvenes participar en la construcción de un futuro con democracia, bienestar y justicia.

Lic. Daniel Filmus
Secretario de Educación

2000
Diseño
Curricular
para la Educación Inicial
Marco General

2000
Diseño
Curricular
para la Educación Inicial
Niños desde 45 días hasta 2 años

2000
Diseño
Curricular
para la Educación Inicial
Niños de 2 y 3 años

2000
Diseño
Curricular
para la Educación Inicial
Niños de 4 y 5 años

ÍNDICE

23 **INTRODUCCIÓN**
24 **LA TAREA EDUCATIVA EN LAS SECCIONES DE 4 Y 5 AÑOS**
25 **PROPÓSITOS PARA LAS SALAS DE 4 Y 5 AÑOS**
26 **ENFOQUE DIDÁCTICO**
27 **Las unidades didácticas y los proyectos**
27 Unidades didácticas
28 Proyectos
30 **Los contenidos en las unidades didácticas y los proyectos**
32 **Selección de contenidos**
33 **Las actividades**
34 Las secuencias de actividades
34 Organización de las actividades
35 Juego centralizador
35 Trabajo - juego
36 Talleres
37 Juego - trabajo
38 **La evaluación de los alumnos**
39 Aspectos generales para considerar en la evaluación
40 **Período de iniciación**
42 **La relación con las familias**

42 **LA EDUCACIÓN SOCIAL, AFECTIVA Y MORAL DE LOS NIÑOS**
43 Alentando la iniciativa y el desarrollo de la autoestima para la construcción de la identidad
44 La valoración y el respeto por la diversidad
46 El valor de la amistad y de la solidaridad. El juego compartido
47 La aceptación de límites, pautas y normas

49 ► **EDUCACIÓN FÍSICA**
51 **LOS NIÑOS Y LA EDUCACIÓN FÍSICA**
52 **LOS CONTENIDOS**
53 Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento
54 - El cuerpo: cómo es, cómo se mueve
55 - El cuerpo en el espacio y en el tiempo
55 - Las habilidades motoras
56 - Cuidado de la salud
57 Cuerpo y movimiento en el conocimiento en relación con el espacio
58 - La orientación en el espacio
58 - Los objetos en el espacio y en el tiempo
58 - Conocimiento y cuidado del ambiente
58 Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con los otros - juego
60 Tipos de juego
61 - El juego y las reglas
61 - La relación con los otros en los juegos y las tareas

62 **LAS ACTIVIDADES**
64 Actividades en el medio acuático
64 Actividades en la naturaleza
65 **Intervención docente**
67 Organización del espacio y selección de los materiales
68 Los espacios
70 Los materiales
71 **Ejemplo de secuencia de actividades**
72 Primera actividad
73 Segunda actividad
74 Tercera actividad

75 **EVALUACIÓN**
76 **Qué evaluar en Educación Física**

79 ▸ **INDAGACIÓN DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL**
81 **EL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL**
81 **LOS NIÑOS Y EL CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL**
82 **LOS CONTENIDOS**
82 **Organización de contenidos**
83 Los objetos
86 Las instituciones y el trabajo
88 El cuidado de uno mismo y de los otros
90 Los animales y las plantas
93 Las normas
94 Las historias personales, familiares y colectivas
96 **Selección de contenidos**

97 **LAS ACTIVIDADES**
98 **Coherencia entre las actividades, los propósitos y los contenidos**
99 **Las actividades y las situaciones problemáticas**
100 **Variedad en el tipo de propuestas**
100 Actividades de exploración
102 Actividades de observación
105 Actividades con informantes
106 Actividades con libros, revistas, enciclopedias, vídeos...
107 **La sistematización y el cierre de las actividades**
109 **Las salidas**
111 **El rincón de ciencias**

112 **EVALUACIÓN**
112 **La evaluación de la tarea institucional en relación con la indagación del ambiente**
113 **La evaluación de los alumnos**

115 ► **MATEMÁTICA**
117 **LOS NIÑOS Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**
118 **LOS CONTENIDOS**
118 Sistema de numeración
119 **Los niños y la apropiación del sistema de numeración**
120 La sucesión numérica oral
121 Las escrituras numéricas en el jardín
122 La sucesión escrita
123 La producción de escrituras numéricas
125 Número
126 Los números como memoria de cantidad
127 Los números para comparar cantidades
129 Los números para memorizar posiciones
130 Los números para calcular
133 Espacio y formas geométricas
134 El conocimiento espacial
135 Problemas para la construcción de conocimientos relativos al espacio
138 Las formas geométricas en el jardín
140 Medida
141 Propuestas para trabajar la medida

143 **LAS ACTIVIDADES**
143 **Condiciones para el desarrollo de las actividades de matemática**
143 **Intervención docente**
145 Materiales de trabajo
145 La organización grupal

146 **EVALUACIÓN**
147 **¿Qué evaluar en Matemática?**
147 Los conocimientos numéricos
147 Sobre el conocimiento de la sucesión oral de números
148 Sobre el conteo de objetos
148 Uso del conteo
149 El sucesor de un número
149 Comparación de cantidades
149 Lectura y escritura de números
150 Designación de posiciones
150 Los conocimientos espaciales y las formas geométricas
150 Descripción e interpretación de posiciones
151 Representación gráfica
151 Comunicación y reproducción de trayectos
152 Las formas geométricas
152 Medida
152 **¿Cómo evaluar en Matemática?**
153 El registro de evaluación en situaciones grupales

155 **LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN**
157 **Los lenguajes expresivos en el Nivel Inicial**

159 ▸ **EXPRESIÓN CORPORAL**
161 **HACER EXPRESIÓN CORPORAL EN EL NIVEL INICIAL**
161 **LOS NIÑOS Y LA EXPRESIÓN CORPORAL**
163 **LOS CONTENIDOS**
163 La exploración del movimiento expresivo en el espacio y en el tiempo
168 La producción de mensajes
170 ◗ La imitación, la improvisación y la interpretación
173 ◗ La construcción y la elaboración de mensajes en movimiento
174 ◗ La lectura de producciones de otros

175 **LAS ACTIVIDADES**
175 **Condiciones necesarias para la organización de la tarea**
176 **Propuestas de actividades**
178 Desarrollo de una clase
179 Secuencia de actividades: el movimiento en la vida cotidiana
179 Primera actividad: Dónde y con quién caminamos
179 Segunda actividad: Dar una vuelta a la manzana
180 Tercera actividad: Inventar nuevas maneras de caminar
181 Cuarta actividad: Bailar la danza del caminar
182 **La intervención docente**
184 Los recursos
184 El mundo de los objetos
185 El estímulo sonoro
186 El estímulo visual
186 El espacio físico

187 **EVALUACIÓN**

189 ▸ **MÚSICA**
191 **HACER MÚSICA EN EL JARDÍN**
191 **LOS CONTENIDOS**
191 **Selección y organización**
192 **Bloques de contenidos**
192 El sonido y la música
193 ◗ El sonido
195 ◗ La música
195 Ritmo
197 Melodía
198 Textura musical
198 Forma
199 Velocidad y dinámica
200 Carácter

201 Géneros y estilos
201 La escucha sonora y musical
204 Los medios de expresión
205 La voz
208 Los instrumentos
213 Los modos de comunicación

216 **LAS ACTIVIDADES**
218 **Diferentes propuestas**
218 Para la exploración sonora
219 Para la evocación sonora
220 Para la enseñanza de una canción
221 Para la orquestación de una canción
222 Para un acto escolar
222 **Condiciones para el desarrollo de las actividades**
223 El repertorio
223 El cancionero infantil. Selección
224 La música popular, vocal e instrumental
224 La música "erudita"
225 La discoteca
226 Los instrumentos musicales
227 Recursos tecnológicos
227 La sala de música
228 **Intervención docente**

229 **EVALUACIÓN**
230 **¿Qué se evalúa en Música?**

233 ► **PLÁSTICA**
235 **LOS NIÑOS Y LA PLÁSTICA**
236 **Elementos del lenguaje visual y plástico**
236 **Alcances y perspectivas de la enseñanza de la plástica**

237 **LOS CONTENIDOS**
237 La producción en la bidimensión y en la tridimensión
240 **Condiciones para la producción**
240 Las técnicas y los procedimientos
242 Materiales y herramientas: uso y selección
243 La reelaboración de trabajos
244 La apreciación de las imágenes bidimensionales y tridimensionales
245 **Condiciones para la apreciación**

247 **LAS ACTIVIDADES**
247 **La intervención docente**
248 Las consignas
249 **Las actividades plásticas como recurso para otros aprendizajes**

249 **El rincón "de arte"**
250 **Relación, profundización y secuencia de actividades plásticas**
251 Antes de la realización de las actividades
251 Primera actividad
252 Segunda actividad
252 Tercera actividad
253 Cuarta actividad

254 **EVALUACIÓN**
254 **Aspectos para evaluar en las producciones plásticas de los niños**
256 **Apreciación de las imágenes bidimensionales y tridimensionales**

259 ▸ **PRÁCTICAS DEL LENGUAJE**
261 **Introducción**

263 ▸ **HABLAR EN EL JARDÍN**
265 **HABLAR EN EL JARDÍN**
268 **EN TORNO DE LA ORALIDAD**
270 **LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL NIVEL INICIAL**
274 **LOS CONTENIDOS**
275 Hablar y escuchar en contextos interpersonales
276 Conversar
276 Quehaceres del hablante
276 Quehaceres del oyente
276 Comentar
276 Quehaceres del hablante
277 Quehaceres del oyente
277 Hablar y escuchar en contextos de instrucción
279 Hablar y escuchar en contextos normativos
279 Hablar y escuchar en contextos imaginativos
280 Para recrear el mundo en sus propios términos
280 Para entrar en el mundo de la ficción

281 **CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL**
281 **Los componentes de la situación de comunicación**
283 **El docente y el desarrollo de la oralidad**

285 **EVALUACIÓN**

287 ▸ **LEER Y ESCRIBIR EN EL JARDÍN**
289 **LEER Y ESCRIBIR EN EL JARDÍN**
290 **PRÁCTICA DE LA LECTURA**
290 **Concepto de lectura**
290 El proceso lector

291 **Aprender a leer**
291 Conocimientos acerca de los portadores de texto, géneros y autores
292 ¿Cuál es la información que parte del texto?
293 **Condiciones para la lectura en el jardín**
295 Los contenidos. El quehacer del lector

298 **PRÁCTICA DE LA ESCRITURA**
298 **Concepto de escritura**
299 **Aprender a escribir**
299 La apropiación del sistema
300 La adquisición del lenguaje escrito
303 **Condiciones para la escritura en el jardín. El tratamiento de la diversidad**
304 Los contenidos. El quehacer del escritor

307 **LAS ACTIVIDADES**
308 Actividades permanentes
310 Proyectos
311 **Intervenciones docentes**
311 En relación con la práctica de la lectura
312 En relación con la práctica de la escritura

315 **EVALUACIÓN**
317 **Qué se evalúa en relación con las prácticas del lenguaje escrito**
317 Quehacer del lector
318 Quehacer del escritor
319 **Los instrumentos**

321 ► **LITERATURA**
323 **LOS NIÑOS Y LA LITERATURA**
323 **Contenidos**
324 **Intervención docente**

325 **APRECIAR LOS TEXTOS LITERARIOS**
325 **El problema de la selección**
327 La narrativa en el jardín de infantes
327 **Contenidos**
328 **Criterios de selección**
328 Sugerencias en cuanto al argumento
330 Sugerencias en cuanto a la trama
331 Temáticas de especial interés para los niños
332 El cuento, la novela, la leyenda y el mito
335 **Lectura y narración**
335 La narración oral
336 La lectura
338 ¿Cuándo leer y cuándo narrar?
339 El momento de la escucha de la narración/lectura

340 **¿Y después del cuento, qué?**
342 - La poesía en el jardín de infantes
342 **Contenidos**
343 **Criterios de selección**
346 **Escuchar poemas**
347 **¿Y después del poema, qué?**
349 - El teatro en el jardín de infantes
349 **Contenidos**
350 **Criterios de selección**
351 Sugerencias en cuanto al texto y su representación
353 **¿Y después del teatro, qué?**

354 **PRODUCIR TEXTOS**
354 **Un desafío para la propia creatividad**
355 - Producir narraciones
355 **Contenidos**
356 - Cuentos a partir de un personaje
357 - Cuentos a partir de escenarios
359 - Cuentos a partir de acontecimientos
360 - Cuentos a partir de acciones
361 - Explorar y producir en el campo de la poesía
361 **Contenidos**
364 - Dramatizar
364 **Contenidos**
366 - Dramatizar con títeres
366 **Contenidos**

368 **LA BIBLIOTECA DE LA SALA**
369 **Contenidos**

371 **EVALUACIÓN**
371 **Qué evaluar en Literatura**

375 **Bibliografía general**

Introducción

El presente texto está dedicado a la tarea de enseñanza en las secciones de 4 y 5 años; junto con el *Marco General* [1] y los dos documentos referidos a la 1ª y 2ª sección y a la 3ª y 4ª sección, conforma el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Es su objetivo acercar orientaciones didácticas para la enseñanza en estas edades, por lo que integra, continúa, profundiza y, en algunos casos, modifica los materiales producidos hasta ahora por la Dirección de Currícula.

A partir de establecer los propósitos que orientan el quehacer docente se explicita el enfoque didáctico específico, que contextualiza para estas secciones lo establecido en el *Marco General*, y se especifican en los sucesivos capítulos los aportes que los diversos campos de conocimiento realizan para orientar la tarea educativa. Esta presentación separada de los contenidos y de las orientaciones didácticas no suponen una transposición directa en la enseñanza. Este documento sostiene la necesidad de articular contenidos al abordar las estructuras didácticas, sin desconocer que en ocasiones será necesario establecer secuencias que encaren contenidos de un mismo campo de conocimiento. Por este motivo en cada capítulo se intenta mostrar estas posibles conexiones sin caer en falsas interrelaciones.

Asimismo las actividades ponen el acento en procesos de exploración y juego como criterios de base para la organización de la tarea, por lo cual en cada capítulo las propuestas muestran, a modo de ejemplo, cómo se concreta el trabajo didáctico a través de diferentes situaciones que proponen el desafío y la alegría de lo nuevo por conocer. La especificación de contenidos es amplia sin pretender por ello que se aborden en su totalidad, dejando de este modo la selección a la decisión del docente, pero orientándola con los criterios que se establecen para realizar la evaluación de los alumnos. Los contenidos están organizados en bloques y en la mayoría de los capítulos se abordan de manera conjunta los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El desarrollo de los diferentes campos de conocimiento está precedido por un apartado que analiza algunas cuestiones referidas al desarrollo de los niños, a su integración en la institución escolar y particularmente su pertenencia a un grupo de pares, considerando asimismo su formación para la asunción de valores requeridos por ser miembro de una comunidad democrática.

En este documento se ha preferido utilizar el término campo de conocimiento al hacer referencia a los aspectos que se abordan en cada uno de los capítulos. Así se presentan integradas las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales en un capítulo: "Indagación del ambiente social y natural". Por su parte, lengua oral, lengua escrita y literatura se presentan unificadas bajo el título "Prácticas del Lenguaje: Hablar en el jardín. Leer y escribir en el jardín. Literatura".

Como se señaló en la introducción al *Marco General*, "este *Diseño* está pensado de manera circular, aunque su escritura necesariamente tiene un carácter lineal. Por ello se recomienda devolver esta circularidad en la lectura. La misma permitirá resignificar los conceptos emitidos a la luz de lo que posteriormente se sostiene, y viceversa. Así, el *Marco General* cobrará mayor sentido a partir de lo especificado en cada uno de los otros documentos y, aun dentro de éstos, los de cada apartado completan y profundizan lo expresado en los otros".

[1] G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, *Dirección de Currícula, Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, 2000.

G. C. B. A.

La tarea educativa en las secciones de 4 y 5 años

Son éstas las dos últimas secciones del Nivel Inicial. Gran parte de los niños realizan su primer ingreso a la institución escolar, mientras que otros continúan con la experiencia iniciada en las salas anteriores.

Los niños de estas edades, curiosos, preguntones, inquietos, autónomos, encuentran en el jardín un ámbito apropiado para compartir con el grupo de pares sus juegos y descubrimientos. Los progresos alcanzados en las habilidades y destrezas motoras, globales y selectivas, acentúan sus comportamientos independientes y de considerable autonomía. Su creciente dominio corporal les permite explorar nuevas formas para expresarse y comunicar sus pensamientos y sensaciones a través del movimiento.

Han agudizado sus percepciones visuales y auditivas que les posibilitan incrementar sus conocimientos y su capacidad de apreciación sensible, experimentando placer por los diferentes mensajes que transmiten las imágenes y por la diversidad de respuestas que provoca la escucha sonora y musical.

Los avances en el desarrollo cognitivo los muestran ávidos por indagar las propiedades de los objetos y de los seres vivos, los espacios cotidianos, entre otros, estableciendo hipótesis y ciertas relaciones de causa y efecto.

Han enriquecido los conocimientos referidos al sí mismo, accediendo a una mayor comprensión de sus propias ideas y sentimientos. Paralelamente, entienden mejor el comportamiento de los otros, pares y adultos, especialmente respecto de sus estados de ánimo y motivaciones. Su círculo social se expande a través de sus participaciones e interacciones grupales, y gran parte de su energía está dedicada a ser aceptados en un subgrupo, en el cual iniciarán relaciones de amistad cada vez más estables.

El juego ha evolucionado hacia una significativa organización y complejización. Pueden planificarlo y llevarlo adelante según lo acordado en su intercambio con los otros; comienzan a concretarlo y consiguen evaluar sus resultados. Así, mantienen sus roles y los representan en relación con la actuación de los demás. Tienen mayor conciencia de sus responsabilidades. Se interesan por sus producciones e intentan realizarlas de la manera más acabada posible. Viven en el mundo de la información y la tecnología, rodeados de imágenes visuales y sonoras. Sorprenden con sus conocimientos; que en gran medida han incorporado a través de los medios de comunicación, particularmente la televisión.

Su mayor tiempo de concentración y su capacidad de memorizar les permite recordar y aprender nuevas palabras que utilizan en sus conversaciones, realizando comentarios, contando sus experiencias, relatando historias, argumentando y resolviendo problemas surgidos en sus actividades y juegos.

Si bien los alumnos no requieren la constante asistencia del docente, éste continúa siendo un referente importante como sostén afectivo; mantiene y profundiza su rol promoviendo situaciones de aprendizaje en las que los niños explorarán, analizarán y formularán reflexiones sobre las distintas problemáticas con las que se enfrenten.

El jardín deberá proveer nuevas experiencias a estos niños, que se desenvuelven con creciente independencia y mayor seguridad en el manejo de sus capacidades sociales, afectivas, motoras, cognitivas y expresivas. En conse-

G. C. B. A.

cuencia, las propuestas educativas desafiarán sus conocimientos anteriores y les abrirán las puertas de ingreso a una cultura más amplia y diversa.

Propósitos para las salas de 4 y 5 años

■ Generar un clima de afecto y confianza que propicie la construcción de la identidad de los niños en un marco de convivencia, integrando y valorando en la tarea educativa sus culturas, sus lenguajes, sus historias personales, promoviendo al mismo tiempo la pertenencia a la comunidad local y nacional.

■ Favorecer instancias en las cuales los alumnos puedan enriquecer y profundizar su capacidad de juego.

■ Propiciar la indagación del ambiente para que los alumnos organicen, enriquezcan y complejicen sus conocimientos, tanto acerca de contextos más cotidianos, como de otros que resulten menos conocidos.

■ Brindar oportunidades para acceder a diversas producciones culturales: música, danza, literatura, pintura, escultura, cine, teatro, ferias populares, museos, etcétera.

■ Ofrecer múltiples y variadas situaciones de intercambios orales, lectura y producción de textos en diferentes contextos, donde los niños descubran el sentido de tomar la palabra, escuchar al otro, leer y escribir.

■ Promover experiencias en los alumnos, ofreciendo oportunidades para producir desde los diferentes lenguajes expresivos (bailar, pintar, modelar, cantar, contar cuentos, etc.) y para apreciar las producciones de otros.

■ Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa y el placer por el conocimiento, a través de la resolución de problemas desafiantes y actividades lúdicas.

■ Promover situaciones para que los alumnos exploren, observen, busquen información a través de distintas fuentes.

■ Brindar oportunidades para la profundización y el enriquecimiento de las habilidades motoras básicas.

■ Favorecer la comunicación con las familias a fin de lograr compartir pautas y criterios en relación con la formación de los niños propiciando su participación activa en la vida escolar.

G. C. B. A.

Los niños forman parte activa del mundo, pero no basta el contacto directo con la realidad para conocerla. Las experiencias se comprenden siempre a través de los esquemas de asimilación que el sujeto construye. Son éstos los que le dan sentido a lo que observa y experimenta. Por lo tanto es preciso enriquecer estos primeros significados estableciendo nuevas relaciones en lo ya conocido y ampliándolos a través de nuevas experiencias.

Los contenidos escolares responden a las necesidades y al proyecto de la sociedad en la cual los niños se educan. De este modo, la escuela se configura como un medio sociocultural, históricamente definido, en el que los alumnos aprenderán a conocer y a utilizar los saberes que les facilitarán su integración a la cultura de su tiempo.

La escuela ejerce un rol fundamental al ampliar los límites de las experiencias de los alumnos y al proponer nuevas significaciones para lo que ya conocen. Para cumplir con esta función de expandir y resignificar lo conocido, es preciso partir de lo que constituye "el mundo real" para cada grupo de niños.

"El mundo real no es (...) sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño es una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas o sociales, adquieren un sentido peculiar en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración (...) Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva, hay tantas realidades como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir."[2]

Lo significativo es peculiar y depende de las experiencias de vida de los niños. Para comprenderlas es útil el concepto de territorio vital, suponiendo por tal no sólo lo cercano en el tiempo y en el espacio, sino aquello con lo cual se interactúa, a lo que es posible otorgarle un sentido. Así, por ejemplo, los modos de comprar los alimentos son diferentes para los niños de los distintos barrios de la Ciudad: para algunos, las ferias callejeras son las formas habituales de aprovisionamiento de sus familias; para otros, son los supermercados. Hay grupos de niños que han tenido experiencias de viajes en avión y no en colectivo, mientras que para otros, inversamente, esto último es una realidad cotidiana, no así el transporte aéreo.

Conocer el territorio vital demandará del docente un acercamiento profundo a la comunidad, a sus pautas culturales: de crianza, costumbres, valores, a la historia cotidiana de sus alumnos, así como de sus saberes previos y experiencias anteriores; es decir, aquello que constituye el mundo referencial de su grupo. Teniendo en cuenta que es factible que este mundo referencial no sea común para todos, en particular por la gran movilidad social que se registra actualmente (inmigraciones recientes, cambios de barrio, etc.), será preciso contemplar las particularidades que dan cuenta de cómo son efectivamente sus alumnos, evitando realizar generalizaciones superficiales.[3]

[2] Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.

[3] Véase el apartado "La Ciudad de Buenos Aires: los cambios y las problemáticas socioculturales en los últimos diez años", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 24.

G. C. B. A.

Las unidades didácticas y los proyectos

Para favorecer los procesos que permiten que los niños conozcan, organicen y comprendan el ambiente,[4] es necesario plantear estructuras didácticas adecuadas que posibiliten el análisis del mismo a través de los contenidos que se juzgan pertinentes. Esta organización de la tarea docente promoverá que, mediante las interacciones con el entorno, los niños construyan significados "provisionales" de las nuevas situaciones, a la vez que realicen sucesivas reconstrucciones de los significados iniciales. Esto supone trabajar en una doble dimensión:

- En profundidad, recapitulando y sistematizando las experiencias anteriores en una progresión hacia un mayor conocimiento.
- En extensión, estableciendo interacciones entre los diferentes elementos de la realidad, enriqueciendo y complejizando sus significados.

En el jardín, las estructuras didácticas pueden ser de dos tipos de acuerdo con las características de las situaciones que se propongan: las unidades didácticas y los proyectos.

▲ Las unidades didácticas: se organizan a partir de un contexto seleccionado.
▲ Los proyectos: se organizan a partir de determinados productos a los que se quiere arribar luego de un proceso de elaboración.

Ambas parten de problemas, preguntas y cuestiones que deberán ser investigados con el compromiso y la participación de todo el grupo. En los proyectos, los productos a realizar son los que guían el trabajo; es decir, los requerimientos del hacer son los que obligan a tomar contacto con el ambiente a fin de ir encontrando las respuestas necesarias (por ejemplo: hacer una recopilación de juegos tradicionales, publicar un periódico, etcétera). En la unidad didáctica, los interrogantes que se suscitan desde el propio "recorte" del ambiente que se ha seleccionado son los que orientan la indagación.

En ambas estructuras didácticas, los aprendizajes son sistemáticos y dependerán de los recorridos que el docente organice en su planificación, observando los contenidos y las actividades que resulten más pertinentes para su grupo. Este recorrido se impone, pues el ambiente por su propia definición es muy amplio y, aun cuando se haya realizado una selección de un determinado contexto para trabajar, es difícil mantener una mirada abarcativa al encarar problemas o espacios complejos.

Unidades didácticas

Al seleccionar la unidad didáctica se debe considerar en primer lugar su relevancia para dar continuidad a los procesos de conocimiento del ambiente que los niños han iniciado como partícipes activos del contexto social.

[4] Definimos el ambiente como el conjunto de factores, fenómenos y sucesos naturales y sociales que configuran el contexto en el cual se desenvuelve la vida de las personas, "que no es sólo un escenario en el que tiene lugar la actividad humana, sino que juega un papel condicionante y determinante de dicha actividad, al mismo tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de la misma". (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1995.)

G. C. B. A.

Establecido este requisito, también se tendrá en cuenta que el "recorte" a trabajar reúna las siguientes condiciones:

▲Que sea significativo para el grupo de alumnos. Esto es aquello con lo cual se interactúa pero que requiere de mayor indagación para su organización o que no se conoce y representa un interesante contexto para ampliar y/o problematizar los sentidos de lo conocido.
▲Que represente una problemática común a todos los niños y objetivable de manera compartida.
▲Que suponga un contexto; es decir, una totalidad en la que sus componentes estén relacionados y adquieren sentido por el entramado complejo que le da coherencia.

Establecer un recorte del ambiente implica seleccionar de esa totalidad interrelacionada un sector que va a ser objeto de análisis. Ese sector conserva su complejidad en el sentido de que se lo considera con todos sus elementos, aunque se seleccionen algunos de ellos, y se procura ir encontrando las estrategias didácticas más adecuadas para que los niños lo conozcan o profundicen sus conocimientos acerca de él y lo organicen. Se diferencia de un tema pues este último supone seleccionar una categoría para conocer sus características específicas. Por ejemplo: "Los animales", "Los medios de comunicación", "Las estaciones del año". Un tema propone un proceso de descontextualización, ya que, al analizar separadamente los componentes de una clase (por ejemplo, los animales), se obliga al niño a una mayor abstracción, pues se parte de una organización en categorías no significativas para el pensamiento de los niños de estas edades.

Generalmente, el contexto se circunscribe preferentemente a lo geográfico. Sin embargo, se pueden plantear unidades donde el recorte no se determine por este aspecto. Por ejemplo: en épocas de comicios, puede ser interesante trabajar con los niños sobre las elecciones que se van a realizar, también es posible abordar en una unidad didáctica la vida y las costumbres de alguna comunidad que concurre a la escuela.

Aunque no existe un tiempo prefijado para el desarrollo de las unidades, es posible anticipar que, dadas las características de estas edades, ellas demandarán aproximadamente entre quince días y un mes, teniendo en cuenta las necesidades de sostener un trabajo continuo y motivador para todo el grupo.

PROYECTOS

Aunque el término "proyecto" puede resultar ambiguo, ya que también se lo utiliza como sinónimo de plan, en este documento se lo entiende, según ya quedó expresado, como un tipo de estructura didáctica. En este sentido, conserva la idea de plan, pero un plan que implica un fuerte compromiso de los alumnos en su realización, ya que el hecho de que la propuesta sea del docente no invalida que los niños se comprometan en la tarea. El docente

puede seleccionarlo por la importancia del producto para su grupo o por la relevancia de los contenidos que ese proyecto le permitirá trabajar.

Además se tendrán en cuenta para su selección los siguientes criterios:

▲Que sea significativo para el grupo de niños y que parta de un verdadero problema que requiere efectivamente de un trabajo de elaboración.
▲Que para concretar esta elaboración sea necesario realizar una indagación tendiente al cumplimiento del objetivo del proyecto. Para arribar al producto final es preciso ampliar los conocimientos relacionados con él.
▲Que tanto los procesos de indagación como los de elaboración representen desafíos posibles de enfrentar por el grupo de niños.
▲Que suponga una planificación conjunta entre los niños y el docente de las diferentes etapas de su elaboración a fin de concretarlo.

En relación con el producto, éste no debe ser necesariamente un producto concreto, si se entiende por concreto un objeto material, pero siempre habrá una realización que sintetiza la resolución que el grupo encontró al problema planteado. Tal el caso de un proyecto referido a una producción de un programa radial o a la organización de un festejo.

La duración de un proyecto es variable y depende de lo que se proponga. Puede requerir desde quince días, un mes, hasta un año (por ejemplo, los proyectos de huerta). En este último caso supondrán un primer período de trabajo intenso, luego del cual se desarrollarán otras unidades didácticas o proyectos, mientras en paralelo se realizan algunas actividades en relación con el proyecto anual.

Por lo antedicho no es el tiempo de duración lo que diferencia una unidad didáctica de un proyecto. Habrá proyectos que demanden más tiempo, como en el ejemplo anterior de la huerta, y otros necesitarán menos, como es el caso de la elaboración de un recetario de cocina. De igual modo, habrá unidades que precisen mayor o menor duración. En consecuencia, el tiempo estará en función de las características del grupo y de la propuesta.

Los dos tipos de estructura didáctica pueden estar o no articulados entre sí. Esta vinculación puede producirse por las nuevas preguntas que se originan al finalizar una unidad o un proyecto y que podrán remitir a una nueva unidad o proyecto, de manera que la tarea se desarrolle en el tiempo como un continuo que permita ir profundizando y ampliando el conocimiento de los alumnos. A partir de estar trabajando sobre un determinado contexto, puede formularse la elaboración de un proyecto, o viceversa. Así, en una sala de 5 años, los niños estaban desarrollando una unidad didáctica en relación con un club del barrio. En su investigación descubrieron que la mayoría de los vecinos creía que allí solo se realizaban actividades deportivas y desconocía otro tipo de tareas. El grupo planteó la necesidad de informar al barrio sobre las demás actividades. Luego de cerrar la unidad, la maestra retomó la idea y propuso a los niños elaborar un boletín informativo, lo que dio origen a un proyecto. Otro grupo, a partir de un proyecto de elaboración de un recetario de cocina, inició una unidad didáctica referida a una fábrica de galletitas cercana a la escuela.

G. C. B. A.

Pero esta articulación no siempre es posible en la realidad de la vida de la sala, ya que puede suceder, entre otras cosas, que las preguntas que se plantean los niños no den lugar a esta continuidad y por lo tanto se derive hacia otras propuestas, o que el docente decida cambiar el itinerario didáctico en función de abrir nuevos contextos de indagación, con lo cual su propuesta no se relacionará con la anterior. Por lo tanto no es necesario que todas las unidades y los proyectos estén vinculados entre sí. En cualquier caso, es siempre el docente el que decide el rumbo que tomará la tarea didáctica.

Los contenidos en las unidades didácticas y los proyectos

A partir del contexto elegido o de la determinación del producto que se propone elaborar, se organizará la unidad didáctica o el proyecto, y se seleccionarán cuáles son los contenidos más adecuados para posibilitar esas tareas.

Ambos incorporan únicamente aquellos contenidos que es preciso encarar para responder a los interrogantes que se suscitan al conocer el contexto o al enfrentarse con una determinada realización. Por lo tanto no es necesario ni posible que se incluyan contenidos de todos los campos de conocimiento. Como lo que se busca es que éstos asuman su función de instrumentos para el análisis del contexto o del proyecto, no corresponde realizar incorporaciones forzadas.

En las unidades didácticas, la mirada del docente se concentra sobre el ambiente y, por lo tanto, se incorporan sólo aquellos contenidos que permitirán que los niños amplíen o profundicen su conocimiento del recorte seleccionado, ya que interesa que el ambiente sea conocido por sí mismo. La insistencia en esta cuestión se debe a la necesidad de desterrar viejas prácticas, aún presentes, que pretenden, con el pretexto de valorizar los contenidos, emplear arbitrariamente los elementos del contexto para el desarrollo de los contenidos, como si el ambiente fuera un mero recurso para el anclaje de nuevos conocimientos. La unidad didáctica no es una excusa para trabajar contenidos, ni es una ejemplificación para presentar los contenidos en situaciones que terminan siendo artificiales.

En los proyectos, en cambio, el docente puede decidir su inclusión ya sea por la importancia del producto para su grupo o por la relevancia de los contenidos que ese proyecto le permitirá trabajar. Este último es el caso de los proyectos relacionados, entre otros, con los quehaceres de la lengua escrita: por ejemplo, decidir realizar un libro o una enciclopedia son propuestas que están conectadas con el interés del docente de trabajar ciertos contenidos, contextualizándolos en torno a un producto que va a demandar el trabajo del grupo. En este caso, el proyecto permite trabajar, además de las prácticas del lenguaje, sobre contenidos referidos a la indagación del ambiente.

Algunos contenidos, de los que los niños deben apropiarse, no se relacionan con las unidades o los proyectos que se están implementando. No obstante, tendrán un tiempo y un espacio propio de desarrollo, y por lo tanto se considerarán de manera específica desde la planificación de la tarea que realiza el docente.

G. C. B. A.

La selección de contenidos permite iniciar el abordaje de la complejidad del ambiente, reconociendo aspectos que se irán diferenciando y articulando. Las miradas que permiten los distintos contenidos pueden focalizarse sobre el mismo objeto de conocimiento, enriqueciendo así su lectura, o pueden analizar elementos diferentes de ese complejo que luego podrán articularse.

"En algunos casos, los contenidos de las distintas áreas que seleccionamos favorecen una mirada integrada sobre el contexto. El tratamiento de los contenidos de un área se vincula en estos casos estrechamente con los contenidos de otra... En otros ejemplos, las diferentes áreas permiten analizar distintos aspectos que conforman el contexto seleccionado. En estos casos los contenidos de unas y otras no se vinculan entre sí, aunque ambos aportan al conocimiento del contexto."[5]

Así, por ejemplo, si la propuesta es conocer el Zoológico, resultaría interesante no sólo centrarse en las características de los animales, la forma en que está organizado, la distribución del trabajo para su mantenimiento, sino también en las características de sus esculturas, los materiales con que se realizaron, la composición de sus formas, las características de sus edificios y su relación con los animales. Esta "mirada" permite analizar, por un lado, los diferentes aspectos significativos del contexto y en este caso se trabajan específicamente contenidos de las ciencias naturales y sociales, y de plástica. Por otro lado, algunos de estos elementos serán examinados desde los contenidos de dos o más áreas. Es el caso de las construcciones para los animales, que obligarán a considerar su tamaño, su peligrosidad, su forma de alimentación y, fundamentalmente, su hábitat natural. Estos procesos suponen que la misma realidad es analizada desde las diferentes perspectivas que ofrecen los contenidos. Ambas perspectivas (la específica de cada área o campos de conocimiento, y la articulada entre dos o más) recuperan la complejidad del ambiente.

Articular los contenidos permite analizar el ambiente como un complejo, estableciendo relaciones entre los distintos significados atribuidos a sus diferentes componentes, de manera de favorecer un aprendizaje que resulte más significativo para el niño.

En la enseñanza, la articulación o interrelación es un proceso que efectúa el docente para que los contenidos diferenciados se relacionen, se conecten unos con otros a fin de dar cuenta de la complejidad del ambiente. Así, lo que se diferenció, luego se relaciona y se articula entre sí.

En cambio, los procesos de aprendizaje suponen siempre la integración del nuevo conocimiento a los esquemas del sujeto y, en este sentido, lo que se diferenció como conocimiento previo se reelabora y enriquece, y se vuelve a integrar en una estructura cada vez más compleja, que permite significar más adecuadamente la realidad.

La propuesta de articular los contenidos debe diferenciarse de una práctica cotidiana: la de utilizar elementos de un campo de conocimiento como recurso para trabajar otro. Así, se hace uso de la música para realizar expresión corporal o viceversa, se proponen movimientos para distinguir elementos musicales. Con estos ejemplos se trata de mostrar la diferencia entre emplear ciertos aspectos como recurso para la realización de cierta actividad y traba-

[5] V. Kaufmann y A. Serulnicoff, "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

G. C. B. A.

jar un contenido sobre el cual se centrará la preocupación del docente para promover el aprendizaje del niño sobre dicho contenido.

Selección de contenidos

El docente recibe prescripciones curriculares, a partir de las cuales asume el compromiso que le compete como responsable directo de la educación de sus alumnos: seleccionar aquellos contenidos que posean mayor grado de significatividad para la formación de su grupo.

La propuesta de enseñanza deberá actuar como desafío para alcanzar la genuina motivación del niño por el aprendizaje, respetando su marco sociocultural, aunque sin anclarse en éste. El docente procurará así ampliar estos marcos a través del acceso y la profundización de contenidos que deriven en efectivos y ricos aprendizajes para sus alumnos.

El maestro realiza un relevamiento de las características y las necesidades de sus alumnos a fin de establecer su proyecto de trabajo para el año a través de entrevistas con los familiares, previas al ingreso de los niños, informes elaborados por los docentes de las salas anteriores y las actividades de aprendizaje que planifica desde el inicio del año escolar. Resulta imposible establecer fuera de la situación de aula, y de manera taxativa y uniforme, sobre qué recortes del ambiente y sobre qué contenidos se trabajará con los niños.

Es el propio docente quien decide los contextos y contenidos que se van a trabajar, teniendo en cuenta las necesidades de su grupo y no simplemente "los emergentes" casuales o los intereses efímeros y cambiantes de los niños. Su desafío será transformar las necesidades y los interrogantes detectados en propuestas interesantes y estimulantes.

La selección de contenidos se hará teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Estos saberes serán indagados a partir de las diferentes situaciones de aprendizaje que el docente organiza. No se plantearán actividades descontextualizadas en función de realizar un diagnóstico individual de cada niño. Sin embargo, el docente, desde su observación constante, podrá rescatar los conocimientos y las experiencias previas de sus alumnos a fin de reajustar su propuesta a lo nuevo que deben aprender.

Indagar los conocimientos previos supone organizar situaciones donde éstos se pongan en juego. Por lo tanto no implica interrogar a los niños acerca de determinados temas, ya que muchas veces lo que éstos verbalizan no da cuenta realmente de lo que saben. En cambio, los saberes previos aparecen naturalmente en las diversas actividades cuando lo que hay que resolver plantea desafíos abiertos que obligan a operar y/o a explicitar los puntos de vista adoptados. Estos saberes muchas veces son erróneos e incompletos, pero serán reestructurados, cuestionados, ampliados y modificados a partir de interactuar con el nuevo conocimiento mediado por el docente. Es la escucha atenta y la observación del maestro lo que confiere significación a aquello que los niños hacen y expresan como producto de sus conocimientos anteriores. En este sentido es importante proponer a los niños nuevas actividades que

G. C. B. A.

planteen problemas y preguntas que no pueden resolverse solamente con los conocimientos de que disponen los alumnos, y que, a la vez, apelen a los saberes que ya poseen, de modo que dicha situación les resulte significativa. Por lo tanto, se tratará de evitar tanto las actividades que no proponen nuevos aprendizajes, como aquellas que son totalmente ajenas a sus posibilidades cognitivas. Es decir, siempre los contenidos que se seleccionan son aquellos que los niños deben y pueden aprender, no los que ya conocen.

En este *Diseño* la organización de los contenidos que se propone en la mayoría de los apartados no supone progresión ni secuenciación de ellos, dadas las características de la tarea que se realiza en el Nivel Inicial y el hecho de que los conocimientos que portan los alumnos son diversos, así como lo son sus experiencias de escolaridad previa. En consecuencia no resulta pertinente establecer desde lo curricular secuencias graduadas para la presentación de los mismos. Los procesos de complejización de los contenidos se establecerán, esencialmente, desde la propuesta didáctica que el docente organiza. Los mismos contenidos podrán ser trabajados con distintos grupos o con el mismo grupo en diferentes momentos del año, adecuando este proceso de complejización a las características y los conocimientos de los alumnos. Esto obliga a los equipos docentes de las instituciones a coordinar la tarea entre las diferentes secciones de manera de asegurar una creciente apropiación de los contenidos por parte de los niños.

Por último, el docente cuidará guardar un cierto equilibrio en la selección de contenidos, evitando enfatizar algunos en detrimento de otros, superando así sus inclinaciones personales por algunas disciplinas que le sean más afines.

Las actividades

Las actividades deben otorgar un rol activo a los niños como constructores de su propio aprendizaje y es fundamental imprimirles carácter lúdico.[6]

Algunas de las actividades del jardín son permanentes, pese a que no se desarrollen diariamente; por ejemplo, el juego-trabajo, y en algunas instituciones, tal vez, los talleres. Son actividades permanentes la narración o lectura de cuentos, el cantar canciones y el escuchar música, dibujar, pintar, modelar, construir, correr, saltar, trepar, bailar, hacer rondas, conversar con los compañeros y con el docente, jugar con otros, mirar libros, escribir, realizar diferentes tipo de salidas, etcétera.

Otras actividades no se efectúan con la misma frecuencia a lo largo del año escolar. Estas actividades esporádicas son propuestas por el docente específicamente para trabajar ciertos contenidos. Así se considera, entre otras, el trabajo-juego, el juego centralizador y una serie de actividades que se explicitarán en los siguientes capítulos.

La mayoría de las actividades estará organizada en secuencias. Sin embargo, algunas actividades no podrán cumplir este requisito puesto que su desarrollo depende fundamentalmente del libre accionar del niño; tal es el caso de la mayor parte de las actividades que realizan los alumnos en el juego-trabajo.

[6] Véase el apartado "La organización de las actividades", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 130.

G. C. B. A.

Las secuencias de actividades

"Las actividades se deben presentar organizadas y articuladas en el tiempo de manera coherente, para lo cual deben formar parte de una secuencia o de un itinerario didáctico con el fin de concretar una propuesta de aprendizaje. La mayoría de las actividades planteadas de manera aislada y sin conexión entre sí son superficiales y no permiten que los alumnos construyan nuevos conocimientos, ya que este proceso requiere de tiempo y multiplicidad de acciones, algunas de ellas realizadas en forma reiterada, para estructurarse."[7]

Una secuencia es un conjunto de actividades que guardan coherencia, cuya progresión está pensada en función de complejizar, resignificar o transformar ciertos conocimientos. Es una serie de actividades que guardan cierta relación entre sí, en la que las anteriores se relacionan con las posteriores, configurando una sucesión ordenada que se diseña con el objetivo de trabajar determinados contenidos.

"Esto significa que cada actividad se engarza con otra, y en su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los contenidos propuestos, a la vez que favorecen que los alumnos complejicen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos."[8]

Una secuencia conforma un itinerario que el docente irá organizando, algunas veces anticipando la totalidad de las actividades que la conforman, y en otras ocasiones estructurando y reestructurando como respuesta a las acciones realizadas por los alumnos, a través de ciertas modificaciones en los materiales o en las consignas, o en la organización grupal, o en la distribución del espacio.

Es deseable que la mayoría de las actividades planteadas para el desarrollo de las unidades o los proyectos, así como las que se planifiquen para trabajar contenidos de aquellos campos de conocimientos que no se incluyeron en ellos, estén organizadas en secuencias. Como se desprende de lo antedicho, habrá ciertas actividades que no cumplan con este requisito.[9]

[7] *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 115.

[8] *Ibid.*

[9] Para comprender cabalmente este concepto de secuenciación de actividades, se recomienda analizar las propuestas del documento *Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular* (G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1998), así como los apartados, en este texto, referidos a Educación Física y Expresión Corporal, págs. 49 y 159 respectivamente.

Organización de las actividades

A continuación se realiza una serie de consideraciones que amplían y contextualizan las diferentes modalidades ya desarrolladas en el *Marco General* en "La organización de las actividades" para estas secciones. Estas consideraciones plantean tan sólo algunas notas salientes de cada modalidad sin que esto implique un abordaje exhaustivo ni excluyente, puesto que algunos de los rasgos señalados son compartidos por varias modalidades. Los docentes podrán modificar en su práctica algunas de estas características y/o combinarlas.

G. C. B. A.

Juego centralizador

El juego centralizador en estas edades supone que:

▲Todo el grupo juega alrededor de un mismo eje, asumiendo roles y acciones que se complementan entre sí.
▲Generalmente se utilizan los mismos materiales existentes en la sala, aunque es posible que en algunas ocasiones se deban traer ciertos elementos necesarios para la implementación del juego. Por lo tanto no requiere de los niños una preparación previa, exhaustiva, de los materiales. Esta tarea estará a cargo del docente, quien planifica los elementos necesarios, a veces con la colaboración de los niños, para su realización.
▲El juego se desarrolla en un determinado lapso de la jornada escolar sin prolongarse en el tiempo. De todo modos es probable que, si la experiencia fue interesante, los niños la repitan en algún sector durante el juego-trabajo o le soliciten al docente volver a implementarla en otra ocasión.
▲Tiene diferentes propósitos, entre los cuales se puede señalar: indagar qué conocimientos tienen los niños acerca de determinado contexto (por ejemplo, organizar un juego sobre el consultorio del médico); presentar algunos problemas con relación a ciertos contenidos (por ejemplo, plantear problemas con números al jugar "al almacén") o como actividad de cierre de una unidad (por ejemplo, jugar "a la panadería").

Trabajo – juego

El trabajo - juego se caracteriza por:

▲El trabajo conjunto del grupo en relación con el objetivo que se persigue (por ejemplo, armar una estación de servicio).
▲Una planificación compartida por todos los alumnos con la dirección del docente acerca de:
- el objetivo a alcanzar;
- los elementos que hay que elaborar;
- los materiales requeridos para la tarea, los que podrán ser provistos por los mismos niños y/o por el docente;
- los responsables de la provisión y la elaboración de los elementos.

▲La preparación previa de los elementos por parte de los niños, que requiere de varios días de trabajo.
▲El reajuste de lo planificado en relación con los objetos producidos según el objetivo que se quiere alcanzar y los problemas que se presentaron en su ejecución.
▲Al finalizar este proceso se desarrolla el juego con todo el grupo o en subgrupos. Este juego integra la producción grupal; por lo tanto se cuidará la conservación de los elementos que el grupo sucesivamente vaya elaborando.

G. C. B. A.

▲Si el docente lo cree conveniente, al finalizar el trabajo-juego se puede efectuar una evaluación, teniendo en cuenta el proceso de producción y la actividad final, de manera de rescatar los logros y las dificultades que se hubieran presentado.
▲A posteriori, se incorporan los elementos preparados a los rincones como materiales de juego. Es probable que los niños soliciten reiterar la actividad de juego grupal en nuevas ocasiones.
▲Tiene diferentes propósitos, entre los cuales se pueden señalar: modificar la dinámica de un grupo comprometiéndolo en una labor conjunta que obliga a los niños a integrarse en un subgrupo a fin de concretar una tarea; evaluar los aprendizajes alcanzados por los alumnos en referencia a una determinada unidad; enseñar determinadas actitudes y valores vinculados con la responsabilidad y la importancia de la participación de todos en pos de un objetivo común, así como el placer, la valoración y la utilidad de elaborar los propios elementos de juego.

Talleres

Los talleres presentan las siguientes características:

▲Permiten el trabajo en grupos heterogéneos por la edad de sus participantes o por provenir de secciones paralelas en edad, lo que redunda en una mayor comunicación entre los niños de diferentes salas.
▲Pueden plantearse diferentes tiempos de duración. En estas edades es conveniente que su extensión posibilite por lo menos desarrollar una secuencia de actividades completa.
▲Las actividades que se desarrollan en ellos pueden girar en torno a un tipo de actividad que nuclea contenidos de diferentes campos de conocimientos, como un taller de carpintería, o en relación con determinados contenidos de un área disciplinar, como es el caso de un taller de producción de cuentos.
▲Los niños eligen libremente a qué taller quieren concurrir dentro de la oferta que realiza la institución. Esto puede suponer un compromiso de permanecer en el mismo taller hasta concluirlo.
▲La tarea que se desarrollará en cada taller, con estas edades, se planifica junto con el grupo de niños a partir de las propuestas del docente. No siempre es posible anticipar a los alumnos todo el recorrido que se llevará a cabo, y en esos casos se trazarán metas más cercanas en el tiempo para que, una vez cumplidas, se abran nuevas ideas. En otros se podrá planificar la totalidad de la tarea. La planificación conjunta puede no coincidir con el comienzo del trabajo en el taller (a veces es preciso dar tiempos para que los niños exploren los espacios y materiales); procura comprometer al grupo en un determinado recorrido o realización.
▲La dinámica de trabajo puede ser en pequeños grupos, en grupo total o en forma individual. La elección dependerá del tipo de taller y de la actividad planificada. En general es conveniente que se alternen las formas de organización grupal.

G. C. B. A.

▲Al finalizar la secuencia de actividades, se realiza una evaluación junto con el grupo que compartió la experiencia en cada taller.
▲En las escuelas de jornada completa o extendida, el taller se puede efectuar indistintamente en cualquiera de ambos turnos.

Juego – trabajo

Por último, se detallan las características que asume el juego-trabajo destacando que, dada la importancia que reviste, se sugiere organizarlo con una frecuencia de, aproximadamente, tres veces por semana.

▲Los niños eligen libremente a qué rincón o sector de juego van a concurrir. Generalmente estas decisiones las acuerdan entre ellos antes del comienzo de la actividad.[10]
▲La planificación se va enriqueciendo a medida que los niños tienen oportunidades de desarrollarla. Comienzan este proceso eligiendo, individualmente o en pequeños grupos, a qué van a jugar y con quién, para luego establecer cómo lo van a hacer, con qué materiales, etcétera.
▲En cada sector se desarrollan diferentes tipos de actividades, que promueven diversos aprendizajes:
- en construcciones, se plantean problemas interesantes referidos al espacio, a la representación tridimensional, a la coordinación de las acciones entre los niños;[11]
- en plástica, tienen la posibilidad de descubrir nuevas maneras de componer las imágenes, explorando los materiales y las herramientas, adecuándolos a su propósito expresivo;[12]
- en la biblioteca, pueden mirar o "leer" distintos tipos de libros, revistas, diarios, álbumes de fotografías, etc., producir cuentos y poesías, inventar historias con títeres;[13]
- en dramatizaciones, aprenden a hablar y actuar desde el personaje elegido, a tener en cuenta a su interlocutor, coordinando los diferentes roles;[14]
- en carpintería, pueden proyectar objetos a construir, explorando formas, tamaños y medidas así como las relaciones entre ellas. También el uso de materiales y herramientas posibilitará la mayor habilidad y precisión en su motricidad fina;
- en ciencias, continuarán indagando sobre distintos materiales, objetos, partes de plantas y animales: realizando observaciones, exploraciones, y estableciendo distintas relaciones;[15]
- en el de juegos de mesa (también denominado de juegos tranquilos, de pensar o de madurez intelectual), los niños tienen oportunidad de enfrentarse a diferentes tipos de problemas que abordan contenidos referidos a matemática y a otros campos de conocimiento. Muchos de los juegos propuestos obligan a compartirlos con, por lo menos, un compañero; esto requerirá explicitar sus puntos de vista, respetar las reglas, coordinar turnos, etcétera.

[10] Cuando un niño o un grupo elige reiteradamente un mismo rincón, será conveniente observar el juego para establecer sus razones. Según los casos convendrá respetar la decisión del niño cuando ésta responde a una necesidad derivada de alguna circunstancia particular que está atravesando; o sugerirle probar otras posibilidades cuando esta reiteración revela miedo a enfrentarse a nuevas situaciones, por inseguridad, timidez, etcétera.
[11] Véase apartado "Matemática" en este documento, pág. 115.
[12] Véase apartado "Plástica" en este documento, pág. 233.
[13] Véase apartados "Leer y escribir en el jardín" y "Literatura" en este documento, págs. 287 y 321.
[14] Véase apartado "Literatura" en este documento, pág. 321.
[15] Véase apartado "Indagación del Ambiente Social y Natural" en este documento, pág. 79.

G. C. B. A.

▲Estos sectores de juego podrán enriquecerse con la inclusión de otros, como el centro de escritura propuesto en el apartado sobre leer y escribir en la escuela, el de escuchar música, el de títeres, etc. Asimismo, en función de las características del proyecto o la unidad que se esté desarrollando, se podrán habilitar espacios dentro de los sectores habituales o fuera de ellos.

▲La selección del material se hace en función de los contenidos que se trabajarán y/o de las unidades y los proyectos que se están abordando. Se preferirán materiales de uso múltiple por su posibilidad de ponerse al servicio de las necesidades que el juego imaginativo de los niños demande.[16] Los materiales se van renovando de acuerdo con el desarrollo del juego, las necesidades y los intereses de los niños y la propuesta didáctica.

▲Los nuevos materiales que se incorporan pueden requerir una brevísima presentación. Si se presume que ofrecerán dificultades para comprender su uso, esta explicación la realizará el docente en el rincón en que se ha incluido el material. Durante la evaluación, ese subgrupo podrá describir al resto en qué consistía el nuevo material.

▲Luego del desarrollo del juego, se evalúa el proceso del mismo y los productos, si los hubiera, centrándose en las dificultades y los logros. Esta evaluación empieza a realizarse en algunos sectores de juego a los que se acerca el docente y, cuando se considera importante, se socializa con la totalidad del grupo. Este proceso también se va enriqueciendo con los comentarios y las sugerencias que los niños aportan, primero en el pequeño grupo y luego en el grupo total.

▲El último momento del juego-trabajo es el orden de los materiales. Los niños, de a poco, aprenderán a acomodar los materiales; por lo tanto no es un aprendizaje que pueda demandarse de entrada a un grupo. Es importante conservar los productos de lo realizado cuando esto es posible. Fotografiar las construcciones o escenas de juego en los sectores permite capturar momentos únicos que luego podrán ser compartidos con los alumnos y sus familias.

▲La duración del juego-trabajo es variable; en general demanda alrededor de una hora, que se distribuye aproximadamente de la siguiente forma: planificación, de 5 a 10 minutos; desarrollo del juego, 30 a 45 minutos; la evaluación durará 10 minutos; y el orden, el menor tiempo posible.

▲El docente actúa como un observador del juego de los niños, interviniendo cuando es necesario explicar un juego, hacer una pregunta, movilizar un juego estereotipado, dirimir un conflicto, acercar un material, etcétera.

La evaluación de los alumnos

La evaluación del alumno tiene un carácter integral. Es decir, comprende los aprendizajes vinculados con lo afectivo, social, cognitivo, motriz y expresivo en cada uno de los diferentes campos del conocimiento. Aun cuando cada campo de conocimiento establece criterios que se considerarán en la evaluación, esto no supone evaluar el aprendizaje de los alumnos de manera aislada.

[16] Véanse algunas indicaciones al respecto en el apartado "Literatura", en este documento, pág. 321.

G. C. B. A.

A continuación se consignan algunos aspectos generales para tener en cuenta en la evaluación de cada uno de los niños.

Aspectos generales para considerar en la evaluación

- Cómo se integra al grupo de pares.
- Establece vínculos afectivos saludables con adultos y niños.
- En qué forma resuelve los conflictos.
- Manifiesta placer por conocer.
- Expresa verbalmente sus sentimientos y emociones.
- Es solidario, presta ayuda, puede pedirla o aceptarla. Colabora espontáneamente.
- Se maneja con seguridad en el aula y en el jardín: con los otros, en los espacios, con los materiales de trabajo.
- Ha incorporado hábitos de higiene y orden.
- Asume actitudes de respeto frente a los símbolos patrios.
- Avanza en la aceptación de opiniones diferentes de la suya.
- Se incorpora rápidamente a los juegos. Puede variar en sus elecciones.
- Invita a otros a participar en sus juegos. Comparte los materiales.
- Asume diferentes roles en el juego.
- Puede planificar y evaluar su juego.
- Demuestra creatividad y flexibilidad en los diversos juegos, aporta ideas para enriquecerlos.
- Avanza en la formulación de nuevas preguntas a partir de sus conocimientos previos o de nuevas informaciones.
- Intenta encontrar respuestas cuando se le plantea un problema o una situación.
- Propone buscar nuevas informaciones.
- Confronta sus ideas con las de sus compañeros y con las de los adultos.
- Prolonga sus tiempos de atención y concentración.
- Comienza a transferir sus nuevos aprendizajes a otros contextos.

▲Todas los campos de conocimiento señalan la importancia de que el Nivel Inicial contribuya a la construcción de un observador inteligente y sensible. Por ello se destaca la necesidad de registrar cómo el niño va avanzando en su condición de "lector-intérprete" tanto en situaciones de lectura de textos como frente a la producción artística –plástica, musical, teatral, de danza–, los espectáculos deportivos, del mismo modo que cuando observa un elemento de la naturaleza –una piedra, una planta, un animal, un trozo de metal– o un objeto construido por el hombre –un tenedor, un peinetón, una máquina.

△¿Cómo lo hace?
- Disfrutando frente a esas obras.
- Desarrollando actitudes críticas.
- Observando y registrando cada vez elementos de mayor complejidad.

G. C. B. A.

- Analizando y compartiendo sus impresiones, aprendiendo a elegir lo que quiere ver o leer.
- Recomendando lo que le agradó.
- Preguntándose por el escritor, el artista o el deportista, el productor individual o colectivo.
- Interesándose por las condiciones de creación.
- Tratando de comprender los mensajes que el creador desea trasmitir y los medios a través de los cuales lo hace.
- Formulándose preguntas acerca de lo que ve, oye, palpa, huele, gusta, de modo que esas preguntas den lugar a otras más, que lo lleven a nuevas observaciones y a la búsqueda de explicaciones.

▲Del mismo modo, importa la evolución del niño como productor, escribiendo, cantando, dibujando, bailando, modelando, saltando, corriendo, construyendo.

△¿Cómo lo hace?
- Empleando variedad de recursos expresivos.
- Animándose a probar nuevas formas.
- Resolviendo problemas desafiantes.
- Mostrando lo que produce.
- Interesándose por pulir, mejorar, embellecer su producción.
- Comunicando sus experiencias ("mezclé todos los colores", "puse las dos manos así y atajé").
- Pidiendo comentarios sobre su obra o realización ("¿te gusta?", "¿qué les pareció?", "¿qué tal actuamos?").
- Sosteniendo el esfuerzo ante la dificultad.
- Animándose a intentar tareas más complejas, que requieran mayor elaboración, o aquellas cuyos resultados no son inmediatos.
- Reduciendo sus temores a la crítica o al ridículo.

Este listado de aspectos, que se complementa con los que se desarrollan en cada uno de los siguientes apartados, es sumamente extenso y exhaustivo. El docente seleccionará las cuestiones que considere más relevantes para consignar en la evaluación de sus alumnos, en los diferentes momentos del año y según el recorrido didáctico efectuado.

Período de iniciación

Este período adquiere diferentes características, según se desarrolle con niños que se incorporan por primera vez a la institución escolar o con otros que ya tienen experiencias escolares anteriores. Estos últimos alumnos seguramente no requerirán de medidas especiales para incorporarse a las nuevas secciones, aspectos que sí deberán preverse para los que carezcan de esta escolaridad previa o para aquellos, del primer grupo citado, que debido a

G. C. B. A.

características personales y/o por la influencia de las situaciones familiares particulares requieren del acompañamiento de algún miembro de su grupo familiar y/o el acortamiento de la jornada. Sin embargo, cualquiera sea la circunstancia, los niños tienen que conformar un nuevo grupo coordinado por un docente al que no conocen para encarar una tarea que les demandará nuevos aprendizajes, muchos de ellos relacionados con formas más exigentes del "cómo hacerlo". El docente, por su parte, necesita conocer a este nuevo grupo, verlo funcionar, para poder determinar a partir de las características de sus integrantes cuáles serán los objetivos que se propondrá, qué contenidos privilegiará y sobre qué aspectos pondrá mayor énfasis. Si bien cuenta con las entrevistas iniciales y con los registros evaluativos de los años anteriores (en el caso de los alumnos con experiencia), este primer período le ofrecerá la posibilidad de estructurar un cuadro de situación de su grupo: sus aprendizajes y sus nuevas necesidades.

Para alcanzar este conocimiento del grupo se requiere organizar las diferentes actividades de manera abierta a fin de permitir que los alumnos puedan al mismo tiempo interactuar entre ellos y resolver las situaciones poniendo en juego sus saberes previos. Los distintos contenidos estarán presentes a partir de una gran variedad de propuestas que permitan al docente observar a los niños actuando en una gran diversidad de circunstancias. Esta observación dará cuenta acerca de qué conocimientos tienen los alumnos. Al mismo tiempo estas situaciones posibilitarán que los niños vayan conformando un grupo, construyendo relaciones afectivas con sus pares y con los docentes, adquiriendo un conocimiento acerca del nuevo espacio, de la organización del tiempo y también de las normas que rigen este funcionamiento. En estas secciones las normas surgen naturalmente a partir del propio desarrollo de las actividades y se aprenden de manera simultánea o desfasada en el tiempo con respecto a las propuestas, evitando convertirla en una manera vacía de sentido.

El docente desde el primer día planifica propuestas de actividades de acuerdo con los contenidos que seleccionó para trabajar. Parte de ciertas hipótesis que buscará ratificar o rectificar a partir de lo que vaya observando del funcionamiento del grupo. Por esta razón en las actividades se debe:

- trabajar con consignas abiertas que impulsen a cada niño a resolver la situación o el juego de la manera que sepa;
- ofrecer variedad de formas de organizar la dinámica de grupo (de manera individual, en parejas, en pequeños grupos, en el grupo total) para propiciar el intercambio entre los niños y con los maestros;
- dar oportunidad a que cada uno pueda mostrar y/o encontrar aquello que más lo entusiasma a partir de ofrecer experiencias en todos los campos del conocimiento;
- evitar situaciones que obliguen a los niños a asumir conductas que requieren largos procesos de aprendizaje; por ejemplo, rondas de intercambio que exigen escuchar a los otros, respetar turnos de habla; o sincronizaciones en los tiempos de inicio y finalización de actividades; o períodos de espera para el comienzo de diferentes tareas;

G. C. B. A.

- primarán las actividades lúdicas que posibiliten la interacción, el intercambio afectivo, la comunicación directa entre los niños;
- el docente seleccionará contenidos de cada uno de los campos de conocimiento y organizará las actividades correspondientes. Contenidos y actividades sufrirán ajustes y modificaciones de acuerdo con las resoluciones que planteen los alumnos.

La relación con las familias

Incluir a las familias de los alumnos en la tarea educativa que se desarrolla en las instituciones escolares es un modo de reconocer el importante papel que ocupan en la vida de los niños.

Las relaciones recíprocas que se establecen requieren del respeto mutuo, cooperación y responsabilidad compartida. En esta relación las familias aportan conocimientos sobre sus hijos, sus gustos y preferencias, sus comportamientos y adquisiciones fuera del ámbito escolar. Los docentes, a su vez, comparten sus conocimientos sobre los aprendizajes de sus alumnos, su profesionalismo, aceptando que su tarea es abrir el diálogo para la real participación de los padres en la propuesta institucional, registrando sus expectativas en relación con los aprendizajes de los niños e incorporando algunas de sus sugerencias a su programación.

Los docentes son los que toman la iniciativa para el establecimiento de esta comunicación de doble vía, manteniendo frecuentes contactos con las familias en reuniones, entrevistas, clases abiertas, festejos, evaluaciones conjuntas, etcétera.

Los docentes también orientarán a los padres cuando éstos reclaman su experiencia frente a ciertos problemas que les es difícil resolver en relación con la educación de sus hijos. Los aconsejarán en aquellos aspectos en que se sientan habilitados para hacerlo, derivando a otros profesionales las problemáticas específicas.[17]

[17] Véase lo expuesto en el apartado "La relación con las familias", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op. cit.* pág. 65.

La educación social, afectiva y moral de los niños

El abordaje de la tarea en estas secciones propone trabajar una serie de contenidos vinculados con los comportamientos y actitudes sociales y afectivos, junto con los contenidos explicitados en los siguientes capítulos. Éstos inciden en la paulatina construcción de valores y en la educación moral de los niños.

Si bien estos contenidos deben ser considerados en su especificidad, no ameritan un tratamiento aislado y escindido de las actividades que el docente planifica para el desarrollo de la tarea educativa, dado que se ponen de manifiesto en los vínculos y relaciones que los niños establecen en su accionar cotidiano con pares y adultos y en la relación con el conocimiento. Sin embargo, es importante que los docentes tengan presente estos contenidos

G. C. B. A.

para desarrollar propuestas e intervenir adecuadamente en los aprendizajes de los niños, alentando conductas que orienten el afianzamiento de la autoestima y la promoción de valores que incentiven intercambios de ayuda mutua, cooperación y solidaridad con los otros.

"Adquirir valores éticos y morales es un aspecto fundamental en la vida de los niños y es responsabilidad de los docentes enseñarles a resolver de modo adecuado sus conflictos, a sostener y defender sus ideas y deseos sin dañar y desvalorizar a los otros".[18]

A través de los límites que el docente establece frente a las situaciones conflictivas, las sugerencias que realiza, las problemáticas que pone a consideración de los niños, se favorece la construcción progresiva de actitudes basadas en valores tales como la honestidad, la verdad, la amistad, la justicia y la responsabilidad.

El docente tendrá en cuenta que sus actitudes son tomadas como modelo por sus alumnos, y deberá mostrar coherencia entre lo que expresa y actúa. Los niños internalizan los valores, normas y actitudes deseables de ser adquiridos, cuando los ven asumidos por los adultos que constituyen su grupo social significativo, del cual el docente forma parte.

Alentando la iniciativa y el desarrollo de la autoestima para la construcción de la identidad

Uno de los rasgos que caracteriza en estas edades un saludable sentido del sí mismo es el sentimiento de iniciativa que, según el psicólogo social Erick Erikson, se correlaciona con el sentimiento de autonomía, representativo de la etapa anterior.

Según el mencionado autor, en este período se inicia con mayor intensidad el reconocimiento del sentido moral de sus comportamientos y actitudes, dado que se instala la "conciencia moral". Los niños ya han conquistado su autonomía y en estas etapas toman iniciativas que los afirmarán en la construcción de su identidad. El complejo proceso de identificación, que acompaña toda la vida del sujeto, está conformado por aspectos vinculados a la adquisición de la identidad sexual o de género, de la internalización de normas y valores sociales y pautas de la propia cultura, de la aceptación de sí mismo, el desarrollo de la autoestima, el establecimiento de vínculos afectivos y la comprensión de las relaciones con los otros.

La iniciativa se manifiesta en las diferentes actividades que despliegan los niños, en sus juegos dramáticos, en su capacidad de imaginación e invención, en asumir algunos riesgos y en su permanente interacción con sus compañeros. Cuando los niños toman la iniciativa en sus propias actividades, disfrutan de sus realizaciones y se sienten valorados al lograr lo que se han propuesto. Esto les genera confianza en sus propias habilidades y aptitudes. No obstante, requieren del apoyo y la aprobación de los adultos, así como el de sus pares significativos para sentirse seguros y sin culpas cuando fracasan en sus intentos. Sin lugar a dudas estos sentimientos están fuertemente ligados

[18] *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op. cit.*, pág. 70.

G. C. B. A.

al proceso de identificación, dado que los niños aspiran a ser como los adultos significativos de su entorno, y también desean su complacencia y aceptación. Por estas razones, los docentes deberán alentar a los niños en sus decisiones e intentos, ofreciéndoles un ámbito apropiado y oportunidades para desplegar sus propuestas en las diferentes actividades y juegos, brindando variadas posibilidades para que ejerzan su capacidad de elección.

Esto no obsta para que los docentes consideren los cuidados necesarios que protejan a sus alumnos de ciertas actitudes que puedan dañarlos, tanto física como psíquicamente, dado que aún no pueden apreciar cabalmente el sentido de peligro que implican ciertas situaciones. Estos cuidados y límites podrán expresarse oportunamente, alertando y previniendo, sin instalar temores que traben a los niños en su necesidad de libertad y expansión.

La valoración y el respeto por la diversidad[19]

Los niños en estas edades ya reconocen las diferencias sexuales entre niñas y varones y quieren conocer el motivo de estas diferencias y las razones de otras cuestiones que les preocupan. Formulan constantes preguntas acerca del origen de la vida y acerca de la muerte, les interesa saber cómo nacen los niños y cómo se gestan. Interrogan sobre la finalidad y el comportamiento de los objetos y de las personas, y son muy insistentes en sus "por qué". Es ciertamente difícil dar una única respuesta a estas preguntas, ya que cada familia sostiene ideas y explicaciones diferentes. "Por lo tanto es necesario articular los esfuerzos del jardín con las familias. Éstas serían maneras de reconocer que las respuestas que se dan a los niños sobre estos temas están vinculadas a lo que cada cultura y grupo social piensa al respecto. No son las mismas las de ahora que las de hace treinta años, las que ofrecen los adultos de diferentes grupos sociales, las de las personas religiosas de las que no lo son (...) Los docentes son una de las fuentes de información que utilizan los niños para construir sus teorías; los familiares, los compañeros, sus observaciones, son otras (...) Lo importante es que el docente pueda afrontar las preguntas difíciles con una actitud continente, para que el niño se anime a averiguar, sin reprimir su curiosidad." (*D.C.E.I.*,1989). Todos estos interrogantes merecen respuestas simples y claras por parte de los docentes, y serán contestadas al niño que las formula salvo en aquellos casos en que el maestro considere que amerita un tratamiento grupal.

En ocasiones los niños se espían unos a otros, asumiendo actitudes de curiosidad. Exhiben partes de sus cuerpos, se acarician y automanipulan. Estas conductas pueden parecer inapropiadas para algunos adultos, pero son naturales y comunes en esta etapa. Estas manifestaciones deben ser comprendidas y atendidas, pero nunca ignoradas ni castigadas por los docentes, dado que son parte del normal desarrollo de los niños y no signos de perturbación emocional.

Los docentes reflexionarán sobre algunas actitudes y expresiones que puedan generar en los niños ciertos prejuicios de género, procurando no enfatizar algunos aspectos superficiales basados en sus preferencias lúdicas en relación con juegos y juguetes u otras relacionadas con la expresión de sus

[19] Para ampliar este apartado, véase "El trabajo con la diversidad", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*, pág. 38.

G. C. B. A.

sentimientos: "los varones no lloran", "las niñas no hablan de este modo", etc. Estas actitudes pueden confundir y conducir tanto a las niñas como a los varones a discriminaciones de género y a sentimientos de desvalorización y pérdida de la autoestima.

Los niños perciben las diferencias físicas relacionadas con el color de sus cabellos, de su piel, y de ciertos rasgos físicos. Estas características deben ser consideradas por los docentes para ayudarlos a construir una escala de valores que incluya el respeto por la diversidad y la valorización de las diferentes culturas y etnias.

Esto les permitirá a su vez sentirse seguros, poder reconocerse y ser reconocidos por los otros, consolidando su identidad en relación con su origen étnico, cultural, social, religioso, etc. Trabajar dentro del ámbito educativo la aceptación y la apreciación de estas diferencias ayudará a evitar que los niños desarrollen prejuicios y creencias estereotipadas que finalmente producen un daño tanto para ellos mismos como para los otros alumnos.

En esta etapa los niños registran las diferencias físicas relacionadas con ciertas discapacidades. El docente a través de sus intervenciones responderá a las preguntas que formulen los niños o expresen distintas reacciones en relación con las personas con necesidades especiales. Si en el grupo se incluye un niño con estas características, el docente explicará en lenguaje sencillo el impedimento que presenta. Por ejemplo: Fabián tiene problemas para caminar pero puede jugar sentado en su silla de ruedas o en el piso. Los niños, de este modo, irán comprendiendo las posibilidades y también las dificultades que puedan tener algunos compañeros para realizar ciertas actividades, integrándolos a sus juegos. Los docentes a través de sus actitudes de aceptación de las diferencias ayudarán a los niños a aceptarlas, entendiendo que todos tienen algo diferente de los demás: el color de los ojos, de la piel, el sexo, etc. Integrar las diferencias beneficia a todos los que conforman un grupo y los enriquece, especialmente en el desarrollo de valores y actitudes positivas y democráticas.

"Es importante incluir en los diferentes sectores de la sala materiales didácticos: libros, cuentos, láminas, fotografías, imágenes, juegos y juguetes, títeres de diverso tipo, casetes de música, videos que proyecten distintos tipos de danzas, de producciones de artes plásticas, que sean representativos de diversas culturas, etnias, etc. privilegiando las propias de los niños del grupo.

"Procurar que las imágenes de las láminas, fotografías y libros no induzcan a generar concepciones erróneas acerca de, por ejemplo, los trabajos que realizan los diferentes miembros de la familia (tareas del hogar para las mujeres y fuera del hogar para los varones) o ilustraciones que muestran sólo imágenes de aborígenes estereotipadas, o personajes de la época colonial que aparecen siempre perfilados del mismo modo (los blancos vestidos con trajes elegantes).

"Ayudar a entender las necesidades ambientales o de utilización de instrumentos de trabajo de los niños con necesidades especiales (si hay algún/os niño/s en la sala), para que colaboren en modificar u organizar el entorno que les permita a estos compañeros desarrollar las actividades con relativa autonomía e independencia.

"Asimismo, es deseable organizar reuniones con los padres para tratar temas vinculados con la diversidad en sus distintas expresiones... invitar a los

G. C. B. A.

padres a compartir algunas clases con los niños y aprovechar sus conocimientos y experiencias... Esto les permitirá comprender que todas las personas tienen algo para ofrecer y enriquecer a los otros."[20]

El valor de la amistad y de la solidaridad. El juego compartido

Los niños en estas edades comienzan a explorar las relaciones de amistad. A través de sus expresiones verbales: "yo quiero ser tu amigo", o "¿querés ser mi amigo?", y mediante sus acciones inician vínculos de amistad que los asocian en juegos y actividades. Algunos niños son más hábiles que otros en establecer relaciones con sus compañeros debido a su carácter y a experiencias sociales previas dentro y fuera del ámbito escolar.

Con aquellos niños más inhibidos que rehusan participar de ciertas actividades, la actitud a adoptar será de permanente estimulación, incentivándolos con prudencia y tacto a realizarlas con mayor ayuda del docente.

Generalmente estos niños se sienten inseguros y sufren mayor temor ante los compañeros más decididos o al encarar una tarea desconocida. El docente será perseverante en el ofrecimiento de ayuda, para que gradualmente venzan sus inhibiciones, sus resistencias y se integren a la tarea grupal. La única actitud que el docente obviará en relación con estos niños será la complacencia frente a la inactividad, y tendrá siempre presente que los sentimientos de pena o compasión por sus dificultades agudizarán los rasgos de su retraimiento.

Animar a estos niños a la actividad y a superar sus temores los ayudará a sentir placer por el desafío en lugar de rehuirlo, fortaleciendo su autoestima. Desde pequeños los niños deben aprender que la actividad que despliegan redunda en su propio beneficio, pero además que influye en aquéllos con quienes comparten su mundo.

Las relaciones de amistad dependen de la proximidad entre los niños tanto como de los intereses compartidos, aun cuando éstos son relativamente efímeros y cambiantes. En ocasiones estas relaciones se ven condicionadas por canjes, evidenciados en sus intercambios verbales: "soy tu amigo si me prestas tus juguetes".

El juego compartido es el que predomina, y paulatinamente los niños aprenderán a reconocer e incorporar las ideas de los compañeros en sus propios juegos, a planificar nuevas variantes entre diversos niños y a cuidar no sólo los propios elementos de juego sino los que selecciona el grupo. A través del juego compartido, los niños incrementan sus conocimientos y vocabulario ganando en imaginación y creatividad.

Junto con las oportunidades que el jardín propicie para el desarrollo de actitudes cooperativas y solidarias en las actividades cotidianas, generará otras que incluirán a la comunidad cercana y en ocasiones a otras más lejanas. El valor de la solidaridad se aprende a través de pequeñas acciones que involucran a todo el grupo o alternativamente a algunos subgrupos. Será una campaña con el objeto de juntar alimentos, ropas y juguetes para los niños de alguna región inundada; la redacción conjunta de una carta que conforte a

[20] R. Windler, "De esto sí se debe hablar", en A. Malajovich (comp.), *op. cit.*

G. C. B. A.

los alumnos cuya escuela fue destruida por algún motivo; la preparación de una obra de títeres para los niños que están internados en el hospital cercano a la escuela y que podrá ser representada en ocasión de una salida que realicen; la visita a un compañero enfermo. Estos proyectos aportan un beneficio recíproco, compartido tanto por los destinatarios como por los niños que los organizan. Para estos últimos supondrán instancias de diferentes aprendizajes: preparar afiches para las campañas, aprender a redactar una carta, armar títeres, ensayar cómo manejarlos, etc. Paralelamente, estas actividades refuerzan el valor de la solidaridad y la ayuda mutua hacia aquellos que, sin formar parte del entorno cercano del niño, posibiliten gradualmente ampliar sus espacios de acción y les permitan descentrarse de sus propias necesidades hacia la consideración de las de los otros.

La aceptación de límites, pautas y normas

Los límites son las indicaciones y los señalamientos que realizan los docentes para transmitir a sus alumnos el cumplimiento de pautas y normas de convivencia. Son las modalidades que se despliegan, tanto desde la palabra como desde la acción, para enseñar a los niños a entender y a actuar de acuerdo con ciertos cánones sociales, necesarios para preservar la tarea compartida. Con el tiempo, los niños comienzan a internalizar los mensajes de los adultos significativos y los convierten en propios. Este proceso llevará a cada niño a adquirir una conciencia especial acerca de la relación entre él y los otros que lo rodean, y lo conducirá progresivamente al control de sus impulsos y al logro de conductas de mayor interacción social.

Generalmente, en estas secciones, el mayor tiempo de juego transcurre entre los niños del mismo sexo dado que, en estas edades, se produce una visible división entre los juegos de las niñas y los varones. En ocasiones conforman subgrupos que excluyen a ciertos compañeros de sus juegos, lo que produce una serie de rencillas y conflictos que deben ser considerados por los docentes. En esta etapa los niños ya están en condiciones de entender mejor los sentimientos y las emociones propias y de los otros niños, y respetar las pautas y normas institucionales y grupales. Muchas de estas normas serán consensuadas y discutidas con los alumnos grupalmente, en tanto otras deberán ser aceptadas por los niños dado que involucran su seguridad física y psíquica.

Será el docente, con sus oportunas intervenciones, quien ayude a reorientar ciertas actitudes agresivas, a favorecer la inclusión de los tímidos en los subgrupos, posibilitando que los niños clarifiquen y expresen sus deseos en relación con sus necesidades de juego y el intercambio con los otros. Las intervenciones en los conflictos infantiles serán las indispensables y necesarias, dado que en estas edades los niños ya pueden comunicarse a través de la palabra, y es deseable que avancen en la resolución autónoma de los mismos. Los docentes evitarán generar sentimientos de culpa en los alumnos que agreden a los otros, ocupándose de ambos, el agredido y el agresor. Siempre con palabras y tonos de voz, que aunque firmes se expresen en positivo. En

G. C. B. A.

cuanto a aquellos niños que siempre son agredidos, habrá que enseñarles a defenderse, pero sin proponerles que devuelvan las mismas agresiones recibidas. Hay otros modos de reparar las conductas inaceptables. De este modo los niños aprenderán que si alguien le rompió la hoja al compañero, deberá compensar con otro dibujo; si tiró la construcción de otro, deberá volver a armarla; si lo lastimó, ayudará al maestro a curarlo, aprenderá a pedir disculpas, etc.

Estas reparaciones comenzarán a generar en los niños mayor conciencia sobre las normas y pautas, hacia la formación de valores que permiten una mejor convivencia grupal.

Toda esta construcción de normas y pautas está enmarcada en un largo proceso de aprendizaje de actitudes y valores que los alumnos irán realizando a lo largo de toda su vida escolar. Las actitudes que asume el docente orientarán, sin duda, las relaciones que tendrá con sus alumnos. Al mismo tiempo el maestro brindará oportunidades para que los niños comiencen a incorporarlas: "cada uno puede elegir el libro que prefiere leer", "me gustaría que hoy conversemos sobre este tema: hay muchos varones que se burlan de las nenas".

Las actitudes, las pautas y los valores son producto del trabajo conjunto que todos los miembros de la institución escolar se propongan realizar con los niños, para que éstos gradualmente se apropien de ellos.

La consideración de estos contenidos para ser trabajados en forma integrada con los contenidos curriculares explicitados en los próximos capítulos, implica asumir una concepción totalizadora sobre la educación de los niños. Desde esta perspectiva, colabora en su formación para que, entre otros aprendizajes, sean capaces de: conocerse y conocer progresivamente a los que los rodean; recibir y dar cariño; disfrutar del juego individual y grupal; establecer vínculos de amistad; sentirse seguros para poder manifestar sus ideas y opiniones; respetar, colaborar y solidarizarse con los otros, manifestar sus emociones y tolerar sus frustraciones, saberse aceptados y valorados para construir su autoestima, poner en juego su imaginación y su creatividad, satisfacer su curiosidad... Aprender con entusiasmo y alegría ampliando sus marcos de experiencias y conocimientos sobre el mundo circundante y sobre sí mismos.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Educación Física

Educación Física

Educación Física Educación Física Educación Física Educación Física Educación Física Educación Física Educación Física Educación Física Educación Física Educación Física Educación Física

Los niños y la Educación Física

"Las conductas motrices presentan al individuo como una totalidad actuante, representan un medio de relación consigo mismo, con el mundo y con los otros lleno de significación."[1]

Pierre Parlebàs

La educación física se ocupa de la enseñanza de los saberes corporales lúdicos y motores que construyen los niños del Nivel Inicial. Se integra en el proceso educativo para favorecer los aprendizajes propios de la edad, estimulando el desarrollo integral de la capacidad corporal y motriz, enriqueciendo las experiencias de juego. Asimismo aproxima al niño al conocimiento de su cuerpo, le ofrece la posibilidad de relacionarse con otros, y compartir sus juegos con el grupo de pares.

Es el espacio adecuado para el "¡sí puedo!", para el descubrimiento de sus propias potencialidades, ya que acerca al niño al conocimiento, a la vivencia y a la valorización de su cuerpo, del cuerpo de los otros, del mundo de los objetos y la paulatina elaboración de su esquema corporal.

"Durante la infancia, los niños y las niñas al desplazarse por el espacio o al manejar diferentes objetos aprenden a ser competentes con su cuerpo, a controlarlo y a controlar los objetos, lo que supone la adquisición de conocimientos basados en informaciones múltiples, que al abstraerse conforman las reglas –esquemas– que favorecerán la adaptabilidad motriz elevando su competencia, competencia motriz que supone que el niño sepa que posee los recursos necesarios para actuar en forma eficaz en su medio".[2]

Cuando los niños llegan por primera vez al jardín se encuentran ante un espacio nuevo que deben conocer, con nuevos compañeros con quienes podrán jugar, con algunos aparatos de juego que pueden no ser familiares. Poseen cierto grado de independencia y capacidad motriz, relacionadas tanto con el momento evolutivo que atraviesan como con las experiencias que han realizado en el entorno sociocultural del cual provienen, y en muchos casos con los aprendizajes sistemáticos realizados en las primeras secciones del Nivel Inicial. Estas experiencias dan lugar a sentimientos de valorización positivos o negativos que los niños experimentan en relación con su cuerpo y sus posibilidades para moverse y jugar.

Los niños necesitan satisfacer sus necesidades de movimiento y juego en un ámbito físico, social y afectivo seguro y contenedor. Frecuentemente en la Ciudad, no tienen acceso en su medio habitual a estas posibilidades o a los materiales y estructuras de juego donde probar y desarrollar su potencialidad corporal, motora y lúdica;[3] por lo tanto el jardín debe ofrecer a los niños la oportunidad de acceder a estos aprendizajes desde las distintas realidades institucionales y con la intervención sistemática e intencional de los docentes y particularmente de los docentes de educación física.

Se tendrán en cuenta las experiencias que los alumnos han realizado

[1] Pierre Parlebàs. "La Educación Física moderna y la ciencia de la acción motriz", XIII Congreso Panamericano de Educación Física, Bogotá, Colombia. En Benildes Vazquez, *La Educación Física en la Educación Básica*, Madrid, Gymnos, 1989.

[2] Conolly y Bruner (1973) en Luis M. Ruiz Pérez, *Competencia motriz*, Madrid, Gymnos, 1995.

[3] Véase "La Ciudad de Buenos Aires. Los cambios y las problemáticas socioculturales en los últimos diez años", en G. C. B. A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, 2000, pág. 24.

G. C. B. A.

antes de entrar en estas secciones del jardín, para proponer situaciones de enseñanza que involucren a los niños en un clima de aprendizaje placentero, que considere sus saberes previos. Situaciones que promuevan aprendizajes diversificados conducidos por el docente, de manera sistemática e intencional y enmarcados en los propósitos educativos para estas secciones. Una educación física que posibilite que los niños puedan resolver problemas motores tanto en las actividades de aprendizaje que se les propongan, como también que puedan ponerlos en juego en otras contextos de la vida cotidiana.

Los contenidos

Los contenidos[4] se presentan estructurados en ejes organizadores, según los aprendizajes que se desean promover. Los profesores los tendrán en cuenta cuando elaboran sus propuestas de enseñanza; es decir, para la tarea de planificación, de enseñanza y de evaluación.[5]

Esta organización de los contenidos "(...) no supone progresión ni secuenciación de ellos; dadas las características de la tarea que se realiza en el Nivel Inicial y el hecho de que los conocimientos que portan los alumnos son diversos, así como lo son sus experiencias de escolaridad previa".[6]

Los contenidos están organizados a partir de los siguientes ejes:

- Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento.
- Cuerpo y movimiento en el conocimiento en relación con el espacio.
- Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con los otros - juego.

En la práctica educativa, estos ejes se interrelacionan constantemente; por lo tanto, los docentes podrán establecer vínculos entre ellos o acentuar la intención de enseñanza en alguno en particular.

Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento

- El cuerpo: cómo es, cómo se mueve.
- El cuerpo en el espacio y en el tiempo.
- Las habilidades motoras.
- Cuidado de la salud.

Cuerpo y movimiento en el conocimiento en relación con el espacio

- La orientación en el espacio.
- Los objetos en el espacio y en el tiempo.
- Conocimiento y cuidado del ambiente.

[4] Véase "La planificación didáctica. Sus componentes", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*, pág. 136.

[5] Véase G. C. B. A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*, 2000.

[6] Véase en este documento: "Selección de contenidos", pág. 32.

G. C. B. A.

Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con los otros – juego

- El juego y las reglas.
- La relación con los otros en los juegos y las tareas.

Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento

A partir de los contenidos de este eje se propone el acercamiento de los niños al conocimiento de su cuerpo –a través de la resolución de problemas de movimiento y juego– para que descubran cómo se mueve y cómo funciona, experimenten cuáles son sus posibilidades, se inicien en el conocimiento de sus partes; perciban y comiencen a registrar las sensaciones propioceptivas y exteroceptivas. Estos aprendizajes les permitirán mejorar su disponibilidad corporal y motriz.[7]

Se incluyen los saberes referidos a las habilidades motoras básicas[8] muy vinculadas en este nivel –hasta aproximadamente los seis años– a la maduración del sistema nervioso. Estas habilidades son contenidos de enseñanza, cuyo aprendizaje alcanzan los niños en esta etapa a nivel básico o de la coordinación global. Las habilidades motoras posibilitan en esta edad el dominio del cuerpo por un mejoramiento cualitativo de los movimientos, una mayor disponibilidad de habilidades motoras básicas y las primeras habilidades combinadas en cadenas de dos: correr y saltar, arrojar y recibir,[9] que son el resultado del incremento de las capacidades coordinativas. Entre ellas se encuentran las coordinaciones más finas, que exigen mayor precisión; por ejemplo, la manipulación de objetos.

Siguiendo a Harrow (1978) y Seefeldt (1979),[10] las habilidades motoras se presentan organizadas en habilidades motoras básicas: 1. locomotivas; 2. no locomotivas, cuya característica principal es el dominio del cuerpo en el espacio sin una locomoción comprobable; 3. de tipo manipulativo, cuya característica principal es proyección, manipulación y recepción de objetos.

Las habilidades manipulativas que los niños aprenden en estas edades van evolucionando desde movimientos muy globales hacia formas más diferenciadas; por ejemplo, algunos niños comienzan a adelantar la pierna opuesta al brazo que realiza un lanzamiento, de forma contralateral, con mayor economía de esfuerzo y aproximándose a una estructura de movimiento más precisa.

El equilibrio es un factor de la motricidad que también está ligado a la maduración del sistema nervioso. "El niño manifiesta una equilibración adecuada tanto estática como dinámica cuando es capaz de integrar la información que proviene del oído interno, de su sistema visual y del sistema propioceptivo a nivel de la planta de los pies."[11] Es esperable que los niños a los cuatro años sean capaces de caminar sobre una línea ondulada marcada en el piso alternando los pasos en el desplazamiento. Y a los cinco años comiencen

[7] La disponibilidad corporal es la síntesis de la disponibilidad personal para la acción y la interacción con el medio natural y social. Está relacionada con las posibilidades y los intereses de los niños.

[8] Según Ven Seefeld (1979), "el término habilidad motora fundamental o básica se define porque: 1- son comunes a todos los individuos; 2- filogenéticamente hablando han permitido la supervivencia del ser humano; 3- son fundamento de posteriores aprendizajes motores", en Luis M. Ruiz Pérez, *op. cit.*, 1995.

[9] K. Meinel y G. Schnabel. *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*, Buenos Aires, Stadium, 1988.

[10] Luis M. Ruiz Pérez, *op. cit.*

[11] *Ibid.*

G. C. B. A.

a caminar sobre una barra de equilibrio alternando los pies, en altura adecuada (15 cm más o menos).

Las capacidades condicionales, fuerza, velocidad y resistencia, no requieren en este nivel un tratamiento específico por las características evolutivas de los niños. Se desarrollan por la estimulación de las capacidades coordinativas.

Alrededor de los cinco años se va definiendo la predominancia lateral, cuyo dominio se verá concretado en el primer ciclo de la educación básica. En el Nivel Inicial, el docente puede favorecer la manifestación de este predominio a través de variadas situaciones de enseñanza en las cuales los niños puedan utilizar libremente la mano o el pie que espontáneamente prefieran, para evitar problemas de lateralidad contrariada. Por ejemplo, en los lanzamientos, pases y *dribbles* con el pie o con la mano, y en actividades como caminar con un pie a cada lado de una soga extendida en el suelo o al saltar avanzando en un pie. Inicialmente se utilizarán los términos "a un lado y al otro" para referirse a derecha e izquierda, teniendo en cuenta en primer lugar la lateralidad sobre el propio cuerpo de los niños y, luego, en relación con los objetos. El docente evitará mostrar "modelos cruzados" y se pondrá de espaldas a los niños en aquellos casos en que éstos deban reproducir sus movimientos.

Desde el punto de vista de la salud, aprenderán hábitos relacionados con su cuidado y con la higiene corporal así como el sentido de los mismos. Los contenidos se vinculan con el aprendizaje y la práctica de rutinas y normas que permitan el cuidado del propio cuerpo y el de los otros, la seguridad y la higiene. Las pautas, las normas y los hábitos se adquieren en interacción con otros. Es necesario que el cuerpo docente y todo el personal del jardín acuerden qué y cómo enseñarlos para promover un marco institucional coherente, estable y seguro para los niños.[12]

Asimismo es importante que los niños aprendan cuándo abrigarse y desabrigarse, en relación con la temperatura, la actividad física que despliegan y el cuidado del propio cuerpo en acción. Aprenderán a utilizar los materiales y los aparatos propios de la actividad física escolar, lo que posibilitará que transfieran estos aprendizajes a otros ámbitos (plazas, "patios de la Ciudad", etcétera).

En relación con las habilidades motoras y el cuidado de los niños, los docentes de Educación Física propondrán experiencias variadas para que éstos adquieran confianza y seguridad en el uso de los espacios y estructuras de juego del jardín. Por ejemplo, deben procurar que los niños usen correctamente su fuerza de prensión para suspenderse de una barra, para usar la trepadora, para trepar una soga, etcétera.

En este punto cabe recordar la necesidad de enseñar a los niños a compartir los juegos y aparatos respetando el turno, sin empujarse y con seguridad.[13]

[12] Véase "Las normas y los valores en la institución", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 70.
[13] *Ibid.*

El cuerpo: cómo es, cómo se mueve

- Conocimiento de las posibilidades del movimiento del cuerpo y sus partes. Diferencia entre zonas duras y blandas. Dónde y cómo se mueve (las articulaciones) y los puntos de movilidad como cuello, codos, cintura, tobillos, etcétera.

- Exploración del movimiento independiente de algunos segmentos corporales como brazos y piernas.
- Iniciación en el reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre el propio cuerpo y el de los otros, en cuanto al tamaño, peso, altura, etcétera.
- Gradual reconocimiento de las posibilidades y las limitaciones del movimiento, en sí mismo y en los otros.
- Iniciación en el reconocimiento de la tensión y la relajación global del propio cuerpo en forma contrastada.
- Registro de sensaciones y percepciones que se obtienen desde diferentes posturas y posiciones del cuerpo (parado, sentado, acostado, agrupado, extendido) y desde diversos movimientos (caer, arrojarse, flexionar, girar, etc.). Diferenciación del ritmo cardiaco manifiesto en situaciones de reposo y en actividad.

El cuerpo en el espacio y en el tiempo

- El espacio correspondiente al cuerpo –el que ocupa el propio cuerpo–, el espacio próximo y el espacio total.
- Reconocimiento de los lados del cuerpo (en relación con el eje de simetría). Experiencias variadas usando indistintamente uno u otro lado del propio cuerpo. (Aproximación al predomino lateral.)
- Reconocimiento de las diferencias de velocidad: rápido-lento, en los distintos desplazamientos y movimientos globales.
- Reconocimiento de secuencias de movimiento: antes, después, al mismo tiempo.
- Adecuación de desplazamientos y movimientos sencillos a ritmos simples externos, como caminar, correr y galopar.

Las habilidades motoras

Habilidades motoras básicas de tipo locomotivo

- Adecuación de las diferentes formas de desplazamiento a los cambios de dirección y velocidad: sortear y transponer obstáculos, galopar, cuadrupedia alta y baja, reptar, rodar, tanto en forma individual como grupal.
- Adquisición y diferenciación progresiva de las diversas formas del salto: en profundidad, en largo y en alto.
- Toma del peso con control de la caída y recuperación del equilibrio en los diversos saltos y al transponer obstáculos.
- Exploración de desplazamientos en equilibrio sobre superficies reducidas y a distintas alturas.
- Transportar objetos diversos (como los que se usan en clase, y a compañeros en forma colectiva e individual).
- Transportar objetos en equilibrio.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Habilidades motoras básicas de tipo no locomotivo

- Construcción de las distintas formas de trepa, suspensión y balanceo en aparatos y objetos diversos, en planos horizontales, verticales y oblicuos: las trepadoras y sogas disponibles en el jardín, la plaza, el "patio de la ciudad", etc.
- Reconocimiento de las posibilidades personales para traccionar y empujar, con un compañero o en forma grupal.
- Apoyos y rolidos en forma global con y sin ayuda del docente: "potrillito", rol adelante, equilibrio sobre las manos.
- Exploración de las diferentes formas de equilibrio y reequilibración, variando apoyos, en posición invertida.

Habilidades motoras básicas de tipo manipulativo

- Exploración de diferentes formas de lanzamiento de diversos objetos –con una y dos manos– y su adecuación a direcciones y punterías, a blancos fijos y móviles y a distancias variables.
- Impulso con golpe de un objeto con control paulatino de la dirección.
- Pase de distintos elementos –con una o dos manos– a un compañero que se encuentra en posición estática, variando las distancias.
- Iniciación en distintas formas de recepción de un objeto: con dos manos, contra el cuerpo, alejándose del cuerpo.
- Exploración del pique sucesivo de una pelota con una o dos manos (*dribble*).
- Iniciación en el traslado con control de objetos empujados con los pies y/o con otras partes del cuerpo.
- Iniciación en la coordinación de algunas habilidades combinadas en cadena de dos: correr y saltar; lanzar y recibir, etcétera.
- Adecuación progresiva de las habilidades motoras en los requerimientos de las tareas y los juegos.

CUIDADO DE LA SALUD

- Descubrimiento y valoración de sus posibilidades y limitaciones en el uso de los materiales y aparatos propios de la actividad física en relación con la seguridad personal.
- Diferenciación entre las situaciones en las que puede actuar de manera autónoma, de aquellas en las que necesita la ayuda de un adulto.
- Apreciación de algunos cambios relacionados con su crecimiento y disponibilidad motriz.
- Confianza en sí mismo y construcción de la autoestima.
- Valoración de los aprendizajes referidos al propio cuerpo y sus posibilidades perceptivas, motrices y comunicativas.

Se propone que los niños se acerquen mediante los contenidos de este eje al conocimiento del espacio y sus nociones, a partir de su propio cuerpo y en relación con los objetos, con el tiempo y con los otros.

"El espacio es el contexto físico dentro del cual [el niño] se orienta a partir de su cuerpo, donde se relaciona con los objetos estableciendo vínculos recíprocos entre su movimiento y aquello que es externo a él."[14]

Se parte de los aprendizajes que los alumnos realizan en los distintos ámbitos del jardín para luego extenderlos a otros espacios extraescolares.

La orientación en el espacio se refiere a las posiciones con respecto a sí mismo, a los objetos y a los otros, por ejemplo: adentro-afuera, arriba-abajo, a un lado y al otro; a la dirección de los movimientos y recorridos, por ejemplo: desplazamientos hacia delante, hacia atrás, alrededor de... Como también a la secuencia de tareas y "pruebas" en el seguimiento de un circuito, desde el principio hasta el final, en una dirección señalada inicialmente, con flechas que indiquen el sentido del recorrido. Estas experiencias colaboran para que los niños construyan las nociones espaciales y temporales.

Los materiales y los objetos que los niños utilicen y las distintas actividades que se proyecten, como entrar y salir de un aro colocado en el piso, situarse cerca o lejos de la colchoneta, son recursos que favorecerán el descubrimiento de las diferentes posiciones que pueden adoptar en relación con distintos objetos. Estos recursos ponen en juego sus nociones acerca de las posiciones y las direcciones en el espacio.

También aquellos objetos que operan como blancos fijos o móviles para los lanzamientos se irán variando y complejizando en relación con su tamaño, altura, distancia, dado que los niños de estas edades van logrando una mayor precisión en los lanzamientos con puntería.

Cuando se habla de los objetos en el espacio y en el tiempo también se hace referencia a los contenidos relacionados con la aproximación a los movimientos continuados y regulares, como el pique de una pelota y la adecuación del movimiento a un objeto manipulado por otro: transponer la soga zigzagueante, que gira o se balancea.

Con respecto a los espacios de juego, los niños aprenderán a identificar los límites que se establezcan: el espacio para jugar, los refugios, los obstáculos a rodear, sortear o transponer.

"La calidad del desarrollo motor está ampliamente relacionada con el conocimiento que sobre sus acciones los niños van adquiriendo en su interacción con el medio."[15]

[14] María Teresa Farrendy Terrado y Gabriel Román Sánchez, *El descubrimiento de sí mismo*, Barcelona, Graó, 1997.

[15] Wall y otros (1985), en Luis M. Ruiz Pérez, *op. cit.*

G. C. B. A.

La orientación en el espacio

- Orientación del propio cuerpo, en el espacio y en relación con los objetos y los compañeros combinando dos referencias: adentro-afuera, arriba-abajo, adelante-atrás, a un lado y al otro, juntos y separados, cerca-lejos.
- Desplazamientos con cambios de dirección: hacia delante, hacia atrás, hacia un lado y hacia el otro, alrededor de..., haciendo curvas, en relación con los objetos y con los compañeros.
- Identificación del principio y fin, la dirección y el recorrido de diversas tareas y circuitos.

Los objetos en el espacio y en el tiempo

- Iniciación en el manejo y la manipulación de los objetos aplicando cierta regularidad: pique de una pelota.
- Adecuación progresiva a la regularidad del movimiento de un objeto manipulado por otro: saltar la soga cuando se mueve de forma zigzagueante, gira o se balancea.

Conocimiento y cuidado del ambiente

- Cuidado y valoración del ambiente en el que se encuentra y de los objetos propios del lugar.

Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con los otros – juego

Los contenidos correspondientes a este eje se refieren a los juegos motores, y a las actitudes y los valores que los niños construyen en tareas y juegos. Al interactuar con sus pares y con los adultos van incorporando normas de respeto y cuidado hacia los compañeros y adversarios como partícipes necesarios de la actividad lúdica y de otras actividades.

Como se señala en el *Marco General* acerca del juego, éste es "(...) patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, pero además es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue".[16]

Los niños en educación física enriquecen su repertorio de juegos y aprenden a jugar; es responsabilidad de la institución escolar crear espacios físicos y respetar los tiempos tanto para los juegos espontáneos como para aquellos que enseña el docente. En consecuencia, los juegos motores en el

[16] *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 119.

G. C. B. A.

Nivel Inicial son contenidos que suponen la enseñanza de modos de organización, reglas, normas, actitudes, utilización del espacio, asunción de roles, entre otros.

En el ámbito escolar, el juego implica la participación en grupos heterogéneos de pares (varones y niñas), la intervención o la presencia del docente, con propósitos de enseñanza, y materiales seleccionados en función de los aprendizajes que se desean promover.

El enfoque del juego en este eje se hace sobre todo poniendo énfasis en los saberes acerca del cuerpo, el movimiento y la comunicación, sin descuidar el placer propio de la actividad lúdica. En tanto forma privilegiada de la actividad infantil, los juegos son significativos porque requieren de sus saberes previos, constituyen un desafío, un problema a resolver y demandan sus habilidades, su capacidad de esfuerzo y su iniciativa.

"Los juegos motores permiten integrar las habilidades que los niños progresivamente van logrando, junto a los aprendizajes sociales conformando un espacio favorecedor de la descentración y de la experimentación, en situaciones de cooperación y oposición. Los períodos sensibles,[17] para los aprendizajes motores, deben tenerse en cuenta para la selección de juegos ya que proporcionan la motivación necesaria para el afianzamiento de su desarrollo motor."[18]

Las consignas en los juegos serán precisas, el docente debe explicar claramente el objetivo, las reglas, el problema a resolver, para provocar el desafío y la superación de la incertidumbre frente a las acciones del contrario.

En esta etapa los juegos se complejizan en función de las características evolutivas y de las experiencias de los niños, y poseen mayor grado de organización que en etapas anteriores. Los niños pueden proponer o modificar las reglas, iniciándose en una participación más creativa.

A partir de los juegos, los niños realizan aprendizajes sociales: se inician en la comprensión y aprenden a competir, a cooperar, a respetar reglas y concertar acuerdos ("dale que..."). La actitud y el desempeño del docente ayudará a su regulación.

Los juegos aparecen como manifestaciones socioculturales. Los juegos tradicionales y populares, de niños y adultos, son un ejemplo claro de ello. También surgen nuevas modalidades de juego como respuesta a las características de la sociedad actual, que deben ser evaluadas e incorporadas, de acuerdo con las posibilidades de los niños de esta edad, evitando sobreestimar la competencia deportiva y la promoción del consumismo. Es necesario, por lo tanto, que los docentes estén alertas, ya que estos "valores" imperantes provocan el deseo de los padres y, aun de los mismos niños, de iniciarse desde temprano en el mundo del deporte competitivo, sin considerar los riesgos que ello implica. Esto conspira contra el desarrollo de una motricidad amplia y diversificada sin especializaciones tempranas, y los aparta de la actividad libre y placentera que implican los juegos propios de esta etapa.

Los juegos deben formar parte de todas las clases de educación física, no sólo por ser la forma dominante de la actividad motriz espontánea de los niños sino también porque constituyen una estrategia del docente para ar-

[17] Períodos sensibles: se refiere a los momentos de mayor facilidad para la adquisición de nuevas conductas motoras.

[18] L. E. González. "Educación Física", en *Educación Corporal en el Nivel Inicial*, Documento de base para los C.B.C. del Nivel Inicial, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1994.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

ticular los contenidos propios de la disciplina, imprimiendo un sesgo lúdico a las tareas de movimiento.

"Los juegos favorecen la integración de los niños, al valorar esencialmente el derecho de todos a jugar, al presentar juegos que realcen la cooperación y no el enfrentamiento con los demás, en búsqueda del o los ganadores. Lo importante de jugar es el valor del juego en sí mismo, manteniendo vivo el espíritu de jugar por jugar, tan dejado de lado en una sociedad que tiende a exaltar que el juego es sólo juego cuando el resultado determina que alguno/s gane/n y otro/s pierda/n."[19]

Tipos de juegos

- Juegos de persecución individuales y grupales: uno contra todos, todos contra uno (inicialmente el docente), masivos y por bandos (preludio del juego en equipo).
- Juegos individuales y masivos con las habilidades motoras: lanzamiento y recepción, pases, lanzamiento a blancos fijos y móviles, traccionar en forma individual y grupal, sortear obstáculos, etcétera.
- Juegos con roles y sin roles definidos y roles rotativos.
- Juegos sin refugios.
- Juegos con refugios individuales y grupales.
- Juegos y rondas tradicionales propios de la edad, de la comunidad escolar y de las distintas comunidades que la integran.

Los diferentes tipos de juego y sus variantes permiten al docente diseñar actividades que promuevan en los niños la paulatina independencia y la cooperación con los otros. El profesor propiciará la comprensión del objetivo y la dinámica de juego, estimulando a los alumnos a responder a las consignas y normas, la utilización de los espacios, a asumir los roles individuales y grupales y a tomar las decisiones que requiera la dinámica de juego.

En la propuesta de enseñanza se tendrá en cuenta que los roles centrales de los juegos serán ejercidos en primer término por el docente y, progresivamente, por uno o más niños para luego dar lugar a los juegos sin roles fijos y con cambios de rol.

Los refugios dan seguridad y protección. Evolucionan de las propuestas de juegos con uno o dos refugios a tantos refugios como niños y juegos con menos refugios que la cantidad de niños.

Sobre los bandos se debe recordar que "los juegos por bandos son el preludio del equipo, y la posibilidad de jugarlos significa la aparición de un mayor sentimiento de pertenencia a un grupo y la capacidad de jugar con otros y no al lado de otros. Permite la elaboración del nosotros a través del juego. El bando trae como consecuencia la aplicación de tácticas rudimentarias de persecución, escape, rescate, ataque y defensa".[20] Este tipo de actividades mantiene las características de los juegos masivos por la escasa interacción entre sus participantes y aparece, además, la noción de agrupamiento para lograr

[19] L. E. González y Jorge E. Da Silva Valer. "Construyendo caminos en la educación física", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

[20] María L. González y Beatriz Rada de Rey. "Clasificación evolutiva del juego organizado desde una perspectiva social y psicomotriz", en Revista *Stadium* nº 141, Buenos Aires, 1990.

un objetivo a partir de contraponerse a otro grupo que intentará lo mismo. Por ejemplo: "¿Qué bando puede juntar más bolsitas?", o una cinchada.

En el Nivel Inicial, los juegos con "prisioneros" y su rescate se podrán realizar con grupos que posean experiencia, "su aparición marcha junto a la organización por bandos e implica la capacidad de aceptar (...) las reglas del juego y la de organizarse y arriesgarse en el rescate de los compañeros. En este nivel es importante destacar que la presencia de 'prisioneros' no significa de manera alguna la eliminación de jugadores".[21] Los "prisioneros" podrán convertirse en ayudantes del perseguidor o, como ocurre en el juego "perros y gatos", ser rescatados por sus compañeros.

El juego y las reglas

- Aprendizaje de diferentes dinámicas de juego.[22]
- Identificación, comprensión y aceptación de las reglas del juego, ya sean explicadas por el docente o las acordadas por los niños. Respetar las áreas del juego, los refugios, etcétera.
- Respeto por los adversarios y compañeros. La importancia y la necesidad de reconocer las faltas propias y de pedir disculpas, cuando corresponda, para el desarrollo armónico del juego.
- Elaboración de reglas sencillas que regulen los juegos y/o modificación de las ya conocidas, con la intervención del docente.
- Iniciación en la resolución de los problemas que presentan los juegos a través de acuerdos con los compañeros.

La relación con los otros en los juegos y las tareas

- Reconocimiento y aceptación de los diferentes roles que los niños asumirán paulatinamente en el desarrollo de los distintos juegos y tareas.
- Aceptación del resultado del juego.
- Resolución de problemas en tareas, en juegos y en su organización, privilegiando el diálogo como forma de comunicación.
- Cooperar con otros en la organización de tareas y juegos (transportar y organizar los materiales para un juego, para un circuito, etcétera).
- Reconocimiento y valoración de la necesidad de cuidar al compañero durante los juegos y las tareas grupales.
- Aceptación de los diferentes niveles de destreza alcanzados por sí mismos y por los otros, sin discriminaciones.

[21] María L. González y Beatriz Rada Rey, *ibid.*
[22] Véase "Tipos de juegos", en este apartado, pág. 60.

G. C. B. A.

Las actividades

"Para favorecer la construcción de nuevos aprendizajes las actividades deben asumir ciertas características. En primer lugar deben abordar los contenidos seleccionados y en este sentido el docente debe asegurarse de que posibiliten un efectivo trabajo sobre ellos. Aun cuando una misma actividad puede ser útil para enseñar varios contenidos, difícilmente éstos puedan encararse de manera simultánea. En consecuencia, se procurará que la actividad enfatice sobre él o los contenidos que se priorizaron."[23] De allí la importancia de los ejes de contenidos para focalizar la atención en lo que se quiere enseñar y permitir la organización adecuada de las propuestas de enseñanza.

Las actividades programadas conformarán situaciones significativas, si la selección de contenidos es conveniente para el grupo y si la propuesta del docente es acorde con los contenidos.

Los docentes considerarán la heterogeneidad de los grupos de alumnos, por ello deberán relevar sus saberes, que serán tomados como punto de partida para la selección de los contenidos y las propuestas de actividades de aprendizaje.

Este relevamiento se hará frente a la enseñanza de un nuevo contenido, además del que se efectúa al iniciarse el año escolar (diagnóstico inicial). Por ejemplo: si se quiere proyectar una secuencia para que aprendan una forma motriz más compleja, como son las habilidades combinadas en cadena de dos (combinar la carrera con el salto, acoplando dos habilidades simples), será necesario conocer cuáles son las habilidades que tienen los alumnos para el salto en largo sin carrera previa. Esta evaluación inicial será organizada en el contexto de las actividades que el docente planifique para la enseñanza cotidiana de estos contenidos, evitando, para este propósito, situaciones formales y artificiales.

Las actividades de enseñanza se organizan en secuencias o itinerarios didácticos que concretan aprendizajes relacionados entre sí y no como actividades aisladas que pueden convertirse en un "salpicado" de contenidos. Se atenderá a la necesidad de proyectar actividades variadas para la enseñanza de los contenidos, considerando el eslabonamiento de éstos con aprendizajes anteriores y que signifiquen una apertura para aprendizajes más complejos.

Se pueden proyectar secuencias conformadas por un eslabonamiento de dos o más secuencias relacionadas que complejicen el aprendizaje. Otra posibilidad es una secuencia de recapitulación del proceso de aprendizaje conseguido para abrirlo en nuevas actividades o nuevos proyectos, también a partir de las dificultades que se detecten se puede retomar la actividad y retomar el proceso.

Asimismo se pueden presentar las actividades en forma independiente de los contenidos enseñados en la clase, por ejemplo, repetir algún juego que les gustó a los niños (cuidando no caer en una repetición excesiva, que no enriquezca su repertorio de juego). La repetición puede dar, a su vez origen a nuevos aprendizajes; por ejemplo, modificar las reglas o complejizar los juegos y tareas.

[23] Véase el apartado "El espacio en las instituciones", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op.cit.*, pág. 73.

G. C. B. A.

Las actividades de aprendizajes pueden desarrollarse con la totalidad del grupo individualmente, trabajando de forma simultánea, en pequeños grupos, en parejas o en tercetos. Los pequeños grupos facilitan la observación y el intercambio entre los niños y posibilitan distintos usos del espacio.

En educación física las actividades se pueden plantear como situaciones problemáticas. Esto supone que deben presentar nuevos interrogantes, nuevos desafíos que demanden una actividad de búsqueda de los niños para resolverlos. Los niños las enfrentan desde los conocimientos que ya poseen y deben encontrar estrategias o procedimientos distintos para resolver estas tareas de movimiento. Por ejemplo: si se plantea al grupo un juego de persecución, en un espacio con obstáculos los niños podrán anticipar las formas de correr para no ser atrapados y esquivar al/los perseguidores para alcanzar el refugio.

"La concepción del problema de movimiento implica un proceso dinámico que integra muchas acciones, elimina la ejercitación y repetición del patrón único impuesto por el profesor (...). Lleva al niño a vivir una situación, un problema (motor) en acciones diversificadas que el mismo va descubriendo de acuerdo con sus potencialidades y nivel de madurez."[24]

El docente tendrá en cuenta que la situación problemática debe abordar un aprendizaje nuevo y/o más complejo, dentro de las posibilidades de los niños. Estas situaciones pueden ser planteadas a través de preguntas que den lugar a las diferentes respuestas y acciones de los alumnos, los que a su vez probarán diferentes formas de resolución.

Los problemas de movimiento son estrategias preparadas por el docente que promueven procedimientos de exploración y experimentación por parte de los niños.

Las actividades exploratorias[25] tienen la característica de ser abiertas, es decir, que admiten diferentes respuestas. En el Nivel Inicial son las más habituales. En educación física los niños exploran sus posibilidades de movimiento, sus posibilidades en el manejo de los materiales propios de la disciplina, en las estructuras de juego del arenero, en la construcción de las habilidades motoras en forma libre o guiadas.

El aprendizaje exploratorio da lugar a la práctica variada y posibilita el planteo de diversas actividades en torno de un contenido y, a diferencia de la repetición automática, es un proceso de enriquecimiento y complejización de la experiencia, que le confiere significación. Esto permite integrar los aprendizajes en nuevas propuestas.

También hay habilidades motoras que requieren ajustarse a un modelo preestablecido y que, por lo tanto, se plantean como modelos para imitar. Esta imitación no debe ser exacta. Algunas destrezas como roles, equilibrios sobre las manos, obligan a este tipo de propuesta porque deben aprenderse dentro de los parámetros del modelo, por razones de seguridad y cuidado de los alumnos.

Además de los espacios del jardín destinados para las actividades de educación física, otros ámbitos posibilitarán el desarrollo de los contenidos de la disciplina, lo que constituirá un enriquecimiento para los aprendizajes de los alumnos.

[24] Josefa Lora Risco. *La educación corporal*, Barcelona, Paidotribo, 1984.

[25] Véase "La exploración", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op.cit.*, pág. 121.

G. C. B. A.

Las actividades en el medio acuático y las actividades en la naturaleza se realizan en ámbitos diferentes de los habituales para la educación física. En ellos pueden enseñarse muchos de los contenidos propuestos pero, por sus características particulares, estos ámbitos posibilitan además la enseñanza de contenidos propios de cada uno de ellos. Los docentes seleccionarán los contenidos a enseñar en estos ámbitos según los proyectos que encaren.

Actividades en el medio acuático

La inclusión de estos contenidos debe interpretarse como un aporte, ya que sólo podrán cumplirse cuando la estructura y las posibilidades de los jardines lo permita. Esto supone disponer de las instalaciones correspondientes, contar con las condiciones de higiene necesarias y con la presencia de docentes especializados a cargo de las actividades.

El medio acuático es un medio diferente del habitual, no convencional. "Estar" en el agua produce el placer de probar nuevos modos de desplazarse, sumergirse, deslizarse, lograr cierto equilibrio, experimentar nuevas sensaciones, explorar y conocer el medio, resolviendo nuevos problemas.

En síntesis, las actividades acuáticas proporcionan la posibilidad de realizar peculiares experiencias motrices, sensitivas y de juego, que requieren nuevas adecuaciones corporales.

Los niños aprenderán paulatinamente los riesgos que implican las actividades en el agua y –con la ayuda del adulto– aprenderán, también, a evitarlos.

La autonomía progresiva en el medio acuático supone formas de relacionarse con el medio mismo y con los otros, y proporciona una actividad corporal y motriz peculiar para el logro de otras capacidades que se integrarán a las que se propone la educación física en los ámbitos del jardín.

Actividades en la naturaleza

Estas actividades propician que el niño interactúe, promoviendo la exploración, el descubrimiento, el cuidado y la valoración de la naturaleza.

La educación física ha incorporado desde siempre estas actividades a su hacer pedagógico, aun cuando ellas –debido a la multiplicidad de contenidos que involucran– requieren el trabajo conjunto de todo el equipo docente de la sala.

En el Nivel Inicial es importante planificar actividades que favorezcan el conocimiento de los ámbitos próximos o alejados del jardín a los que sea posible acceder. Estas propuestas se proponen favorecer la relación de los niños con la naturaleza, privilegiando su sensibilidad y la posibilidad de disfrutar el contacto con ésta.

Las actividades tradicionalmente realizadas con los niños de esta edad son: excursiones, campamentos de medio día y campamentos sin pernocte.

G. C. B. A.

Otras actividades pueden ser: caminatas a diferentes lugares, como la plaza, el club, el jardín de un amigo, etc.; fogones. "El niño expresa naturalmente su interés por todo lo que significa una fogata: la recolección de leña, el armado, las formas posibles de encendido (...) el fogón nos brinda posibilidades para orientar el interés de los niños hacia una actitud cuidadosa, protectora y responsable del medio".[26] También permite el placer de compartir vivencias, anécdotas, relatos, canciones y juegos que generan un clima de intimidad grupal. Estos fogones pueden hacerse dentro del jardín con la participación de los padres o sin ella. Esto dependerá de los grupos de niños, de las características del jardín, de los objetivos que se propongan para la actividad. Será necesario tomar las precauciones correspondientes para evitar accidentes. Durante el desarrollo de estas actividades se pueden incluir juegos tradicionales como la búsqueda del tesoro, las escondidas, el veo-veo, etcétera.

También se pueden realizar construcciones rústicas, tanto con elementos naturales como con algunos que no lo sean, pero siempre teniendo como finalidad su utilización; es interesante, por ejemplo, que los padres y maestros construyan en el patio una escalera de palos y sogas con los niños de las salas mayores.

Intervención docente

¿Cómo intervendrá el profesor de educación física para enseñar y para favorecer el desarrollo corporal y motriz de los niños? ¿Cómo proyectará las actividades para que los niños aprendan?

En principio, se podría responder que dando numerosas y variadas oportunidades de explorar y jugar con otros, conocer su cuerpo, probar y explorar su acción con los materiales ayudándolos a construir su autoestima. Si bien es fundamental acompañar las características evolutivas y respetar los ritmos individuales de crecimiento y desarrollo, se deben considerar dichas características como una variable que posibilita el aprendizaje, ya que como señala Jean Le Boulch "no se trata de limitarse a satisfacer las necesidades naturales del niño, sino que apoyándose en sus necesidades permanentes y fundamentales, crear aquellas indispensables para la adaptación al medio y especialmente al medio social".[27]

El docente, desde la organización de espacios de acción enriquecidos, podrá ofrecer oportunidades en las que "sin disminuir la libertad de los niños, estimule la evolución de sus comportamientos hacia una actividad intencional que ellos construyen y dan forma en función de sus propias aptitudes y de su edad".[28]

Proyectar las propuestas de enseñanzas implica estructurar el espacio, seleccionar los materiales, prever la organización del grupo y las consignas en función de las actividades a desarrollar. Por ejemplo: si el contenido a enseñar fuera la percepción y el conocimiento del propio cuerpo en relación con objetos, la estrategia del docente puede consistir en diseñar un problema de movimiento:

[26] Ana Nieto y María C. Sardou. "Hurgar, jugar y conocer la naturaleza... Desde muy pequeños", en Revista *Ser y Expresar* nº 25, Buenos Aires, 1994.

[27] Jean Le Boulch. *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós, 1978.

[28] D. Blázquez y E. Ortega. *La actividad motriz en el niño de tres a seis años*, Madrid, Cincel, 1984.

G. C. B. A.

- ¿Cómo podemos esquivar y/o atravesar los aparatos? (bancos, tramos del cajón de saltos colocados horizontal y verticalmente).
- ¿Cómo pasaron?
- ¿Prueben pasar por debajo de las barras de suspensión, entre los espacios limitados por las colchonetas? (colchonetas colgadas de las barras).
- ¿Cómo pasaron ahora?

El docente podrá incluir consignas que complejicen, varíen o amplíen la exploración: pasar corriendo, en cuadrupedia, rodando, reptando. ¿Dónde cabe uno solo?, ¿dónde pueden pasar con un compañero?, etc., que impliquen diferentes adecuaciones del cuerpo y los movimientos o las posturas a los espacios disponibles.

La estrategia del docente incluirá, en este caso, la selección y la disposición de los aparatos que impliquen una situación estimulante de los aprendizajes que se desea promover. Para esto se conformarán espacios amplios o reducidos, altos o anchos, etcétera.

Las consignas son disparadoras de la situación de aprendizaje y propician la actividad exploratoria de los niños. En la actividad descripta el alumno explora, descubriendo respuestas a la tarea de movimiento que se le presenta, probando libremente diferentes esquemas de acción.

Las actividades que el docente propone serán abiertas y comprensibles para los niños para que den lugar a respuestas variadas que favorezcan la búsqueda de resoluciones previstas y no previstas.

El docente debe respetar "los tiempos" individuales y grupales, estar atento a los requerimientos de los niños, brindar seguridad y contención.

La actividad de enseñanza demanda una actitud de disponibilidad del docente a los requerimientos de los alumnos, sin intervenir innecesariamente, ayudando a la manifestación de diferentes respuestas cinéticas, que serán aceptadas por él en su totalidad sin dar ni fijar modelos o exigencias técnicas. Se tendrán en cuenta las condiciones de seguridad y el cuidado del cuerpo de los niños.

El docente dará, en todos los casos, el tiempo necesario para explorar y probar respuestas, especialmente en aquellas actividades que requieren mayor precisión y ajuste, como las habilidades manipulativas o el equilibrio. Introducirá variantes respecto de los espacios, de los materiales, su utilización individual o compartida y otras que sean adecuadas para diversificar las respuestas y/o complejizarlas.

En los momentos oportunos y/o al finalizar la actividad es importante el diálogo con los niños para promover una reflexión sobre lo que se hizo y cómo se hizo (no un juicio desvalorizador).

Guiar el aprendizaje no significa imponer, sino evitar que la "espontaneidad" dé lugar a la desorientación. Las dificultades o los obstáculos a vencer no deben ser tantos que no permitan su resolución por parte de todos o casi todos los niños, ni tan fáciles que no despierten su interés.

La actitud del docente ayudará al desarrollo de la autonomía a través de estrategias de enseñanza que, como la resolución de problemas y la exploración, den libertad de acción sin caer en un "activismo" sin intencionalidad pedagógica.

G. C. B. A.

En síntesis, en la resolución de problemas y en la exploración como estrategia de enseñanza, el profesor:

▲Tiene en cuenta los saberes previos de los niños.
▲Explica claramente el problema a resolver (no su resolución, no da pistas para resolverlos).
▲Propone con claridad la consigna de trabajo.
▲Presenta problemas que pueden ser resueltos por los niños.
▲Otorga los tiempos necesarios para que los alumnos realicen su propia exploración, en un proceso de ensayo y error (típico de los niños de esta edad).
▲No requiere rendimientos técnicos preestablecidos ni iguales.
▲Promueve la creación de respuestas originales.
▲Respeta la individualidad y la espontaneidad de los niños.
▲Enriquece el repertorio motor de los alumnos, diversificando y variando las actividades para enseñar los contenidos.
▲Crea el clima de clase apropiado, escucha, da seguridad, es paciente.
▲Promueve la autonomía.

Es importante señalar que los contenidos de la educación física incluyen los saberes propios de la disciplina como las habilidades motoras básicas o el equilibrio estático y dinámico del cuerpo, y contenidos, que como las normas, también son abordados por otros campos de conocimiento. Estas posibles articulaciones implican una tarea conjunta de los docentes y los profesores de educación física, evitando falsas integraciones.

Organización del espacio y selección de los materiales

Al planificar las actividades los docentes tendrán en cuenta que el material elegido sea el recurso más adecuado para el contenido a enseñar.

El material que el docente elija para la actividad puede significar un desafío por el grado de dificultad que presenta su utilización. Así, si se quiere trabajar pases y recepción, la situación se complejiza a partir de los diferentes objetos o del tipo de pelotas que se pongan a disposición de los niños. La exploración debe permitir probar e ir adecuando los movimientos en relación con las características de estos objetos. En este caso la presentación de recursos, como una diversidad de pelotas: de telgopor, gomaespuma y goma, ofrecerá diferentes dificultades en su manipulación y actuará como disparador del aprendizaje requerido en los movimientos para pasarlas y recibirlas.[29]

En educación física el uso del espacio para el desarrollo de las actividades puede ser variado, así puede haber actividades en las cuales se aproveche todo el espacio del patio o del gimnasio, u otras donde el espacio esté parcializado en distintas zonas para diferentes grupos, como en el caso de las actividades rotativas.

Los circuitos y recorridos permiten el manejo más autónomo de los niños,

[29] Véase "Lanzamientos y piques con pelotas", en *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, G. C. B. A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1998, pág. 59.

G. C. B. A.

intensifican la práctica y son una buena forma de organización, cuando no se dispone de un número suficiente de aparatos. Es un recurso para evitar "largas esperas" y lograr un mayor dinamismo en las actividades propuestas. Los circuitos pueden ser ordenados u organizados por el propio docente, por éste con la participación de los niños y por los propios niños solos con o sin la guía del profesor. Se sugiere que constituyan sólo una parte de la clase.

Los circuitos pueden ser de dos, tres o más "estaciones"; éstas aumentarán de forma progresiva, según la experiencia de los niños y las actividades que se propongan. En grupos con experiencia previa se pueden establecer dos o más "entradas", una para cada uno de los grupos en que se divida el grupo total de los niños.

Los circuitos pueden organizarse como actividad rotativa o como recorridos.

En las actividades rotativas cada grupo trabaja en una "estación" hasta que el docente dé la consigna para rotar a la siguiente. Rotarán todos los grupos a la vez. Cuando se comienza a trabajar con esta estrategia organizativa, se pueden hacer flechas con tiza indicando la dirección de los cambios de "estación" para favorecer la orientación en el desplazamiento de los niños.

Los recorridos se pueden proponer a grupos experimentados y más independientes. En este caso se distribuirá un número variable de "estaciones" conformando un recorrido en el que cada niño transitará desde una "estación" hasta la siguiente de forma continuada.

Esta organización favorece la dinámica de la clase, al mismo tiempo que evita la inactividad de los niños, en espera de turno. Ofrece la posibilidad de promover el trabajo grupal, una mayor participación de los alumnos en la selección y la disposición de los materiales y aparatos para el armado de los circuitos y recorridos, promoviendo la autonomía y la tarea compartida con otros.

Es interesante que los niños anticipen y propongan proyectos de diseño de recorridos, que luego llevarán a su realización práctica. El docente actuará como coordinador apoyando, observando, orientando, ayudando a resolver posibles conflictos y reflexionando con los niños sobre las necesarias condiciones de seguridad, sugiriendo sin determinar.

En esta etapa de la educación, el juego, o más correctamente el enfoque lúdico de las actividades, caracteriza la metodología docente. El juego es pues una actividad para el abordaje de saberes cognoscitivos, afectivos y sociales.

Los espacios

Los espacios de los jardines están fuertemente condicionados por las características de los edificios que ocupan y requieren en muchas oportunidades su adecuación para las necesidades del aprendizaje de los niños.[30]

Al considerar los espacios del jardín desde la mirada de la Educación Física se deben tener en cuenta tanto los espacios para el desarrollo de las clases como los espacios para la actividad espontánea, la experimentación activa y los juegos de los niños.

Respecto de los espacios para las clases, los jardines cuentan con espa-

[30] Véase el apartado "El espacio en las instituciones", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 73.

G. C. B. A.

cios propios, más o menos seguros y modificables, según lo requieran las diversas actividades, o salones de usos múltiples y, en algunos casos, pasillos (más o menos amplios).

En otras instituciones los patios y los salones de usos múltiples se comparten con la escuela primaria, situación que determina una organización horaria que, respetada por todos, evita la superposición de los recreos de la escuela primaria con las clases de educación física del jardín. Es preciso también acondicionar un sector para el arenero y para la ubicación de los aparatos de juego. Aun cuando este lugar no sea demasiado amplio, debe ser reconocido tanto por los alumnos del jardín como por los de la escuela primaria como un espacio propio de los niños pequeños.

Para la clase de educación física se requiere un ámbito tranquilo, sereno, sin interrupciones ocasionadas por el tránsito de adultos u otros niños. El piso –en lo posible– será de madera bien pulida (los jardines ubicados en casas antiguas suelen tener habitaciones con buenos pisos de madera), adecuadamente calefaccionados. Los patios muy grandes y despojados suelen aparecer como "desiertos de baldosas" que no estimulan estas actividades.

Si bien las características de muchos edificios escolares no ofrecen las variantes espaciales necesarias para la tarea, como son: los planos inclinados, las superficies blandas para trabajar descalzos, accidentes en el terreno, etc., estas características pueden ser encontradas en plazas, parques y clubes cercanos al jardín donde periódicamente es posible organizar las actividades.

El equipamiento de materiales se debe programar seleccionando aquellos que tengan un verdadero valor para los aprendizajes. Es decir, a diferencia de los aparatos y objetos con los que puedan jugar en su entorno familiar, en plazas y en otros ámbitos, los espacios del jardín se diseñarán y utilizarán con intencionalidad educativa.

Los materiales no son elementos decorativos aunque es de desear que sean estéticamente agradables. Es conveniente considerar su ubicación en relación con el arenero, lugar donde los niños realizan juegos generalmente más tranquilos o se sientan a descansar o conversar entre ellos en sus bordes.

Cuando los patios y/o las grandes zonas de arena que poseen algunos jardines se acondicionan, debe tenerse en cuenta un proyecto integral, aunque su realización se lleve a cabo en etapas sucesivas.

Es deseable que se dispongan construcciones estables y/o transitorias donde los niños puedan esconderse y/o refugiarse en los juegos. Estas construcciones, generalmente rústicas, pueden ser producto de la actividad de los niños con sus padres. Los niños, al disfrutarlas en sus juegos, se apropian de estas construcciones desarrollando su motricidad. Por esta razón es necesario que los aparatos cubran un amplio espectro de habilidades posibles: deben permitir la trepa, el salto, el equilibrio, la suspensión, el deslizamiento, etcétera.

El número, el tamaño y la forma de los aparatos están condicionados por los espacios disponibles y las posibilidades de la institución. Los espacios no deben estar sobrecargados, se pueden complementar aparatos fijos con otros desarmables que brinden la posibilidad de múltiples combinaciones. También deben planificarse espacios libres que permitan a los niños correr y jugar libremente.

G. C. B. A.

Los jardines, en general, colocan los aparatos sobre pisos de mosaico que acondicionan con colchonetas. Si es posible se pueden diseñar colchonetas que los rodeen, de forma y tamaño adecuados a cada uno, con uniones de velcro, evitando que se deslicen con el accionar de los niños.

Se debe adecuar el medio escolar de manera que el niño encuentre espacios protegidos que le permitan explorar y conocer sus posibilidades, inventando otros juegos y enfrentando situaciones nuevas y variadas en las cuales pueda enriquecer su motricidad.

El profesor de educación física, junto con el docente de la sala, debe enseñar el uso de los aparatos de manera activa y reflexiva. Se trata de "una concepción activa de la seguridad, el niño será puesto progresivamente en relación con los obstáculos, con las dificultades que irá aprendiendo a superar".[31]

Los materiales

Son recursos cuya selección está condicionada, por un lado, por las posibilidades motrices y manipulativas de los niños y, por otro, por el objetivo de la tarea; así una pelota grande es lo indicado para que lance y tome un niño de cuatro años, y una chica para lanzar a distancia.

Ciertos criterios de selección de los materiales son importantes:

▲Que sean variados para facilitar la multiplicidad de respuestas motrices y juegos. Los que dan mayores posibilidades son los llamados no estructurados, como una pelota, un pompón, un aro.
▲En número suficiente para permitir la acción simultánea del grupo de niños.
▲Simples y seleccionados según las necesidades de la tarea o del juego.

Cabe aclarar que no solamente se recurrirá a los tradicionales y nuevos elementos y aparatos propios de la Educación Fisica, sino que las posibilidades están abiertas al uso de materiales de desecho y otros (elaborados por los padres o la comunidad próxima a la escuela). Lo importante es que sean adecuados, variados y estimulantes de la actividad infantil.

Lista de materiales

Si bien esta lista cubre las necesidades básicas, será enriquecida, con seguridad, con otros materiales que la imaginación y la creatividad de los docentes aporten.

- Bolsitas rellenas de material no orgánico, de 10 x 15 cm y 250 gr de peso.
- Sogas de uso individual de 1,50 m aproximadamente de largo.
- Aros de mimbre, madera o plástico de 40 y 60 cm de diámetro.
- Bastones de 80 cm de largo (pueden hacerse con palos de escoba).
- Pompones de lana de 15 cm de diámetro, compactos.

[31] G. Azemar y otros. *El niño y la actividad física*, Barcelona, Amicale EPS, Paidotribo, 1986.

- Pelotas de goma de diferentes diámetros.
- Pelotas compactas de espuma de goma y de telgopor.
- Pelotas grandes (60 cm a 80 cm de diámetro) de plástico grueso.
- Globos.
- Cintas de tela de 80 cm a 1 m de largo.
- Discos de madera o plástico duro de 20 cm de diámetro.
- Neumáticos de automóvil de tamaño variado.
- Soga elástica de 5 a 7 m de largo de color contrastante con el suelo.
- Colchonetas, preferentemente gimnásticas, que puedan ser transportadas por los niños.
- Cajoncitos de salto.
- Tablones de madera pulidos y de bordes redondeados.
- Escaleras con peldaños cilíndricos (favorecen el trabajo de los pies).
- Vigas de equilibrio, semicilíndricas (una cara plana).
- Barras o caños para suspensión, preferentemente de altura regulable.
- Aparatos múltiples para trepar con sogas gruesas y semimóviles (extremo inferior sujeto al suelo), escaleras, caños, redes, etcétera.

Otros materiales

- Tarros de yogur.
- Botellas plásticas.
- Cámaras de bicicletas.
- Carreteles de cable (se pueden armar torres para trepar).
- Pelotas de trapo.
- Pelotas de tenis.
- Cajoncitos de madera con orificios para transportarlos.
- Latas limpias y sin bordes cortantes de diferentes tamaños.
- Cestos.
- Y otros...

Es importante incluir una observación respecto de los momentos de juego libre en el patio o sector de juego. Cabe aquí destacar la necesidad de una acción coordinada entre el profesor y el docente de sección para el cuidado de los niños y para apoyar a aquéllos que tienen más dificultades en el uso de los aparatos y elementos, en el manejo de su cuerpo, encarando una acción individualizada y "a su tiempo". También se pondrán a disposición de los niños los materiales para su experimentación y juego libre.

Ejemplo de secuencia de actividades

Se presenta una secuencia de actividades, a modo de ejemplo y no de modelo, destinada a la enseñanza de las habilidades básicas en cadena de dos: carrera y salto en largo y en alto. Esta secuencia supone que cada propuesta podrá incorporarse en sucesivas clases, junto con otras actividades; por lo

G. C. B. A.

tanto, no está pensada como una organización única de actividades ni para ser presentada en una sola clase.

Estas habilidades combinadas son, como se indicó, una adquisición propia de los niños de 5 años. La propuesta se propone iniciar a los niños en el acople de la carrera y el salto sin tener en cuenta ningún tipo de rendimiento cuantitativo en relación con altura o distancia. Se propone la complejización de las habilidades ya adquiridas de carrera y salto en el proceso de aprendizaje de la combinación de las habilidades.

Contenido

Eje 1: Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento.
El cuerpo y las habilidades motoras de tipo locomotivo.
- Coordinación de la carrera con saltos en largo y en alto en relación con objetos fijos y móviles.

Materiales: en este caso se seleccionarán sogas elásticas de 5 a 7 m de largo, sogas cortas (las de uso individual).

Los recursos materiales están seleccionados en función de los contenidos y los propósitos de aprendizaje de la actividad.

La soga elástica proporciona las condiciones de seguridad necesarias para los saltos ya que cede si es rozada por los niños. Las sogas cortas permiten diseñar formas variadas de obstaculizar y disponer el espacio para favorecer la coordinación perceptivo-motriz.

Primera actividad

La finalidad de esta primera propuesta es facilitar el aprendizaje de la coordinación de los desplazamientos y los saltos en relación con objetos fijos, en este caso, sogas.

▲Se distribuirán las sogas largas en diferentes lugares del patio.
- "Salten como quieran las sogas que están en el suelo." Se podrá observar si los niños saltan con una o dos piernas, de frente, de costado. Es posible que alguno /os puedan acoplar el desplazamiento y el salto.
- "¿Pueden saltar las sogas sin pararse?"

▲Divididos en pequeños grupos, cada uno forma una "casa" con una soga.
- "¿Pueden correr, entrar y salir muchas veces de las 'casas', cada uno como quiera?"

▲Se forman grupos de sogas largas (las elásticas) paralelas, con suficiente separación para que los niños las puedan atravesar saltando sin detenerse.
- "¿Pueden pasar saltando las sogas sin detenerse en cada una?"
- "¿Quieren probar otra vez?" "Observemos cómo pasa..."

G. C. B. A.

▲Modificar el espacio de saltos haciendo un "cuadriculado" grande con las sogas para que los niños las recorran con saltos, en la dirección que deseen. Si se dispone del material, la actividad puede organizarse en dos grupos con un "cuadriculado" para cada uno, de manera que se puedan distribuir en el espacio sin superponerse, e intensificar la actividad. Se puede proponer que cada grupo decida cómo saltar.

▲Se puede proponer jugar a la "rayuela" para trabajar los mismos contenidos. Este juego tradicional es poco conocido por los niños del jardín y aun si lo conocen puede ser propuesto para favorecer los aprendizajes de los saltos sucesivos.

Es interesante inventar con los niños otros diseños diferentes del tradicional: arbolados, curvos, en círculos espiralados, para complejizar y variar la tarea. Se puede elegir uno de éstos para ser pintado en el patio o en algún lugar disponible para los juegos espontáneos.

La rayuela tradicional es un juego al que jugaban los "abuelos" y como tal puede propiciar un proyecto a desarrollar con el docente de sala para la indagación de los juegos que jugaban los padres y abuelos cuando eran chicos.

Segunda actividad

Esta propuesta tiene como objetivo la adecuación del impulso para correr-saltar-correr, en relación con sogas fijas y espacios acotados.

Las sogas se utilizan como recurso para delimitar espacios en diseños sobre el piso (saltos en el plano horizontal) y como obstáculos para la carrera-salto-carrera, en alturas reducidas y variadas (plano vertical), o sea, para la construcción del impulso para los saltos en largo y en alto.

▲Para continuar la secuencia, se propone una actividad que retoma las habilidades aprendidas en función de una práctica variable. Se propone una actividad: "atravesar el laberinto".

El docente dispondrá un "laberinto" de sogas entrecruzadas en el suelo.
- "Vieron el laberinto que armé con las sogas" (posiblemente pregunten qué es un laberinto; se informará y se explicará).
- "La actividad consiste en que pasen saltando el 'laberinto' sin tocar las sogas."

▲Luego el profesor propone:
- "¿Armamos un laberinto entre todos?"
- "¿Lo pasamos sin tocar las sogas?"

Esta última variante da lugar a una actividad grupal para ponerse de acuerdo al armar el laberinto.

▲Se dispone una sucesión de sogas paralelas a una distancia suficiente para que los niños recobren el equilibrio después del primer salto y tomen impulso para el siguiente.

G. C. B. A.

- "Prueben correr saltando las sogas... sin pisarlas." Es posible que algunos niños necesiten ensayar varias veces la carrera para tomar impulso previo a los saltos. Se los puede ayudar con la observación guiada de algunos compañeros que lo logren.

▲Para complejizar esta actividad se pueden colocar las sogas de modo que formen una línea quebrada de ángulos agudos grandes, en zigzag.
- "Miren cómo puse las sogas. ¿Cómo pueden saltarlas?" Se darán los tiempos necesarios para los sucesivos ensayos.

Tercera actividad

Su finalidad es la adecuación del impulso para saltar objetos móviles, en este caso, la soga.

Se utilizarán las sogas elásticas incluyendo el balanceo de la soga, en primer término, y luego la percepción y la anticipación de su recorrido. Los docentes –maestro y profesor– balancean una soga elástica adaptando su balanceo a las posibilidades de adecuación perceptivo-motriz de los niños.

▲"Pueden pasar la soga sin tocarla." Se prueba repetidas veces.

▲"Jugamos a la viborita". Pasarán la soga zigzagueante por el piso, luego en el plano vertical.

▲Saltar la soga que "viene" por el piso. Juego en el que los niños avanzarán desde un extremo del patio hacia la soga que "viene" por el suelo, sostenida por el profesor y el maestro o un ayudante.

Los niños deberán saltarla cuando llega hasta ellos y no detendrán su carrera después del salto. La soga y los niños continúan su desplazamiento en la dirección que llevaban. Es importante ir reflexionando con los niños sobre lo que van haciendo, lo que pueden anticipar y los resultados del proceso.

El juego se puede complejizar de la siguiente forma: cuando todos los niños saltaron y se alejaron, la soga "vuelve" hacia ellos y tendrán que enfrentarla para volver a saltarla.

El docente regulará la velocidad de desplazamiento de la soga y en los cambios de dirección hará una pequeña pausa dando el tiempo necesario para que los niños se preparen y afronten nuevamente el desafío.

Un paso más en la complejización puede ser desplazar la soga a unos 5 - 10 centímetros del suelo.

Oportunamente se podrá incorporar otro juego: "el túnel del tiempo", según lo llamó un grupo de niños. El juego consiste en que éstos atraviesen una soga que gira, sin tocarla, conducida a velocidad adecuada por los docentes.

Esta secuencia demandará un tiempo prolongado ya que se desarrollará a lo largo de varias clases con recapitulaciones y evocando lo que hicieron.

G. C. B. A.

Evaluación

En el Nivel Inicial, es necesario que la evaluación de la educación física se adecue a las características de los aprendizajes propios de la disciplina. La propuesta de enseñanza –al estar centrada en la resolución de problemas de movimiento– promueve, por un lado, la constante exploración, descubrimiento y experimentación de nuevos esquemas de acción, pero también, por otro lado, permite poner a prueba la capacidad corporal y motriz de los niños y su competencia para aplicar estrategias y respuestas singulares –tanto individuales como colectivas– al resolver los problemas planteados, con el fin de lograr que alcancen un mayor dominio de su cuerpo y su motricidad.

La evaluación permite al docente registrar los progresos individuales y grupales de los niños; apreciar sus dificultades, su disponibilidad corporal y motriz en distintas situaciones; y observar sus posibilidades para resolver problemas. A partir de estas consideraciones, los docentes pueden proponer actividades cada vez más complejas de acuerdo con las respuestas de los alumnos. Es preciso que la relación de los progresos de los niños con la maduración, el crecimiento y el desarrollo, y la intensa actividad motriz que ellos naturalmente realizan en su interacción con el medio ambiente y con otros niños, sean tenidas en cuenta por los docentes. Son estos factores los que permiten considerar las diferencias individuales y diseñar actividades adecuadas a las características de ellos.

En relación con la evaluación se deben considerar los aprendizajes que los niños van realizando a partir de la intervención del docente, las estrategias metodológicas que se emplearon y la inserción institucional de la disciplina.

En cuanto a la comunicación con los padres, ésta estará centrada en la importancia que tienen para los niños los aprendizajes motores, el aprender a jugar y estar con otros, a cuidar su cuerpo y los hábitos necesarios para proteger su salud, alertando sobre el significado en la iniciación deportiva y los peligros de la especialización temprana en esta edad.

La evaluación cuantitativa, que privilegia las medidas estándares de rendimiento: a qué distancia debe lanzar, cuántos centímetros saltó en alto o en largo, etc., no debe ser considerada en este nivel. El rendimiento de los niños en esta etapa mejora de manera global y cualitativa a partir de la variabilidad de las actividades de aprendizaje y a través de la propia búsqueda de soluciones en situaciones que planteen distintos niveles de dificultad; por ejemplo, cuando al colocar una soga elástica de forma oblicua, se propone a los niños que salten "por donde puedan". Esta propuesta les permitirá resolver el problema según sus posibilidades y les servirá de incentivo para intentar saltar por la parte más alta y poder superar el primer intento, pensando y probando cómo tomar mejor el impulso y cómo usar su cuerpo.

Esto requiere proponer actividades que signifiquen esfuerzos posibles y significativos, no competitivos, que les permitan a los niños –y también a los docentes– saber que cada vez saltan más lejos o más alto, trepan con mayor seguridad, lanzan con mejor puntería. Este planteo de las tareas permitirá una progresiva autoevaluación y un afianzamiento de la autoestima de los alumnos.

Se deben, entonces, considerar los aspectos cualitativos de ejecución ya

G. C. B. A.

que –como se señaló– éstos progresan paulatina y significativamente en estas edades si los niños son bien orientados. Por lo tanto, es importante evaluar cómo evolucionan los alumnos en sus aprendizajes a partir de las propuestas del docente, superando sus posibilidades iniciales. Para ello se diseñarán diferentes situaciones de evaluación a fin de observar los progresos individuales y grupales, las que no serán planteadas como test sino atendiendo de manera integral a las manifestaciones de los niños: sus desempeños en las tareas motoras, en los juegos; considerando sus comentarios, los que servirán para modificar y mejorar las estrategias didácticas.

Qué evaluar en Educación Física

▲Puede reconocer y utilizar las posibilidades de movimiento de las distintas partes de su cuerpo. Identificarlas y moverlas, en su propio cuerpo y en el de los otros.

Para ello, el docente habrá propuesto variadas situaciones de enseñanza, en las que los niños pueden concentrar su atención en su cuerpo, en el cuerpo en movimiento, preguntar, mostrar y tomar confianza en las relaciones con el cuerpo de los otros.

▲Adecua su accionar tanto en los espacios familiares del jardín como en otros medios no habituales. Por ejemplo: desplazamientos en el patio, en los pasillos, las escaleras, la sala, según las diferentes disposiciones de los materiales y muebles y el tamaño de los espacios.

El docente debe, entonces, considerar los desplazamientos que el niño realiza en forma individual y grupal, en el jardín y si es posible en otros ámbitos.

▲Ha logrado el dominio progresivo de las habilidades motoras básicas de acuerdo con sus posibilidades evolutivas y saberes previos. Por ejemplo: la toma correcta del peso del cuerpo en los saltos y en los saltos con carrera de impulso.

El docente valorará los progresos individuales de acuerdo con los logros propios de cada uno de los niños, cualquiera sea el nivel alcanzado.

▲Manifiesta habilidad para adaptar sus esquemas motores y posturales a los parámetros espacio-temporales y a los objetos.

Esto supone que el docente ha trabajado en variadas situaciones didácticas las relaciones mencionadas, teniendo en cuenta siempre que el punto de referencia inicial debe ser el propio cuerpo de los niños.

▲¿Cuál es su predominio lateral?

El profesor deberá observar junto con el docente de sala: ¿qué mano utilizan preferentemente los niños, para lanzar, picar la pelota, manejar los utensilios e instrumentos propios de la educación física?, ¿qué pierna, preferentemente, usan para impulsar la pelota en los juegos? (Esta evaluación se realiza

G. C. B. A.

para guardar registro de la predominancia lateral que se pueda manifestar en cada niño, considerando que muchos aún no la han definido.) Para observar y registrar este aspecto, el docente propondrá tareas en las que se pongan en juego ambos lados del cuerpo.

▲Comienza a intuir-anticipar y actuar con su propia estrategia motriz, anticipándose a la de los otros. Por ejemplo: esquivar al/los que lo persiguen, cómo pasar la soga en la secuencia descripta.

▲Puede moverse sin inhibiciones, con confianza en sus posibilidades de resolver los problemas que se le presenten –ya sea, en tareas de movimiento y juego; ya sea en situaciones de la vida cotidiana– a través de la invención de estrategias propias y/o adecuadas.

Para ello, el docente habrá presentado variadas propuestas de enseñanza en las que los niños resuelvan por sí mismos las tareas planteadas, encuentren diferentes respuestas –individuales, grupales o colectivas– y descubran sus errores. Por ejemplo: buscar cómo pasar entre obstáculos y espacios irregulares o en situaciones ocasionales; resolver cómo saltar el cordón de la vereda sin mojarse los pies en la zanja que es muy ancha: ¿lo podrán hacer saltando o deberán inventar un puente?, ¿de qué otra manera se puede pasar?

▲Conoce hábitos y ha adquirido actitudes relacionadas con el cuidado de la salud y la seguridad personal y la de los otros. Es decir, si ha incorporado hábitos de higiene, como higienizarse después de las actividades físicas; si puede usar los aparatos sin lastimarse; pedir ayuda cuando la necesita, ayudar al otro, etcétera.

▲Despliega las habilidades motoras en los juegos, tanto en los que se le enseñen como en los espontáneos.

Los docentes pueden observar las diferencias individuales en el dominio de las habilidades motoras tanto en los juegos espontáneos como en los que se propongan, con la finalidad de evaluar la puesta a prueba de dichas habilidades y simultáneamente otros aspectos como la integración social, la participación, etcétera.

▲Reconoce y respeta las reglas de los juegos; si puede verbalizarlas; si es capaz de modificarlas y/o crear otras, de manera individual y grupal.

▲Puede ponerse de acuerdo con otro/s para jugar.

▲Se integra fácilmente en los juegos grupales espontáneos.

▲Acepta el resultado de los juegos.

▲Manifiesta una actitud positiva y placentera en el aprendizaje motor y en los juegos.

G. C. B. A.

▲Intenta superar dificultades motrices; es decir, pide ayuda, es perseverante.

▲Manifiesta autonomía y confianza en sí mismo, en su cuerpo y en sus capacidades motoras para tareas y juegos.

▲Desarrolla progresivamente actitudes positivas en la competencia.

▲Evidencia actitudes de cuidado del entorno escolar y en actividades que se propongan en otros ámbitos.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Indagación del Ambiente Social y Natural

Indagación del Ambiente

ión del Ambiente Social y Natural Indagación del Ambiente Social y Natural Indagación del Ambiente Social y Natural Indagación del Ambiente Social y Natural Indagación del Ambiente Social y

El ambiente social y natural

El presente capítulo plantea una propuesta didáctica que articula las ciencias sociales y naturales. Al igual que en los documentos curriculares anteriores estas áreas comparten como eje de trabajo la indagación del ambiente. En este sentido, vincula aquellos aspectos que resultan pertinentes y, a la vez, abre espacios particulares para las problemáticas que refieren especialmente a una u otra área.

El ambiente es un complejo entramado socionatural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción modelándose mutuamente: por qué considerar los árboles de la vereda como netamente naturales cuando fueron plantados por los hombres o cómo pensar las construcciones del barrio de La Boca como un hecho puramente social cuando no pueden ser disociadas de las inundaciones, las sudestadas y el río. El ambiente es parte de uno y uno es parte de él; por lo tanto, no se trata sólo de una escenografía o paisaje, un telón de fondo, sino que es el componente mismo de la vida del hombre. Los sujetos sociales transforman el ambiente social y natural, a la vez que son transformados por él.

El ambiente es diverso y está en continuo cambio y movimiento. Este cambio no sólo transcurre entre el pasado y el presente sino que tiene lugar en la actualidad y seguirá en el futuro. Esta renovación del ambiente no es total, siempre que algunos aspectos cambian, otros permanecen. Los conflictos y las tensiones forman parte del ambiente. Algunos conflictos se resuelven, otros sólo parcialmente y en muchas oportunidades se convive con ellos sin posibilidad de arribar a soluciones definitivas.

El estudio del ambiente convoca diferentes disciplinas que poseen sus propios objetos de conocimiento. En el Nivel Inicial comparten un enfoque didáctico cuyo propósito consiste en que los alumnos complejicen, enriquezcan, profundicen y organicen sus conocimientos sobre él.

Los niños y el conocimiento del ambiente social y natural

Los niños forman parte del ambiente social y natural: caminan por calles con distintos nombres cuya vegetación cambia a lo largo del año; ingieren alimentos después que se transforman al cocinarlos; escuchan los logros y los problemas de sus padres en el trabajo; miran por televisión imágenes de lugares remotos; arman barcos para que floten en el agua; etcétera.[1]

Los niños del jardín, en sus actividades cotidianas, dentro y fuera de la escuela, van adquiriendo un conjunto de saberes que les permiten desenvolverse en forma cada vez más autónoma. Los alumnos aprenden que se necesita dinero para ir a comprar, que para que la gelatina se endurezca hay que ponerla en la heladera, que antes de cruzar hay que mirar que no pase ningún automóvil, que sus animalitos necesitan alimento, etcétera.

En la sala del jardín, el ambiente se presenta a través de variadas situaciones: el nacimiento de un hermano, la invasión de hormigas en la huerta, la

[1] Véase el apartado "La Ciudad de Buenos Aires: los cambios y las problemáticas socioculturales en los últimos diez años", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000, pág. 24.

G. C. B. A.

salida a una plaza, etc. Para que el ambiente se constituya en un espacio de promoción de nuevos aprendizajes, el docente propondrá a sus alumnos algunas preguntas y problemas: ¿los papás cuando eran chicos también iban al jardín?, ¿a qué juegos jugaban?, ¿cómo festejaban sus cumpleaños?; ¿qué les pasa a las piedritas cuando las ponemos en un recipiente con agua?, ¿a la arena? y ¿al telgopor?; ¿podemos volver a separarlas?, ¿cómo lo podemos hacer? Estas preguntas pueden inaugurar diversos itinerarios de actividades de modo que el ambiente, además de estar presente, se transforme en objeto de conocimiento.[2] El jardín se propone que los niños sean capaces de "mirar lo habitual" con otros ojos y a la vez se acerquen al conocimiento de otros contextos menos conocidos y cotidianos.

Desde esta perspectiva, la indagación del ambiente contribuye a la formación de niños cada vez más curiosos, mejores observadores, que se preguntan sobre la realidad, exploran, buscan informaciones, logran descubrir relaciones y articular explicaciones paulatinamente más complejas, a la vez que enriquecen su juego. Niños cada vez más autónomos, con posibilidad de trabajar cooperativamente, de enfrentarse a otros puntos de vista y coordinarlos con el propio, de modo de contribuir a formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables; capaces de integrarse creativamente a la sociedad de la que forman parte.[3]

Los contenidos

Organización de contenidos

Los contenidos de este capítulo están organizados en seis bloques. Dos de estos bloques incluyen contenidos de las dos áreas: "Los objetos" y "El cuidado de uno mismo y de los otros". Otro bloque propone contenidos de Ciencias Naturales: "Los animales y las plantas"; mientras que los tres restantes responden a contenidos del área de Ciencias Sociales. Estos son: "Las instituciones y el trabajo", "Las historias personales, familiares y colectivas", y "Las normas".

Los contenidos de las dos áreas están articulados sólo en los casos en que esta articulación permite una mirada más compleja sobre la problemática abordada. Por ello, no todos los bloques presentan los contenidos de modo conjunto. "El cuidado de uno mismo y de los otros" intenta dar cuenta de la complejidad de la problemática de la salud, incluyendo tanto los aspectos físicos y socioafectivos como las responsabilidades individuales y sociales involucradas. En el caso de "Los objetos", se pretende construir un enfoque que incluya tanto los aspectos físicos como sociales y culturales. Sin embargo, los contenidos de los diferentes bloques se articularán en el diseño de las unidades didácticas y proyectos.

Cada uno de los bloques presenta una introducción que explicita las

[2] Véase "La indagación del ambiente social y natural" en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op. cit.*, pág. 158.

[3] M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989.

G. C. B. A.

ideas que lo vertebran[4] y algunas de las situaciones didácticas sugeridas para abordar dichos contenidos.

Los contenidos de cada uno de los bloques dan cuenta de los alcances posibles en el aprendizaje de los alumnos. Éste es el sentido de formularlos, por ejemplo, de la siguiente manera: "comparación de las características de objetos construidos con diferentes materiales en relación con: el color, la textura, la forma, el tamaño, el peso, la capacidad de absorber agua, la flotabilidad, el magnetismo, la transparencia, etcétera".

Algunos contenidos están acompañados de ejemplos de modo de orientar la selección de aquellos casos en los cuales resulta más pertinente el abordaje de dicho contenido: "establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia entre distintos trabajos. Por ejemplo: un zapatero, un obrero de una industria alimentaria, un plomero, un médico, etc., en relación con las herramientas que utilizan, la capacitación necesaria, los lugares de trabajo, el horario de trabajo, etcétera". Esta selección no supone en ningún caso el abordaje de cada uno de los ejemplos y a la vez invita a pensar en otros que resulten adecuados para el tratamiento de dicho contenido.

Para indagar el ambiente, los alumnos aprenden algunos procedimientos; por ejemplo: elaborar entrevistas, utilizar lupas, usar cuadros de comparación, registrar a través de dibujos, etc. Del mismo modo, en este proceso los alumnos van construyendo un conjunto de actitudes, normas y valores; por ejemplo: aceptar un punto de vista diferente del propio, expresar sus opiniones, respetar y valorar costumbres diferentes de las suyas, cuidar el espacio de la sala y del jardín, etc. Cada uno de los bloques incluye aquellos procedimientos y actitudes que resultan más pertinentes en función de las problemáticas que aborda.

Es preciso aclarar que la presentación curricular de los contenidos no pretende dar cuenta del modo en que se estructura la enseñanza. Esto significa que esta organización no sugiere un orden de los contenidos para su enseñanza, ni estipula las unidades didácticas y los proyectos que se desarrollarán en las salas.

[4] Éstas refieren a las ideas organizadoras que se plantean y desarrollan en el *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial,* M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, 1995.

Los objetos

En este bloque se propone acercar a los alumnos a la indagación de los objetos y sus características. Por un lado, se promueve un espacio para explorar, comparar y analizar variados objetos y materiales, de modo que los niños comiencen a identificar algunos materiales, reconozcan que tanto éstos como los objetos construidos con ellos tienen distintas características. Asimismo se sugiere que establezcan relaciones entre las características de los materiales y el uso de los objetos. El sentido de que los alumnos identifiquen un mismo objeto fabricado con distintos materiales es que paulatinamente comiencen a distinguir los objetos de los materiales con los que están hechos. Por último, se propone que exploren algunos cambios que ocurren en los materiales y en

G. C. B. A.

los objetos, favoreciendo un acercamiento a la idea de cambios reversibles e irreversibles.

Este bloque plantea que los alumnos también se interroguen acerca de las vinculaciones entre las funciones de los objetos y las necesidades y los intereses de las personas, que comiencen a reconocer que los objetos son producto del trabajo y la intención de las personas y que cambian a lo largo del tiempo, a la vez que conservan ciertas características. Por último, promueve que los alumnos reconozcan la diversidad de objetos que utilizan distintas comunidades para satisfacer necesidades semejantes.

Para trabajar estos contenidos, los docentes ofrecerán a los alumnos múltiples instancias de exploración, comparación y reflexión, proporcionando para ello materiales y objetos variados así como tiempos y espacios adecuados. A la vez promoverán instancias en las que profundicen y enriquezcan sus indagaciones a través del juego. Del mismo modo, favorecerán que los alumnos registren y comuniquen los resultados de sus exploraciones. Este tipo de abordaje supone que los alumnos aprenderán a utilizar ciertos "instrumentos" (coladores, tamices, goteros, etc.) y a buscar información para completar sus exploraciones a través de entrevistas, lectura de información, etcétera.

- Comparación de las características de objetos construidos con diferentes materiales en relación con: el color, la textura, la forma, el tamaño, el peso, la capacidad de absorber agua, la flotabilidad, el magnetismo, la transparencia, etcétera.

- Establecimiento de relaciones entre las características de los materiales y los usos de los objetos que se construyen con ellos.

  Por ejemplo: objetos que sirven para soportar mucho peso, para contener un líquido, para flotar, para producir una sombra, para desplazarse por el aire, para transmitir sonidos, etcétera.

- Reconocimiento de objetos que cumplen la misma función y que están construidos con diferentes materiales.

  Por ejemplo: mesas o sillas de madera, metal, plástico; utensilios de cocina de madera, metal, plástico; libros de papel o tela; carteras de cuero, plástico, tela; envases de metal, cartón, etcétera.

- Establecimiento de relaciones entre las funciones que cumplen los objetos y las necesidades y los intereses de las personas.

  Por ejemplo: la heladera permite conservar los alimentos, los transportes posibilitan que la gente y las mercaderías se trasladen de un lugar a otro, el teléfono hace posible que las personas se comuniquen aunque estén lejos, los semáforos ordenan el tránsito en la Ciudad, etcétera.

G. C. B. A.

- Comparación de distintos objetos que se utilizan para satisfacer necesidades e intereses semejantes en distintas comunidades.

  Por ejemplo: utensilios que se usan para comer, los transportes, las viviendas, las vestimentas, etcétera.

◗ Reconocimiento de cambios y permanencias en un mismo tipo de objeto a través del tiempo en relación con: los materiales con los que está hecho, la forma del objeto, los modos de uso, el tamaño, etcétera.

  Por ejemplo: planchas, útiles escolares, prendas de vestir, herramientas, llaves, juguetes, etcétera.

- Comparación de objetos que se utilizan para satisfacer necesidades e intereses semejantes a lo largo del tiempo.

  Por ejemplo: la batidora manual y la eléctrica, la máquina de escribir y la computadora, la escoba y la aspiradora, etcétera.

◗ Reconocimiento de los objetos como producto de distintos trabajos.

  Por ejemplo: en la fabricación de una camisa intervienen diseñadores, cortadores, costureros, planchadores; en la fabricación de un libro intervienen escritores, correctores, ilustradores, personas que trabajan en la imprenta, etcétera.

◗ Reconocimiento de cambios que ocurren en los objetos y materiales.

  Por ejemplo: se desplazan, se mojan, se disuelven, son atraídos, se queman, destiñen, se mezclan, etcétera.

- Reconocimiento de cambios reversibles.

  Por ejemplo: mezcla y separación de agua y arena, arena y limadura de hierro, piedras y corcho, agua y aceite, etc.; cambios del agua líquida a sólida y de sólida a líquida, etcétera.

- Reconocimiento y uso de distintos métodos de separación.

  Por ejemplo: colar, tamizar, etcétera.

- Reconocimiento de cambios irreversibles.

  Por ejemplo: al quemar, al cocinar, etcétera.

◗ Exploración activa y sistemática.

◗ Observación sistemática de objetos antiguos y modernos.

◗ Comunicación de los resultados de sus exploraciones.

◗ Utilización de instrumentos.

  Por ejemplo: coladores, tamices, goteros, etcétera.

G. C. B. A.

- Uso de tablas y cuadros comparativos sencillos.
- Elaboración y realización de entrevistas.
- Valoración y cuidado de los objetos.

Las instituciones y el trabajo

Este bloque propone que los alumnos indaguen acerca de las instituciones y los espacios sociales en relación con las necesidades y los intereses de las personas y los trabajos involucrados en su funcionamiento. Asimismo, promueve que establezcan relaciones de semejanza y diferencia entre distintos trabajos; se acerquen a la idea de que tanto las instituciones como los espacios sociales y los trabajos han ido cambiando a lo largo del tiempo, a la vez que conservan ciertas características, y que distintas comunidades y grupos de personas organizan sus instituciones, sus espacios sociales y sus trabajos de modos diversos.[5] Es habitual que cuando se abordan estos contenidos los niños planteen cuestiones relacionadas con distintas problemáticas sociales referidas tanto a sus situaciones personales y familiares como a aquellas que viven en su entorno. En esos casos, es preciso que el docente brinde un espacio para que los alumnos compartan e intercambien sus impresiones y sensaciones acerca de estos temas (problemas vinculados con el mundo del trabajo de sus padres y familiares, niños que trabajan o mendigan, etcétera).

El docente ofrecerá a los alumnos la oportunidad de indagar alguna institución, algún espacio social y algún trabajo a través de salidas, entrevistas, observación de fotografías, vídeos, búsqueda de información en libros y revistas, etc. A la vez, promoverá instancias de juego dramático en las que los niños pongan en acción, organicen y enriquezcan sus conocimientos. A partir de este trabajo los alumnos comenzarán a establecer relaciones de semejanza y diferencia con otras instituciones, espacios sociales o trabajos.

- Establecimiento de relaciones entre las funciones que cumplen alguna institución y algún espacio social, con las necesidades y los intereses de las personas.

  Por ejemplo: los hospitales permiten que las personas prevengan las enfermedades y se curen; las plazas, los cines y los teatros son espacios en los que las personas se recrean y se divierten; etcétera.

- Establecimiento de algunas relaciones entre las funciones que cumple una institución o espacio social y los trabajos que desempeñan las personas para que funcionen.

[5] Véase el apartado "El trabajo con la diversidad", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 38.

G. C. B. A.

Por ejemplo: los maestros, el personal de maestranza, los cocineros, etc., trabajan en la escuela; los boleteros, el personal de vigilancia, el personal de limpieza, etc., trabajan en la estación de tren; los locutores, los sonidistas, los periodistas, los musicalizadores, los guionistas, trabajan en la radio; etcétera.

◗ Establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia entre distintos trabajos en relación con las herramientas que utilizan, la capacitación necesaria, los lugares de trabajo, el horario de trabajo, etcétera.

Por ejemplo: un obrero industrial, un plomero, un médico, etcétera.

◗ Identificación de cambios y permanencias a través del tiempo en:
- Una institución o un espacio social en relación con los modos de organización de las tareas, del espacio, del tiempo, las normas, etcétera.

Por ejemplo: el club del barrio en la actualidad y en el tiempo en que los abuelos eran jóvenes; el mercado en el presente y en los tiempos de la Colonia; etcétera.

- Un trabajo en relación con el modo de realización de las tareas, los lugares de trabajo, los materiales, las herramientas, las máquinas y tecnologías utilizadas, etcétera.

Por ejemplo: el trabajo del cartero, de un confeccionista de ropa, de un chofer de colectivo, etcétera.

◗ Comparación en diversas comunidades:
- De un mismo tipo de institución o espacio social en relación con los modos de organización de las tareas, el espacio, el tiempo, las normas, etcétera.

Por ejemplo: la Plaza de Mayo y las plazas del barrio, las escuelas urbanas y rurales, las familias de los tehuelches y las familias de los alumnos de la sala, etcétera.

- De un mismo tipo de trabajo en relación con el modo de realización de las tareas, el tipo de herramientas usadas, los lugares de trabajo, etcétera.

Por ejemplo: los artesanos de las ferias de la Ciudad y los de alguna comunidad aborigen, los veterinarios en el campo y en la Ciudad, etcétera.

◗ Elaboración y realización de encuestas y entrevistas.

◗ Uso de cuadros y tablas comparativas sencillas.

◗ Obtención de información a partir de imágenes y fotografías.

◗ Valoración y respeto por formas de vida diferentes de las propias.

G. C. B. A.

EL CUIDADO DE UNO MISMO Y DE LOS OTROS

En este bloque se propone acercar a los alumnos al cuidado de la salud, incluyendo los aspectos físicos y socioafectivos. A la vez, se aborda la responsabilidad en el cuidado de la salud tanto en su dimensión individual como social. Para ello se proponen exploraciones sobre el cuerpo, comparaciones entre el propio cuerpo y el de otras personas, e indagaciones sobre los cambios que experimentan las personas a lo largo de sus vidas. Asimismo, se acerca a los alumnos al conocimiento y la valoración de algunos hábitos y cuidados necesarios para promover la salud. Junto con ello, se plantea que conozcan a algunos de los profesionales, normas e instituciones que la sociedad organiza para promover la salud de la población.[6]

Esta mirada sobre la salud también incluye la reflexión acerca de algunas problemáticas ambientales. Dada la complejidad de esta temática (incidencia de factores sociales, económicos, naturales, políticos, etc.), se ha elegido abordarla en la escala del jardín de infantes, puesto que ésta permite conservar la complejidad a la vez que involucra a los alumnos como protagonistas. Los niños reconocerán algunas de las problemáticas presentes en la vida en el jardín, indagarán los diferentes niveles de responsabilidad y, fundamentalmente, desarrollarán y promoverán algunas acciones que tiendan a mejorarlas.

- Reconocimiento de las partes externas del cuerpo y algunas de sus características.

  Por ejemplo: partes más duras y más blandas, partes que se articulan o son rígidas, partes que se pueden mover o no, etcétera.

- Comparación entre diferentes personas en relación con:
  - Las características del cuerpo.

    Por ejemplo: diferencias en el tamaño de las manos o los pies, distintos colores de cabellos, de piel o de ojos, diferentes alturas y pesos, etcétera.
  - Los gustos, los intereses y las necesidades.

    Por ejemplo: el tipo de música que escuchan, la vestimenta que usan, los alimentos que consumen, etcétera.

- Aproximación a la idea de la existencia de las partes internas del cuerpo y de algunas de sus funciones.

  Por ejemplo: los pulmones y la respiración; los huesos y músculos y el sostén y el movimiento, etcétera.

- Reconocimiento de algunos cambios y permanencias en las personas a lo largo de la vida.

[6] Para ampliar este punto, véanse "Educación Física" y "Expresión Corporal", en este documento, págs. 49 y 159 respectivamente.

Por ejemplo: la caída de los dientes, el color de los ojos, el aumento y la disminución en la cantidad de vello; cambios en los juegos y comidas preferidas, etc.

- Identificación de las situaciones en las cuales pueden actuar autónomamente y de aquellas para las que requieren de la ayuda de un adulto.

Por ejemplo: cruzar la calle acompañados de un adulto, ir al baño solos, lavarse los dientes, elegir a un compañero para jugar.

- Medición y registro del crecimiento del cuerpo a lo largo del año (altura, peso, tamaño de manos y pies).[7]

◗ Apropiación y reconocimiento del sentido de los hábitos y los cuidados necesarios para promover la salud.

Por ejemplo: cepillado de dientes, uso de cabello recogido, abrigarse y desabrigarse cuando es necesario, resolver los conflictos conversando, compartir actividades con otros, evitar el contacto con la sangre de otras personas, etcétera.

◗ Comparación de algunos cambios y permanencias en los cuidados de la salud a lo largo de la vida.

Por ejemplo: todas las personas se alimentan pero tienen distintas necesidades según la edad; necesitan hacer actividad física pero el tipo de actividad varía; todos tienen necesidad de compartir actividades con otros, etcétera.

◗ Reconocimiento de las instituciones y de los profesionales que se encargan del cuidado de la salud.

Por ejemplo: los hospitales, las farmacias, los médicos, los odontólogos, los enfermeros, etcétera.

◗ Identificación y reconocimiento del sentido de algunas normas que se elaboran para cuidar la salud de la población.

Por ejemplo: los alimentos y los remedios tienen fechas de elaboración y vencimiento, algunos remedios se venden con receta, las normas de tránsito, etcétera.

◗ Identificación de algunas problemáticas ambientales que afectan la vida en el jardín.

Por ejemplo: el exceso de ruido, el desperdicio de agua, la basura en los distintos espacios del jardín, etcétera.

- Reconocimiento de diferentes niveles de responsabilidad.

Por ejemplo: los que corresponden a los alumnos, los docentes, el personal de maestranza, los padres.

- Búsqueda de soluciones para dichas problemáticas.

Por ejemplo: campañas publicitarias para difundir la

[7] Véase al respecto el capítulo de "Matemática" en lo referido a mediciones, pág. 115.

G. C. B. A.

necesidad de cuidar el agua,[8] distribución de tachos de basura en distintos lugares de la escuela, elaboración de cartas para las otras salas con el fin de evitar el exceso de ruido, etcétera.

- Comparación de una problemática analizada en la escuela con la misma en otros ámbitos.

  Por ejemplo: la basura en la plaza o en las veredas de las calles del barrio, el desperdicio de agua en las casas de los alumnos, etcétera.

- Valoración del cuidado y el mejoramiento del ambiente.

- Elaboración y realización de encuestas y entrevistas.

- Búsqueda de soluciones para problemas en el ámbito del jardín.

- Comunicación del resultado de sus indagaciones.

- Valoración y respeto por las diferencias físicas, de las formas de vida, los intereses y las necesidades.

[8] Para la elaboración de campañas véase "Prácticas del Lenguaje, Leer y escribir en el jardín", pág. 287.

Los animales y las plantas

En este bloque se propone que los alumnos indaguen diferentes aspectos de los animales y las plantas: sus características externas, sus necesidades, algunos de los cambios que experimentan, algunas relaciones que establecen con el medio en el que viven. Se trata de comparar animales entre sí, plantas entre sí, y también plantas con animales, con el fin de que los alumnos:

- Amplíen sus ideas acerca de los seres vivos incluyendo las plantas dentro de esta categoría.
- Reconozcan que los invertebrados también son animales y que el hombre es un mamífero.
- Reconozcan que tanto las plantas como los animales poseen características externas muy diversas, pero que todos ellos son seres vivos porque comparten ciertos rasgos (provienen de otro ser vivo, se desarrollan, tienen determinadas necesidades para vivir).

Para abordar los contenidos de este bloque, los docentes ofrecerán a los alumnos múltiples instancias para explorar, observar y comparar. Para promover observaciones cada vez más sistemáticas y detalladas, los alumnos

G. C. B. A.

dibujarán mientras observan, dictarán sus observaciones al docente, aprenderán a mirar con lupas, etc. En el caso de los contenidos vinculados con los cambios que experimentan los seres vivos, el docente promoverá instancias de seguimiento de algunas especies a lo largo del año.

El trabajo con animales en numerosas ocasiones suscita en los alumnos preguntas acerca de la muerte, en particular cuando muere algún animal de la sala o de las familias. El docente favorecerá que los alumnos puedan intercambiar sus emociones, opiniones e interrogantes acerca del tema. El jardín respetará las diferentes explicaciones que las familias ofrecen a los niños a la vez que pondrá en común con ellos informaciones como "que el animalito se murió, que ya no va a volver", etcétera.

- Comparación entre diferentes plantas: árboles, arbustos, hierbas, plantas trepadoras, en relación con las características del tallo, la forma de la planta.

- Comparación entre las mismas partes de diferentes plantas.
  Por ejemplo: distintos frutos, hojas, flores, semillas, tallos, raíces.

- Establecimiento de relaciones entre las partes de la planta y sus funciones.
  Por ejemplo: los frutos y la protección de las semillas, los tallos y el sostén, las semillas y el origen de nuevas plantas.

- Identificación de rasgos comunes entre las diferentes plantas.
  Por ejemplo: todas las plantas necesitan agua para vivir; por lo general, tienen hojas, tallos, raíces, etcétera.

- Comparación entre plantas y animales.
  Por ejemplo: las plantas nacen de otras plantas y los animales nacen de otros animales; las plantas y los animales necesitan algunas condiciones para desarrollarse (las plantas, agua, luz, aire, etc.; los animales, aire, agua, protección, alimento), las plantas y los animales mueren.
- Aproximación a la idea de las plantas como seres vivos.

- Comparación entre distintos animales en relación con las partes del cuerpo, la cantidad de miembros, la cobertura del cuerpo.
- Comparación del hombre con los demás mamíferos.
- Comparación de "bichos" (invertebrados) con otros animales.

- Comparación entre las partes del cuerpo en diferentes animales.
  Por ejemplo: distintos tipos de patas, de bocas, de alas y aletas, etcétera.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

◗ Establecimiento de relaciones entre:

- Distintos tipos de miembros y la forma de locomoción.

  Por ejemplo: las patas de aves corredoras, nadadoras, trepadoras.

- Distintos tipos de bocas y diferentes alimentos.

  Por ejemplo: las bocas de carnívoros y herbívoros actuales y de los que vivieron en tiempos remotos; los picos cortos y fuertes de aves que consumen semillas y frutos, los alargados y aplanados de aves que consumen peces y otros organismos acuáticos, picos fuertes y con forma de gancho de aves carnívoras, etcétera.

◗ Reconocimiento de algunos cambios que experimentan los animales y las plantas a lo largo del año.

  Por ejemplo: las plantas florecen, cambian sus hojas, crecen, fructifican; los animales cambian el pelo, crecen, algunos hibernan durante el invierno, etcétera.

- Comparación de cambios en diferentes plantas.

  Por ejemplo: no todas las plantas cambian las hojas en el mismo momento del año, no todas florecen al mismo tiempo, etcétera.

◗ Establecimiento de algunas relaciones sencillas entre los seres vivos y el medio.

  Por ejemplo: los animales se alimentan de otros animales o de plantas; las plantas absorben agua del suelo; las lombrices airean el suelo; etcétera.

◗ Aproximación a la diferencia entre vivo y no vivo.

◗ Observación sistemática y registro de información a través de dibujos.

◗ Comunicación de los resultados de sus indagaciones.

◗ Utilización de instrumentos como lupas.

◗ Uso de cuadros o tablas comparativas sencillas.

◗ Cuidado y respeto por los seres vivos.

LAS NORMAS

Si bien el trabajo con las normas atraviesa todo el desarrollo de la vida en el jardín (las normas son necesarias para realizar juegos, para escuchar un cuento, para pintar un mural, etc.), en este bloque se propone convertir las normas en objeto de conocimiento. En este sentido, se invita a los alumnos a indagar: para qué son necesarias las normas, cuál es la vinculación entre las normas y las sanciones, así como acercarse a la idea de que las normas son elaboradas por las personas. Puesto que se trata de una temática muy compleja, es posible abordarla de un modo que resulte significativo para los niños en la escala de la vida en el jardín. Esto no implica que la alusión a otros planos de la vida social esté descartada, sino que es recomendable que ésta se realice a partir de la comparación con lo que sucede en la escuela. Así, por ejemplo, se podrá jugar con los alumnos a reproducir los diferentes modos de saludarse en la vida cotidiana (saludos a los compañeros, a los docentes, cuando se entra en la dirección, etc.) y analizar cuál se utiliza en cada caso. Al abordar otros recortes del ambiente, por ejemplo, el club o la plaza, se podrán comparar las formas de saludo con las que se emplean en estos ámbitos.

Para realizar un trabajo de este tipo es necesario ofrecer a los alumnos la posibilidad de analizar y reflexionar sobre situaciones de trabajo cotidianas en la sala y en el jardín.[9] De este modo se favorecerá que paulatinamente los alumnos se involucren y participen opinando, proponiendo, escuchando las ideas y sugerencias de sus compañeros, etcétera.

- Conocimiento de situaciones cotidianas del jardín en las que son necesarias distintas normas.

  Por ejemplo: horarios de entrada y salida, normas para jugar en el patio, para entrar y salir de la sala, etcétera.

- Reconocimiento de la vinculación entre el sentido de las normas y la necesidad de su cumplimiento.

  Por ejemplo: el sentido de cumplir con el horario de entrada para estar todos en el momento de comenzar con la jornada, la necesidad de cuidar los juegos del patio para que puedan ser usados por todos los niños del jardín, la importancia de compartir los materiales de modo que todos puedan trabajar con ellos, etcétera.

- Reconocimiento de la vinculación entre el no cumplimiento de la norma y la sanción.

- Reconocimiento y valoración de la necesidad de normas para el funcionamiento grupal.

  Por ejemplo: escuchar cuando un compañero está ha-

[9] Véase "Hablar y escuchar en contextos normativos" en "Prácticas del Lenguaje, Hablar en el jardín", pág. 279 de este documento.

G. C. B. A.

hablando, compartir los materiales y los juguetes, colaborar con los compañeros y los maestros, etcétera.

- Comparación de las normas necesarias en situaciones cotidianas del jardín con aquellas que regulan otras actividades sociales.

  Por ejemplo: normas de saludo, formas de entrada y salida, horarios, etc., en el jardín, en la familia, en el club, en la plaza, etcétera.

- Respeto y valoración por puntos de vista diferentes del propio.

- Participación y valoración de la tarea grupal.

LAS HISTORIAS PERSONALES, FAMILIARES Y COLECTIVAS

En este bloque se propone que los alumnos indaguen acerca de sus historias personales y familiares, y a la vez que tomen contacto con la historia de la comunidad a la que pertenecen.

Por un lado, se invita a analizar cambios y permanencias en algún aspecto de las historias personales de los niños. Por otro lado, se propone establecer algunas semejanzas y diferencias entre la historia de cada uno y la de los compañeros. Las historias personales y familiares de los niños presentan ciertas características similares por ser contemporáneas. Al mismo tiempo, cada historia, por ser única e irrepetible, tiene características que le son propias. En este bloque se promueve asimismo que los alumnos realicen sus primeros acercamientos a la vida cotidiana en los tiempos en que sus padres o sus abuelos eran chicos y a algunos aspectos de la historia de la comunidad vinculados con la construcción de la memoria colectiva.

Para ello, el docente ofrecerá a los alumnos oportunidades en las cuales tomar contacto con aspectos de sus vidas cotidianas cuando eran más pequeños, como también con aspectos de la vida cotidiana de sus padres o abuelos cuando eran niños, a través de fotografías, objetos, relatos, etc.; asimismo se propondrán situaciones de juego dramático en las que los alumnos jueguen, por ejemplo, a "qué cosas hacían cuando eran más chicos, o cómo festejaban los cumpleaños los abuelos cuando eran niños", etcétera. Del mismo modo, promoverá que indaguen algunos acontecimientos de la historia nacional a través de distintos testimonios, como los objetos que se encuentran en los museos, las reproducciones de cuadros de época, los relatos, etcétera.

- Identificación de cambios y permanencias en algún aspecto de sus historias personales.

G. C. B. A.

Por ejemplo: el tipo de alimentación, los utensilios que usaban para comer, los juegos, etcétera.

◗ Establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia entre la historia personal y familiar de cada uno y la de sus compañeros.

Por ejemplo: los modos en que se vestían cuando eran bebés; las formas de celebrar los eventos familiares, como los cumpleaños, los nacimientos, los casamientos; etcétera.

◗ Identificación de cambios y permanencias en algunos aspectos de la vida cotidiana entre el tiempo en que los padres o los abuelos eran niños y la actualidad.

Por ejemplo: los juegos a los que jugaban cuando iban a la escuela; el tipo de casas en las que vivían entonces, etc.

◗ Primeras aproximaciones (a través de relatos, visitas a museos, cuadros de época, etc.) al conocimiento de:[10]

- Algunos hechos de nuestra historia nacional.

Por ejemplo: quién fue Belgrano, qué era el Cabildo, qué pasó el 25 de Mayo hace muchísimos años, qué pasó en Tucumán para que tantas personas viajaran hacia allí desde lugares tan lejanos, qué hizo Sarmiento para que se lo recuerde en el Día del Maestro, etcétera.

- Algunas características de la vida cotidiana de la época de la Colonia y las primeras décadas de la Independencia.

Por ejemplo: cómo se trasladaban de un lugar a otro, cuánto tiempo tardaban, cómo eran las calles y las rutas, quiénes manejaban las carretas; cómo preparaban las comidas, dónde compraban los alimentos, de dónde se proveían de agua para cocinar, cómo eran las cocinas, etcétera.

- Algunos aspectos de la vida de los personajes y grupos sociales involucrados.

Por ejemplo: dónde vivían, en qué trabajaban, cómo eran sus familias, sus gustos personales, etcétera.

◗ Reconocimiento de algunas formas en que el pasado se manifiesta en el presente.

Por ejemplo: placas recordatorias, objetos antiguos, cuadros de época, edificios, fotografías, etcétera.

◗ Observación sistemática de imágenes y objetos antiguos.

◗ Elaboración y realización de encuestas y entrevistas.

◗ Comunicación del resultado de sus indagaciones.

◗ Valoración y respeto por los símbolos patrios.

[10] Véase el apartado "Los festejos escolares", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*, pág. 99.

G. C. B. A.

Selección de contenidos

Al seleccionar los contenidos se establece qué se espera que aprendan los alumnos sobre determinado "recorte del ambiente" y, por lo tanto, qué se propone enseñar. El docente, a partir del abanico de contenidos que le ofrece este documento, elegirá aquellos que resultan más pertinentes en función de las preguntas o los problemas que intenta abordar, los conocimientos que ya poseen sus alumnos, sus experiencias previas –tanto escolares como extraescolares–, las características de la institución, etcétera.

Seleccionar contenidos siempre supone establecer prioridades y jerarquías, determinar dónde se focaliza la mirada y qué aspectos no serán incorporados. De este modo, al seleccionar contenidos, se opta por un determinado itinerario que propone una mirada particular sobre el contexto elegido. De lo contrario, se corre el riesgo de diseñar un recorrido tan exhaustivo que dificulte mantener el interés de los niños en una misma temática durante un tiempo demasiado prolongado o un planteo superficial que no les aporte nuevos conocimientos.

La tarea de seleccionar contenidos incluye también un trabajo de adecuación y contextualización de aquello que se propone en este *Diseño* en términos generales al recorte del ambiente específico que se intenta abordar. Esto supone una mirada sensible y atenta del docente de modo de ser capaz de detectar aquello que es singular y peculiar en ese contexto concreto. Por ejemplo, si se trabaja la unidad didáctica "La verdulería" en la zona del barrio chino del bajo Belgrano o en la zona coreana de Flores, es particularmente interesante analizar qué tipo de frutas y verduras vende, compararlas con los productos que se venden en otras verdulerías, indagar quiénes compran allí, qué tipo de comidas elaboran con algunas de las frutas o verduras que resultan más desconocidas para los alumnos, etcétera.[11] A la vez es preciso que los docentes vuelvan a mirar el ambiente de modo de proponer a los alumnos visiones actualizadas del mismo. Por ejemplo, al abordar contextos como la farmacia, es importante considerar que muchas de ellas además de vender remedios comercializan otros productos, o que el correo, a diferencia de lo que ocurría hace algunos años, ofrece diferentes servicios y utiliza variedad de uniformes para su personal, etc. Del mismo modo esta mirada sensible y atenta tendrá en cuenta que los conflictos, las tensiones y sus modos de resolución forman parte del ambiente. Se trata entonces de que el jardín no cierre sus puertas a este aspecto de la realidad y favorezca la posibilidad de hablar de temas que preocupan tanto a los adultos como a los niños.

"La selección de contenidos está orientada de modo de ofrecer a los alumnos la posibilidad de conocer aspectos de ese contexto que no conocían o que conocían parcialmente. En algunos casos se trata de 'mirar' algo que nunca habían 'mirado'. En otros, de 'mirar con otros ojos' aquello que resulta familiar. Así, por ejemplo, una propuesta que apunte a 'descubrir' que en la plaza viven diversos animales, que algunos viven en lugares en los cuales hay sol y otros sólo lo hacen en zonas más oscuras y húmedas, que en diferentes momentos del año habitan distintos animales en las plazas, que algunos de ellos se alimentan de ciertas plantas de la plaza, etc., es una invitación a una mirada diversa de este espacio que suele resultar familiar a los alumnos. Por

[11] Véase para un mayor desarrollo de este punto *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1998.

G. C. B. A.

otro lado, organizar un proyecto de trabajo para conocer cómo se hacen los zapatos y entonces visitar una fábrica es un modo de acercar a los niños a un contexto poco conocido por ellos."[12]

Esto último plantea el desafío de detectar qué saben los alumnos, qué conocen parcialmente o qué aspectos les resultan desconocidos. Para ello, es preciso contar con informaciones que den cuenta del trabajo del grupo en los años anteriores, relevar datos en las entrevistas iniciales a los padres, observar a los niños durante los momentos de juego, conocer el barrio en el cual está inserto el jardín, etcétera.

Los contenidos que se incluirán en las unidades didácticas y en los proyectos son los que posibilitan que los alumnos complejicen su conocimiento sobre dicho recorte del ambiente. "En algunos casos, los contenidos de las distintas áreas que seleccionamos favorecen una mirada integrada sobre el contexto. El tratamiento de los contenidos de un área se vincula en estos casos estrechamente con los contenidos de otra. Por ejemplo, si trabajamos sobre las casas, abordar con los alumnos contenidos referidos a la función de los distintos espacios (ciencias sociales) permitirá tejer relaciones con las características de los diferentes materiales (ciencias naturales).

"En otros ejemplos, las diferentes áreas permiten analizar distintos aspectos que conforman el contexto seleccionado. En estos casos los contenidos de unas y otras no se vinculan entre sí, aunque ambos aportan al conocimiento del contexto. Por ejemplo, cuando visitamos el zoológico, conocer la cantidad de patas de los animales o el tipo de bocas permite conocer más sobre los animales, pero no aporta elementos para comprender cómo funciona el zoo (quiénes cuidan a los animales, quiénes los alimentan, por qué se cobra entrada para poder acceder al predio, etc.). En este caso, si bien los contenidos de ciencias sociales y naturales no están íntimamente relacionados, ambos permiten complejizar la mirada sobre el mismo contexto."[13]

En algunas unidades didácticas o proyectos, los contenidos de las ciencias sociales y naturales convergen, mientras que en otros abordan aspectos distintos de un mismo contexto. En ambos casos, los contenidos de las dos áreas permiten profundizar el conocimiento del mismo. En otras unidades didácticas, proyectos y secuencias de actividades, el foco está puesto en un área en particular; por ejemplo: un itinerario de actividades para trabajar una efeméride, el proyecto anual de seguimiento de los árboles de la cuadra del jardín, un proyecto para recopilar diferentes tipos de juegos de distintas épocas y/o lugares.

[12] V. Kaufmann y A. Serulnicoff. "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en A. Malajovich (comp.). *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
[13] *Ibid.*

Las actividades

Diseñar y poner en práctica las actividades constituye un aspecto sustantivo del trabajo didáctico. Esta tarea plantea el desafío de elaborar actividades que alienten a los alumnos a construir una mirada más compleja sobre el ambiente y que, a la vez, den cuenta de las características particulares de la enseñanza en el Nivel Inicial. Se trata de ser capaces de proponer actividades en las cuales los alumnos se involucren y de este modo protagonicen sus propios aprendizajes.

A continuación se desarrollan algunas de las características que se tendrán en cuenta para diseñar y llevar a la práctica las actividades. Para ello, se retoman los lineamientos generales planteados en el *Marco General* y se despliegan algunos aspectos que resultan específicos para proponer actividades de indagación del ambiente social y natural.

Si bien el análisis está centrado en las características de las actividades, es importante señalar que, para que éstas promuevan nuevos aprendizajes, en muchos casos es necesario que formen parte de un itinerario didáctico. De este modo, las actividades "en su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los contenidos propuestos...".[14]

Coherencia entre las actividades, los propósitos y los contenidos

Tal como se ha planteado previamente, el propósito de indagar el ambiente social y natural en el Nivel Inicial es que los alumnos complejicen, enriquezcan, profundicen y organicen sus conocimientos acerca de él. Es necesario entonces diseñar las propuestas de modo tal que den cuenta de dicho propósito.

Algunas actividades pondrán mayor énfasis en los contenidos de una determinada área. Las diferentes actividades entramadas en un itinerario didáctico serán las que permitan ampliar la mirada de los niños sobre el ambiente. Por ejemplo, al desarrollar un proyecto sobre "juegos y juguetes", el docente propondrá: averiguar cuáles son los juegos preferidos de los niños de la sala y organizar un cuadro con la información; jugar a los juegos preferidos por la mayoría; inventar diferentes juegos con imanes (pesca, circuitos para autos, juegos con limadura de hierro como ponerle pelo y barba a una cara, etc.); invitar a un abuelo para que cuente cuáles eran los juegos y juguetes que más le gustaban cuando era chico, dónde y con quiénes jugaba; armar barcos para hacerlos flotar, etcétera.

El tipo de actividad que el docente diseñará depende en gran medida del contenido que pretende trabajar. Por ejemplo, si se trata de indagar cómo se trasladaban las personas en los tiempos de la Colonia, es posible observar cuadros de época, visitar el Museo de los Corrales para conocer la carreta que allí se exhibe, leer a los alumnos algún relato sobre el transporte en esos años, etc. Si, en cambio, la tarea consiste en averiguar si todos los materiales absorben el agua, es necesario explorar con diferentes materiales y comparar qué les sucede.

Algunas actividades (o algunos momentos de una actividad) suponen convertir un procedimiento en objeto de enseñanza: los alumnos aprenden a hacer una entrevista, exploran las lupas o los goteros para conocer cómo funcionan, etcétera.

Las actitudes y los valores requieren de sucesivas propuestas de trabajo y, fundamentalmente, suponen la coherencia entre las actitudes y los valores que se espera que los alumnos construyan y aquellas que la institución y el docente asumen durante la tarea.

[14] *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op.cit.*, pág. 115.

G. C. B. A.

Las actividades y las situaciones problemáticas

Las actividades estarán diseñadas de forma tal que los alumnos se sientan involucrados en ellas. Los niños desarrollarán distintas consignas y propuestas a la vez que serán capaces de otorgar sentido a lo que están realizando. Para ello, el docente promoverá que los alumnos hagan suyas las preguntas, los problemas, interrogantes, cuestionamientos que motorizan los proyectos, las unidades didácticas o las actividades. Estos problemas y preguntas no pueden resolverse solamente con los conocimientos de que disponen los alumnos, y a la vez apelan a los saberes que ellos ya poseen de modo que dicha situación les resulte desafiante. Se tratará de evitar tanto las actividades que no proponen nuevos aprendizajes como aquellas que son totalmente ajenas a sus posibilidades cognitivas.

Estos cuestionamientos y preguntas dan sentido y organizan la tarea, inauguran y sostienen a lo largo de todo el proyecto de trabajo la curiosidad por encontrar nuevas respuestas, el interés por explorar; encuadran aquello que los alumnos observan y las informaciones que buscan. Estos interrogantes son abiertos, es decir que admiten variados y diferentes niveles de respuestas. El docente dispondrá su escucha a la diversidad de respuestas de sus alumnos.

En algunos casos, un proyecto, o una unidad didáctica, estará vertebrado por uno o varios interrogantes. En esos casos, es necesario desplegar el interrogante elegido en el nivel de cada una de las actividades. Así, por ejemplo, si se está averiguando por qué se usaron determinados materiales en la construcción de los distintos espacios de la escuela, una actividad propondrá que los alumnos se cuestionen acerca de qué materiales dejan pasar la luz y cuáles no; otra promoverá que se pregunten sobre qué materiales absorben el agua y cuáles no, etc. El abordaje de estas preguntas en cada una de las actividades permitirá dar respuesta al interrogante inicial.

A lo largo del proyecto de trabajo, estas preguntas se irán reformulando y transformando. "En la medida en que se obtienen nuevas informaciones algunos aspectos se van contestando, otros se reformulan y surgen nuevas preguntas, tanto por parte de los alumnos como de los maestros. Seguramente, al finalizar el trabajo quedarán preguntas sin responder que, en algunos casos, inaugurarán nuevos proyectos de trabajo y en otros, permanecerán como inquietudes abiertas. A la vez, la riqueza de dichos interrogantes abrirá también un camino para que los niños aprendan a formularse preguntas."[15]

Alrededor de estas preguntas se manifiestan los conocimientos y las ideas que los alumnos ya tienen. Estos conocimientos intervienen a lo largo de todo el itinerario de actividades: cuando exploran un material, cuando realizan una observación, cuando dramatizan, cuando recogen nuevos datos, cuando juegan, cuando intercambian opiniones con sus compañeros. Al planificar las actividades, el docente tiene algunos supuestos acerca de qué saben los niños y cuáles son las ideas que vienen construyendo respecto de dicho recorte del ambiente. En torno de estas preguntas, el docente detectará cuáles son las lagunas, las contradicciones, los conocimientos incompletos, las

[15] V. Kaufmann y A. Serulnicoff. "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en A. Malajovich (comp.), *op.cit.*

G. C. B. A.

informaciones e ideas de los alumnos y, a lo largo de todo el trabajo, pondrá especial atención en promover situaciones que tiendan a enriquecerlos y reformularlos.

Variedad en el tipo de propuestas

Las actividades para indagar el ambiente son variadas y todas ellas promueven que los niños se involucren lo más directamente posible con los objetos, fenómenos y procesos que intentan conocer. "La actividad del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y su desarrollo, teniendo un carácter realmente constructivo en la medida en que es a través de la acción y la experimentación como el niño, por un lado, expresa sus intereses y motivaciones, y por otro, descubre propiedades de los objetos, relaciones, etc."[16]

El docente ofrecerá a los alumnos actividades variadas tanto a lo largo del año como en el interior de una unidad o un proyecto. Tal como se plantea en el *Marco General*, las actividades son variadas en relación con: *la organización de la dinámica* (trabajo a sala total, individual, en subgrupos, por parejas o tríos), *el carácter de la actividad* (algunas son más reposadas mientras que otras involucran mayores desplazamientos), *el ámbito en el que se desarrollan* (espacios más amplios, más reducidos, cerrados, al aire libre etc.), *la forma en que se espera que se involucren los alumnos* (mientras que ciertas actividades promueven fundamentalmente actitudes de escucha y observación, otras generan situaciones de manipulación y realización; etc.), *el tiempo de duración* (algunas actividades son más breves, mientras que otras demandan mayor tiempo), *el tipo de material que se pone a disposición de los alumnos* (materiales más o menos estructurados, que requieren de mayor o menor precisión en su manejo; etc.), *el tipo de propuesta* (actividades de observación, de búsqueda bibliográfica, lectura de imágenes, entrevistas a distintos informantes, actividades de exploración, juegos, etcétera).[17]

A continuación se desarrolla "la variedad en el tipo de propuestas", mostrando las formas en que las características restantes se ponen en juego en vinculación con ella. Se agrupan en actividades de exploración, actividades de observación, actividades con informantes, actividades con libros, revistas, enciclopedias, vídeos, etcétera.

Actividades de exploración

Tal como plantea el *Marco General*, las actividades de exploración son aquellas en las que los alumnos organizan y estructuran sus actuaciones para obtener nuevas informaciones. Cuando se propicia la exploración en el Nivel Inicial, "la finalidad que se persigue es potenciar la actividad del alumno como medio privilegiado para adquirir un saber".[18]

"La exploración es un fin en sí misma, ya que a través de ella los alum-

[16] Ministerio de Cultura y Educación de España. *Diseño Curricular Base para la Educación Inicial Infantil*, 1989.

[17] Véase *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op.cit.*, pág. 115 y siguientes.

[18] C. Coll. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990.

G. C. B. A.

nos adquieren distintos tipos de conocimientos, por lo tanto no constituye un paso o etapa previa ineludible para realizar luego otra actividad. El hecho de que los alumnos tengan autonomía para organizar sus actuaciones no implica necesariamente que sean ellos quienes deciden el objetivo de la actividad. Éste puede ser propuesto por el docente. Los alumnos organizan sus propias acciones con el fin de alcanzar el objetivo propuesto; es decir que la exploración puede estar diseñada por el docente intencionalmente. Esta afirmación no desconoce aquellas situaciones en las cuales los niños exploran sin que haya un objetivo prefijado por el docente."[19]

El docente promoverá actividades de exploración cuando propone que los alumnos separen diferentes tipo de mezclas, fabriquen tamices para separar semillas de distintos tamaños, exploren cómo funcionan distintos teléfonos en el Museo de Telecomunicaciones, jueguen con juguetes de bebés para conocer cuáles son sus características, prueben cómo se ponen los ruleros para saber en qué consiste en parte el trabajo de los peluqueros, etcétera. Estas exploraciones aportan informaciones sobre el ambiente que redundan en posibilidades de juego que dan cuenta de una creciente apropiación de la realidad.

La exploración estará guiada por ciertas preguntas e interrogantes que formula el docente; por ejemplo, cómo podemos hacer una sombra que tenga dos cabezas, cómo lograr sombras más pequeñas y otras gigantes, dónde hay que pararse para conseguir una sombra pequeña, etc. En la medida en que los alumnos los hacen suyos, estos interrogantes guiarán la exploración. La posibilidad de explorar que el docente ofrezca es condición necesaria, aunque no suficiente, para que los niños construyan nuevos conocimientos. La exploración dará paso a momentos de reflexión y sistematización volviendo sobre los interrogantes planteados, compartiendo los resultados obtenidos, formulando nuevas preguntas que inauguran nuevas exploraciones u otro tipo de actividades.

La selección de materiales que realiza el docente para las actividades de exploración es de suma importancia por distintos motivos. Por un lado, esta selección será adecuada a los contenidos que se pretenden abordar. Así, por ejemplo, si se trata de que los alumnos construyan tamices para separar semillas, es importante que el docente elija semillas de diferentes tamaños y que ofrezca distintos materiales para que los niños intenten separarlas (coladores, bandejas de telgopor, potes, clavos, plastilina). Por otro lado, es preciso que los materiales sean suficientes de modo que cada niño o grupo de niños realice sus exploraciones. De esto se desprende que algunas exploraciones se harán en forma individual y otras en pequeños subgrupos, en parejas o tríos. Esto depende de la disponibilidad del material y del tipo de propuesta. Por ejemplo, es interesante plantear la actividad de las semillas en pequeños subgrupos, mientras que una propuesta de exploración de juguetes de bebés se verá favorecida si cada alumno cuenta con un juguete que luego intercambiará con sus compañeros.

Para que las exploraciones sean ricas, el docente ofrecerá a los alumnos períodos de tiempo adecuados. Cada niño tiene su propio tiempo: hay quienes rápidamente organizan sus manipulaciones mientras que otros tienen ritmos más lentos de acercamiento a los objetos. A su vez, los tiempos dedica-

[19] *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op.cit.,* pág. 122.

G. C. B. A.

dos a la exploración variarán según las experiencias de los alumnos, los materiales que se ofrecen y el tipo de propuesta. "El cuidado del tiempo es fundamental para no interrumpir el proceso de exploración. La observación cuidadosa de las acciones que realizan los alumnos es un instrumento útil para evaluar cuándo necesitan más tiempo o cuándo una actividad de exploración ha llegado a su fin, porque el interés de los niños ha decaído."[20]

El tipo de actividad de exploración que se espera que los alumnos realicen será el que delimite las condiciones acerca del espacio requerido para su desarrollo. Se evaluará qué tipo de espacio es el más adecuado para la actividad que se piensa realizar: en algunos casos, el lugar conveniente será la sala, por ejemplo, para explorar los utensilios que se utilizan para cocinar; en otros casos, el patio u otros lugares de la institución, por ejemplo, para explorar las pompas de jabón o cómo hacer sombras en una pared. El espacio de la sala será modificado, adaptado, transformado, de acuerdo con las necesidades de la actividad exploratoria que se realizará. En algunos casos se necesita un espacio acogedor, por ejemplo, un rincón de la sala; en otros, la necesidad de moverse requerirá de un espacio más amplio y cómodo para su desarrollo. Es decir que algunas exploraciones tendrán un carácter reposado mientras que otras implicarán un movimiento y un despliegue mayores.

En síntesis, la intervención del docente comenzará mucho antes de que la actividad de exploración se inicie: la selección de los materiales más adecuados, la previsión del espacio y del tiempo, de la dinámica de trabajo, serán aspectos indispensables para tener en cuenta. Durante el desarrollo de la misma, el docente observará las acciones de sus alumnos con el fin de comprenderlas, de modo de intervenir cuando la situación efectivamente lo requiera. Esto implica una observación minuciosa que admita tanto aquellas acciones previstas como también aquellas no esperadas. Sus intervenciones tendrán como objetivo enriquecer la exploración de los alumnos. Para ello los ayudará cuando así lo requieran, favorecerá la circulación de los materiales si fuera necesario, promoverá el intercambio entre los niños para socializar las diferentes experiencias, aportará nuevos materiales, etc. A partir de estas observaciones, el docente obtendrá información que le permitirá proponer nuevas preguntas y diseñar futuras actividades.[21]

Actividades de observación

Algunas actividades se caracterizan por ser la observación el modo predominante a través del cual los alumnos obtienen nuevas informaciones: los niños observan trajes antiguos en el Museo Saavedra, la fachada de la escuela, las plantas a lo largo del año, las lombrices que juntaron en la plaza, fotografías de distintos momentos de la vida de la familia, fotografías de diferentes animales, etcétera.

"Los alumnos observan para aprender al mismo tiempo que aprenden a observar. Esto supone que el docente en distintas oportunidades convierte a la observación en objeto de enseñanza: que observen en función de una o varias

[20] *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op.cit.*, pág. 124.

[21] Elaborado a partir del apartado "El docente frente a la exploración", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op.cit.*, pág. 124.

G. C. B. A.

preguntas, que vuelvan a mirar lo mismo intentando observar otras cosas distintas de las que vieron en primera instancia, que miren con detenimiento, que contrasten sus apreciaciones con las de sus compañeros, etcétera."[22]

Al proponer actividades de observación, es preciso tener en cuenta que no todos observan lo mismo: las observaciones de los niños pueden ser distintas entre sí y, a su vez, suelen ser diferentes de las que realizan los adultos. Lo que para algunos resulta evidente para otros no lo es; algunos observan cosas sobre las cuales otros no repararon. En este sentido, las propuestas didácticas promoverán la aparición de estas distintas miradas y el enriquecimiento de la propia visión como fruto del intercambio con otras.

El docente previamente buscará y seleccionará aquello que espera que los alumnos observen y elaborará las preguntas e interrogantes que vertebran el trabajo. En la medida en que los alumnos hacen suyas estas preguntas, las mismas orientan la observación poniendo en foco aquello que resulta prioritario.

En algunos casos, las actividades de observación apuntan a que los alumnos describan aquello que observan; en otras oportunidades se espera que, a partir de lo observado, realicen inferencias. Por ejemplo, a partir de observar las características del sillón del dormitorio de Sarmiento, los alumnos podrán inferir las actividades que allí realizaba (leer, escribir, descansar);[23] observando fotografías de focas, águilas, camellos, etc., los niños inferirán los modos en que estos animales se desplazan.

Para que los alumnos puedan efectuar inferencias, el docente aportará preguntas y aquellas informaciones necesarias para realizarlas. El docente buscará previamente la información de modo de poder formular interrogantes adecuados, guiar la observación, completar y corroborar las observaciones de los niños. A la vez, será cuidadoso en el sentido de promover que los alumnos realicen aquellas inferencias que efectivamente se desprenden del material observado.

Este tipo de actividades supone diseñar una dinámica de trabajo acorde con aquello que se está observando: el grupo en su totalidad observa la escultura de la plaza, cada uno observa una prenda de vestir que usaba cuando era bebé, en pequeños grupos observan las hormigas, etc. En algunas oportunidades, cada subgrupo observa algo diferente y luego intercambian aquello que observan o las apreciaciones y los registros que realizan.

Si bien el proceso de observación es individual, la organización en pequeños grupos permite que cada alumno cuente con las mejores condiciones para observar. La tarea en pequeños grupos coordinados por distintos adultos (auxiliares, practicantes, equipo de conducción, padres, alumnos mayores) muchas veces facilita el trabajo de observación puesto que todos cuentan a la vez con alguien que acerque las preguntas y las reformule en función de las apreciaciones de cada subgrupo. Para ello, el docente previamente compartirá con los otros adultos cuáles son los objetivos de la actividad y cuál es la tarea que se espera que lleven a cabo.

Para que los alumnos realicen observaciones más minuciosas, en algunos casos contarán con lupas. Este tipo de trabajo es posible en la medida en que previamente las hayan explorado, de modo de conocer cómo se usan. Por ejemplo, los niños observan con lupa las hormigas que encontraron en la huerta, observan la cantidad y las características de las patas, buscan los ojos

[22] V. Kaufmann y A. Serulnicoff. "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en A. Malajovich (comp.), *op.cit.*

[23] Este sillón se encuentra en el Museo Histórico Sarmiento.

G. C. B. A.

y la boca, etc. Por otra parte, proponer distintas formas de registro de aquello que observan es un modo de profundizar la mirada y contar con testimonios concretos a partir de los cuales seguir trabajando. Por ejemplo, los alumnos observan, dibujan y sacan fotos de los barcos en el barrio de La Boca.

Las actividades de observación requieren de un tiempo adecuado, de un espacio organizado especialmente y de un clima de trabajo favorable para que los alumnos comiencen a mirar con más detalle y a prolongar sus tiempos de observación. Los alumnos se sientan en la vereda de enfrente para mirar la fachada del Museo Saavedra, observan imágenes de cómo son los hormigueros por dentro, etcétera. Por ejemplo, para hacer seguimientos a lo largo del año de los cambios que experimentan los árboles de la cuadra del jardín, el docente propondrá observar en varias oportunidades los mismos árboles, seleccionará los momentos más adecuados en función de los cambios que espera trabajar, sugerirá modos de registrar dichos cambios y, a partir de ellos, promoverá que los alumnos realicen comparaciones.

En el caso de las actividades de observación de imágenes (siempre que sea factible), es aconsejable ampliarlas para favorecer una observación más detallada. Para que este trabajo sea posible, es importante que la institución escolar se ocupe del acopio de esta clase de materiales de forma tal que haya un archivo disponible para ser usado por alumnos y maestros. Las imágenes son fuente invalorable de información, especialmente para tomar contacto con realidades lejanas, tanto en el espacio como en el tiempo: fotografías de animales de la selva, cuadros de escenas de la vida cotidiana del pasado, fotografías de personas que viven en lugares lejanos, etcétera.

En el caso de las actividades de observación de objetos antiguos, es preciso recordar que no todos los grupos que conforman nuestra sociedad han podido conservar sus objetos a causa de innumerables mudanzas, migraciones o de la reutilización de dichos objetos para otros fines. Cuando el maestro solicita que los alumnos traigan al jardín objetos antiguos de sus familias, es importante que considere que algunos grupos sociales han tenido menos posibilidades de conservar sus pertenencias. No obstante, es valioso que el docente ofrezca situaciones en las cuales los alumnos busquen información a través de "la lectura de objetos antiguos", ya sea con los que aporta la escuela, otras instituciones (bibliotecas, sociedades de fomento, museos, etc.), vecinos del barrio, etcétera.

Por otro lado, los objetos que se exhiben en los museos, por lo general, han pertenecido a los sectores altos de la sociedad. Por ello, que el docente evitará efectuar generalizaciones del tipo "todas las personas usaban jofainas para higienizarse", puesto que ésta era una práctica de una parte de la población.

Las actividades de observación de objetos antiguos requieren de ciertos cuidados, puesto que éstos tienen un valor histórico (en el caso de los museos) y/o emotivo (en el caso de los que aportan las familias). Compartir con los alumnos el sentido por el cual estos objetos "no se pueden tocar" o "hay que tocarlos con mucho cuidado" permitirá que ésta deje de ser una mera reglamentación externa y acercará a los niños a la importancia de conservar y preservar el patrimonio de la comunidad.

En síntesis, para favorecer las actividades de observación, es preciso que

G. C. B. A.

el docente seleccione los interrogantes que la guían, elija cuidadosamente aquello que ofrecerá para ser observado por sus alumnos, busque la información necesaria para completar las apreciaciones de los niños, prevea el tiempo suficiente, brinde variadas oportunidades para observar a lo largo del año, organice el espacio, la dinámica y el material de modo que cada niño tenga posibilidades de una buena visualización de aquello que se espera que observen.

Actividades con informantes

En muchas actividades, para indagar el ambiente, los alumnos buscan informaciones a partir de preguntar o escuchar relatos de distintos informantes. Los niños buscan nuevas informaciones a la vez que se inician en el aprendizaje de algunos instrumentos de recolección de información, como las entrevistas, las encuestas y las historias de vida.[24]

Para que las actividades con informantes sean promotoras de nuevos aprendizajes, el docente buscará con anterioridad la información necesaria. En el caso de una entrevista o una historia de vida, elegirá cuidadosamente él o los informantes de modo que sean pertinentes para relevar la información que se pretende obtener; se pondrá en contacto con ellos para comunicar el objetivo de la actividad y acordará la dinámica de la tarea. Siempre que sea posible, solicitará que acudan a la cita con todo aquel material que considere significativo para el trabajo.

En el caso de las encuestas, el docente previamente acotará la muestra que se va a encuestar. Por ejemplo, si se trata de indagar acerca de los distintos tipos de cambios que experimentan las personas a lo largo de su vida, elegirá a personas de diferentes edades y distinto sexo. Por un lado, es importante seleccionar la muestra de modo que permita relevar aquello que se espera; por otro, es preciso elegir el número de casos pues, de lo contrario, la población consultada es tan grande que es imposible que los niños puedan procesar la información y arribar a conclusiones.

El docente compartirá con los alumnos cuál es el objetivo de la actividad, la enmarcará en el itinerario de trabajo que vienen desarrollando, los ayudará a pensar las preguntas y a organizarse para luego formularlas al informante.

Para ello, preverá instancias en las cuales los alumnos aprendan a formular preguntas, a seleccionar aquellas que les proporcionan información acerca de lo que les interesa, a descartar las que se alejan de los objetivos que se propusieron o aquellas cuyas respuestas ya conocen.[25] Durante la entrevista, orientará a los niños para que puedan formular nuevas preguntas a partir de las informaciones que van recibiendo.

Es necesario que el docente anticipe algún modo de registrar los datos para que la información pueda ser posteriormente reconstruida: un adulto escribe durante la entrevista, los alumnos anotan signos sencillos si se trata de una pequeña encuesta, usan el grabador, etc. Este registro permitirá tener la información disponible para organizar los datos en cuadros, tablas o gráficos sencillos.

[24] "En las encuestas se realizan las mismas preguntas a diferentes personas (por lo general, son preguntas cerradas, es decir, aquellas que se responden por sí o por no). En las entrevistas se elabora una serie de preguntas (abiertas y/o cerradas) para formular a una persona que será nuestro informante. La historia de vida de un individuo (o parte de ella) nos permite conocer algunos aspectos de la historia y las características de la comunidad de la cual esa persona forma parte", en *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial, op.cit.*

[25] Véase el apartado "Prácticas del Lenguaje, Hablar en el jardín", en este documento, pág. 263.

G. C. B. A.

Este tipo de actividades suele realizarse con el grupo en su totalidad coordinado por el docente o en pequeños grupos coordinados por un adulto (personal de conducción, padres, celadores, practicantes, etc.). Algunas encuestas, entrevistas e historias de vida se efectúan en la sala o en el espacio de la escuela mientras que para otras es necesario salir del ámbito del jardín. Es importante brindar a los alumnos la oportunidad de realizar variadas actividades de este tipo a lo largo del año para que cada vez puedan preguntar en forma más autónoma.

Los pedidos de información a las familias están enmarcados dentro de las actividades con informantes. El pedido de información será acotado y preciso en relación con aquello que se espera indagar. Los alumnos participarán de la elaboración de las preguntas para luego intervenir en la búsqueda de información en sus casas. El maestro preverá que las familias efectivamente puedan brindar aquella información que se les solicita y propondrá a la vez un modo de registro de las respuestas para que luego las compartan con el resto del grupo.

Actividades con libros, revistas, enciclopedias, vídeos...

Algunas actividades estarán centradas en la búsqueda de información en libros, vídeos, filmes argumentales y documentales, enciclopedias, revistas, diarios, etc. Este tipo de actividad permite tomar contacto con realidades lejanas en el espacio o en el tiempo, ampliar y profundizar aquello que se está indagando, buscar algún dato específico que aún no se ha encontrado, etcétera.

Tal como se plantea en las actividades anteriores los docentes compartirán previamente con los alumnos la pregunta, la duda, el interrogante que esperan responder en relación con el proyecto o la unidad que están desarrollando.

En algunos casos, el docente leerá para todos o para algún subgrupo. Por lo general, las enciclopedias y demás textos informativos no están destinados al público infantil. Sin embargo, es esperable que en el jardín comiencen a tener sus primeros contactos con ellos. Por lo tanto, es necesario que el maestro ayude a los chicos a interpretar la información y aclare las palabras que no conocen.[26]

En otros casos, los alumnos buscarán en forma autónoma en libros, enciclopedias, fascículos y revistas: hojean una enciclopedia de animales e intentan leer dónde viven, "leen" un libro sobre los mapuches, etc. Para ello, el docente seleccionará el material adecuado, lo pondrá a disposición de los alumnos, promoverá que algunos se agrupen y otros "lean solos", organizará el espacio y generará un clima que favorezca la lectura. El maestro observará el desarrollo de la actividad, rotará por los grupos para contestar preguntas, dará información o acercará algún interrogante que estimule la lectura, leerá aquello que los niños no puedan, favorecerá el intercambio de sus apreciaciones.[27]

[26] Véase el apartado "Prácticas del Lenguaje, Leer y escribir en el jardín", en este documento, pág. 287.

[27] Véase "La biblioteca de la sala" en el apartado "Prácticas del Lenguaje, Literatura", en este documento, pág. 368.

G. C. B. A.

En otras oportunidades, los alumnos mirarán filmes argumentales o documentales para obtener información sobre distintos temas. Es preciso tener presente que no sólo se trata de imágenes, sino que ellos incluyen una secuencia narrativa. El docente, al mirarlos con anticipación, decidirá si es un material apropiado para verlo en su totalidad, o si es más adecuado seleccionar aquellas partes que resultan más pertinentes en función del propósito del trabajo.

En la actualidad, la oferta de este tipo de materiales es muy variada. En algunos casos, se trata de vídeos educativos; por ejemplo, sobre la vida de los animales en la selva o en el fondo del mar, sobre la vida de los dinosaurios, sobre las costumbres de grupos aborígenes en el pasado o en la actualidad; vídeos de ciudades de países lejanos, como la China o la India, o de distintos lugares de nuestro país, etc. Filmes argumentales como "Camila", "Así es la vida" o "Bajo el signo de la patria" contienen pasajes que resultan significativos para el trabajo sobre diferentes contenidos vinculados con la vida cotidiana en tiempos pasados (en ningún caso se trata de mirar la película en su totalidad).

Para este tipo de actividad es recomendable que la institución, progresivamente, acopie, seleccione y organice todos estos materiales.[28] Asimismo, es aconsejable que, en el caso de no contar con la información suficiente en la escuela, se recurra a otras instituciones: bibliotecas públicas, embajadas, casas de provincia, bibliotecas de los museos, etc. En algunas oportunidades, los docentes o el personal de conducción buscarán la información. Pero, en muchos casos, ésta es una actividad valiosa para realizar junto con los niños.

La sistematización y el cierre de las actividades

"Las actividades deben favorecer la organización, la reflexión y la sistematización de los conocimientos puestos en juego. Se trata de un proceso que se construye paulatinamente y que cobra peso en las salas más grandes del jardín."[29]

"Para promover la construcción de nuevos aprendizajes es fundamental que las actividades incluyan instancias en las cuales favorecer la sistematización de la información relevada, el análisis de los resultados obtenidos, la reflexión sobre los interrogantes iniciales, la confrontación entre las primeras ideas y los nuevos datos."[30]

El docente preverá espacios de sistematización para ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de reflexionar, establecer relaciones, reformular ideas y hacer nuevas preguntas. En ocasiones, para los adultos, las conclusiones resultan evidentes y, por lo tanto, este momento de sistematización puede parecer innecesario. Sin embargo, esto no siempre es así desde la perspectiva de los niños pequeños.

Esta sistematización será productiva en la medida en que el docente recoja los interrogantes que vertebraron la propuesta, permita que los alumnos confronten entre ellos sus ideas y ofrezca la posibilidad de profundizar y complejizar sus conocimientos.

[28] Véase el apartado "La biblioteca de la sala", en *Diseño Curricular para Educación Inicial. Marco General, op.cit.*, pág. 81.

[29] *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op.cit.*, pág. 117.

[30] V. Kaufmann y A. Serulnicoff. "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en A. Malajovich (comp.), *op.cit.*

G. C. B. A.

La sistematización adquiere formas variadas. En algunos casos, tiene lugar en el transcurso de la actividad misma. El maestro interviene planteando una pregunta, propone el intercambio entre los alumnos, aporta una nueva información. Por ejemplo, mientras los niños exploran distintos burbujeros para hacer pompas de jabón, el docente interviene preguntando cómo están soplando para que salgan las pompas; o, cuando observan la fachada del jardín, les pregunta cómo se dan cuenta de que es una escuela. A veces este trabajo se realiza con todo el grupo, un subgrupo o, particularmente, con algún niño.

En otras oportunidades, se trata de una actividad, o un momento de la actividad, especialmente diseñada para reflexionar sobre los interrogantes propuestos, poner en común las apreciaciones personales, sistematizar la información relevada y arribar a conclusiones. Por ejemplo, luego de la realización de una encuesta, cada grupo comunica los datos recogidos y entre todos elaboran un cuadro o una tabla sencilla y así sacan conclusiones; o luego de una salida al supermercado, cada uno vuelve sobre sus primeros dibujos para modificarlos y enriquecerlos con las nuevas informaciones.

En muchos casos el trabajo - juego resulta un modo de organizar y sistematizar la información relevada. Este proceso de sistematización promueve al mismo tiempo un enriquecimiento del juego. Por ejemplo, luego de desarrollar diferentes actividades para hallar información acerca del centro de salud (visita al centro de salud, entrevista a un médico, exploración del instrumental que utiliza, de los materiales que usan las secretarias o asistentes, observación de fragmentos de una serie televisiva sobre médicos, etc.), entre todos "transforman" la sala en un centro de salud, buscan y preparan los materiales necesarios, distribuyen los roles para jugar. Del mismo modo el docente ofrecerá materiales vinculados con aquello que se está indagando para que los alumnos puedan utilizarlos autónomamente durante el juego - trabajo.

La sistematización puede ser realizada por el grupo en su conjunto, en pequeños grupos o en forma individual. En este momento, adquiere vital importancia contar con diversos registros tomados durante las actividades anteriores (grabaciones, dibujos, fotografías, la escritura del adulto, etc.), puesto que permiten retrabajar, confrontar, revisar o simplemente volver sobre la información.

El docente ofrecerá propuestas variadas que posibiliten a los alumnos sistematizar la información recabada: la confección de murales, las dramatizaciones, la elaboración de cuadros y tablas, etc. Elegirá aquella que resulta más adecuada a la propuesta que están desarrollando. La variedad en las actividades brindará a los niños la posibilidad de involucrarse de distintas maneras, evitando que el momento de sistematización se reduzca a un intercambio oral en el que participan solamente aquellos que tienen mayor facilidad para expresarse a través de la palabra.[31]

Las producciones elaboradas durante la etapa de sistematización son insumos valiosos para el momento de cierre. En esta etapa, los niños saben que el proyecto o la unidad que los mantuvo ocupados llega a su fin. El docente promoverá que los alumnos visualicen el proceso recorrido y de este modo reaparecerá, en toda su dimensión, el recorte del ambiente indagado.[32]

[31] Véase el apartado "Prácticas del Lenguaje, Hablar en el jardín", en este documento, pág. 263.

[32] Véase el apartado "La producción de los niños", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op.cit.*, pág. 125.

G. C. B. A.

Estos momentos de cierre pueden asumir distintas modalidades: la reconstrucción de las actividades que desarrollaron, la comunicación de las conclusiones a otra sala o a los padres, la elección de los dibujos que formarán parte de una publicación, la organización de una muestra con las producciones realizadas, la escritura de una carta a la persona que entrevistaron, etcétera.

Cuando los proyectos incluyen algún intercambio con la comunidad, es muy interesante proponer en esta instancia de cierre algún tipo de devolución. Por ejemplo, luego de visitar el Museo de Ciencias Naturales y de indagar en distintas publicaciones, los alumnos podrán elaborar un libro sobre la vida de los dinosaurios y enviarlo a la biblioteca del Museo.

A partir de este trabajo de recapitulación aparecerán nuevas preguntas y también aquellos interrogantes que quedaron sin respuesta. En algunos casos, éstos servirán de punto de partida para nuevos proyectos o unidades.

En síntesis, se trata de que el docente prevea este momento de cierre para que las propuestas no duren indefinidamente y los niños pierdan interés en la tarea o, por el contrario, no se otorgue el tiempo necesario y se interrumpa el proceso que los alumnos están desarrollando.

Las salidas

El jardín abre sus puertas para que el ambiente entre a sus salas a través de entrevistas y relatos de distintos informantes, la observación de fotografías, la exploración de objetos, la lectura de imágenes, etc. En algunas oportunidades, el conocimiento del ambiente sólo es posible si la institución promueve que sus alumnos salgan al encuentro con él. Éste es un tipo de actividad fundamental puesto que los contextos no pueden ser reproducidos dentro de la sala sin perder su complejidad y singularidad; por ejemplo, para conocer el funcionamiento de la panadería: cómo es el lugar donde se hace el pan, cómo se hace el pan para tanta gente, cómo es el trabajo del panadero, cómo son las máquinas que se emplean, etcétera.

Salir del jardín permite mirar "con otros ojos" los contextos cotidianos (como la farmacia del barrio, los árboles de la cuadra de la escuela, la calesita de la plaza) y también acercarse a lugares que resultan menos conocidos (como el Jardín Botánico, los museos, los lagos de Palermo, el centro de la Ciudad, el vivero municipal, el río, la costanera sur, etcétera).[33]

Las salidas estarán engarzadas en un itinerario didáctico. Estarán precedidas por algunas actividades que involucran a los alumnos y los comprometen en su interés. En ellas se plantearán los interrogantes que las motivan y los alumnos conocerán en qué consistirá la experiencia: las actividades que harán, los materiales necesarios, las normas específicas para tener en cuenta, el tiempo que dedicarán a trabajar y los momentos para jugar o para compartir la merienda, etcétera.

Durante la salida, los alumnos explorarán, observarán y registrarán, entrevistarán a distintos informantes, recogerán material, etc., buscando res-

[33] Véase "Anexo. Algunos lugares que ofrece la Ciudad para experiencias didácticas", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*, pág. 167.

G. C. B. A.

puestas a los interrogantes planteados. Siempre que sea posible, se organizará a los alumnos en pequeños grupos coordinados por un adulto (personal de conducción, celadores, padres, residentes, etc.). Esta dinámica permitirá que cada niño tenga efectivamente la posibilidad de observar, preguntar, explorar y, a la vez, enriquecerá y diversificará la información que se recaba. Esto requiere que el docente informe previamente a los adultos que coordinarán los grupos sobre cuáles serán las consignas que desarrollarán los alumnos, los oriente en el tipo de tarea que se espera que realicen y en los tiempos previstos para ellas: anotar las informaciones que releven, repreguntar a los alumnos, guiar la observación, dar lugar a aquellas cuestiones imprevistas que siempre aparecen al salir a indagar el ambiente, entre otras.

En los días posteriores a la salida, el docente propondrá que los alumnos intercambien sus apreciaciones, sus sensaciones y la información recabada. Para ello resulta importante contar con los registros (fotografías, dibujos, grabaciones, etc.) y, en la medida de lo posible, con la colaboración de los adultos acompañantes. La salida estará seguida por actividades que permitan organizar la información relevada, arribar a conclusiones provisorias, volver sobre las preguntas iniciales, abrir nuevos interrogantes. Por otra parte, este trabajo dará lugar a otras actividades de búsqueda de información en libros y vídeos, nuevas exploraciones, la observación de imágenes de distinto tipo y, posiblemente, nuevas salidas.

Para llevar adelante esta tarea, es aconsejable que el docente previamente tome contacto con el lugar que va a visitar con los alumnos: que, en lo posible, lo conozca con anterioridad, busque información, converse con los guías en el caso de que se trate de una visita organizada. Esto permitirá seleccionar sobre qué aspectos centrará la indagación y planificar actividades adecuadas a las informaciones que allí es posible relevar. Esta instancia le posibilitará también tomar decisiones respecto de cuál es la dinámica más adecuada en función de las características del espacio (pequeños grupos, en grupo total, por parejas o tríos). Si bien algunos lugares ofrecen visitas guiadas, suelen ser pocos los que cuentan con visitas apropiadas para la edad de los niños del jardín. Por ello es aconsejable relevar todas las informaciones pertinentes para luego organizar la salida de modo que sea aprovechada.

Las salidas demandan a las instituciones un esfuerzo organizativo extra, y en algunos casos presentan obstáculos de índole económica, legal, etc. Sin embargo, es importante que el jardín ofrezca a sus alumnos reiteradas oportunidades de salir debido a la potencia educativa que tiene este tipo de experiencias y porque para muchos niños la escuela es la única que brinda la posibilidad de conocer ámbitos diferentes del propio. Esto invita a la institución a hacer una adecuada selección de las visitas, confeccionar un archivo con información sobre estos lugares, socializar las experiencias que van realizando los docentes en las distintas salas, relevar las posibilidades que ofrece el barrio de la escuela, etcétera.

G. C. B. A.

El rincón de ciencias

Para que el rincón de ciencias sea un espacio provocador de nuevos aprendizajes, los docentes plantearán preguntas, situaciones o sugerencias que despierten el interés de los niños por participar en él. Las propuestas podrán estar vinculadas con alguna de las actividades que ha desarrollado todo el grupo con anterioridad y, de este modo, posibilitar a aquellos que están particularmente interesados en indagar "un poco más". Hacer avioncitos con papeles diferentes de los que usaron en la actividad grupal, abrir otros frutos para observar si tienen semillas, probar con elementos distintos de los que ya utilizaron para explorar si se disuelven en agua, intentar nuevos métodos para separar una colección de semillas, pueden transformarse en propuestas interesantes para un grupo, a la vez que posibilitarán a los docentes una mirada particular sobre algunos niños.

En otros casos el rincón tiende a satisfacer la curiosidad y el interés de algunos alumnos: en el arenero un grupo encuentra un "bicho" en el momento de juego - trabajo, el docente acerca lupas, lápices y papel para que los niños puedan realizar observaciones minuciosas; un alumno trae fósiles que recolectó en un viaje, el docente propone observarlos y acerca un libro con otras imágenes de fósiles; etc. Por otro lado, el rincón de ciencias puede contar con colecciones "estables" de rocas, fósiles, minerales, metales, herbarios y con "visitas transitorias"; la pecera de uno de los alumnos de la sala, las hormigas que encontraron en la huerta, un lumbricario, etcétera.

Las propuestas para el rincón de ciencias requieren que el docente tenga en cuenta que tanto las preguntas que vertebran las actividades como los materiales deben convocar la exploración y la indagación relativamente autónoma de los niños. El docente estará atento a los requerimientos de éstos durante la actividad: aportará nuevos materiales, formulará otras preguntas, brindará informaciones y los ayudará si fuera necesario.

Para que el rincón de ciencias se transforme en un espacio interesante, los docentes preverán las propuestas y los materiales que pondrán a disposición de los alumnos de manera de ofrecer, a lo largo del año, una variada gama de actividades. En la medida en que los niños tengan reiteradas oportunidades de participar en diferentes actividades en este rincón, adquirirán mayor autonomía para planificar, proponer preguntas y desarrollar sus propias propuestas.

Además de estas apreciaciones particulares, toda propuesta que se ofrezca en el rincón de ciencias tendrá en cuenta los criterios que se plantearon a lo largo de este capítulo para las actividades que promueven la indagación del ambiente.

G. C. B. A.

LA EVALUACIÓN DE LA TAREA INSTITUCIONAL EN RELACIÓN CON LA INDAGACIÓN DEL AMBIENTE

Antes de enunciar aquellos aprendizajes que se espera evaluar en los alumnos, es preciso explicitar las situaciones didácticas que el jardín debe ofrecer de modo de propiciar en los alumnos estos aprendizajes. En la medida en que la institución analiza si tales situaciones están siendo puestas a disposición de sus alumnos, evalúa su tarea en relación con la indagación del ambiente social y natural.

El jardín ofrecerá a sus alumnos oportunidades para:

▲ Realizar salidas de indagación a lugares conocidos por los alumnos y a otros que les resulten menos habituales.
▲ Visitar bibliotecas (por lo menos una) para buscar información sobre algún problema que se está indagando (la biblioteca del jardín o de la escuela primaria, la del barrio, etcétera).
▲ Conocer museos (por lo menos uno) o lugares de la Ciudad que atesoren testimonios del pasado.
▲ Hacer una salida a un espacio verde de la Ciudad (la Reserva ecológica de la Costanera Sur, los lagos de Palermo, el Parque Avellaneda, el Parque General Paz, etc.). Visitar algún lugar donde se observen animales vivos (como el zoológico, la facultad de Agronomía, una granja educativa, etcétera).
▲ Efectuar alguna indagación acerca de algún aspecto de la vida cotidiana en el tiempo en que los abuelos o los papás eran chicos y sobre algún episodio de la historia nacional, algún aspecto de la vida cotidiana o personaje de la época colonial y los años posteriores a la Revolución de Mayo.
▲ Indagar algún aspecto de la vida cotidiana en diferentes grupos y comunidades (el tipo de comidas, vestimentas, actividades en el tiempo libre, los modos de vivir en familias, etcétera).
▲ Realizar una indagación detallada sobre una institución y un trabajo. Indagar alguna institución o profesional vinculado con el ámbito de la salud.
▲ Explorar, observar y comparar: diversos materiales y objetos, distintos seres vivos. Realizar un seguimiento, durante un tiempo más o menos prolongado, de algunas plantas o algunos animales.
▲ Hacer entrevistas y encuestas. Buscar información en libros, revistas, filmes y distintas imágenes.
▲ Realizar indagaciones vinculadas con el cuerpo.
▲ Participar de algún proyecto vinculado con el mejoramiento de alguna problemática ambiental detectada en el jardín de infantes.
▲ Reflexionar sobre situaciones cotidianas de la vida en el jardín en las que son necesarias las normas.

G. C. B. A.

La evaluación de los alumnos

Este apartado presenta aquello que resulta adecuado evaluar respecto de los aprendizajes de los alumnos acerca del ambiente social y natural. Para que el docente pueda evaluarlos es preciso que centre su mirada tanto en la evaluación de cada unidad o proyecto como también que realice un análisis horizontal que atraviese las diferentes unidades, proyectos y secuencias didácticas que ha desarrollado a lo largo del año y de esta etapa.[34]

En este documento se propone en reiteradas ocasiones que los niños trabajen en pequeños grupos. Es preciso reconocer que este tipo de dinámica dificulta la posibilidad de seguir con cierto detalle el proceso de aprendizaje de todos los alumnos simultáneamente. Esto se agrava aún más si se considera que en muchas de las actividades para indagar el ambiente no se cuenta con una producción de cada uno de los niños. Al mismo tiempo, muchas de las propuestas promueven que los alumnos expresen sus opiniones e ideas, y no siempre todos pueden hacerlo con precisión. Frente a estas dificultades es necesario tomar algunos recaudos, como reconocer que no es posible estar evaluando "todo el tiempo a todos los alumnos". Será necesario que los docentes se propongan hacer un seguimiento más detallado de algunos niños en cada unidad, de modo de ir recolectando a lo largo del año información sobre cada uno de ellos.

Los alumnos serán capaces de:

▲Realizar observaciones progresivamente más detalladas. Emplear instrumentos sencillos de recolección,[35] registro y organización de la información.
▲Reconocer que los objetos están construidos con distintos materiales. Reconocer que algunos materiales son más apropiados para construir determinados objetos que otros y que un mismo objeto puede elaborarse con diferentes materiales.
▲Comenzar a reconocer que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios y avanzar en la idea de que, en algunos casos, es posible recuperar los materiales en un estado semejante al inicial luego de ocurrido el cambio y, en otros casos, no.
▲Comenzar a establecer algunas relaciones entre las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales, los objetos, y las necesidades y los intereses de las personas.
▲Comenzar a reconocer, en una institución, un espacio social, un objeto o un trabajo algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y algunos que permanecen.
▲Comenzar a valorar y respetar formas de vida diferentes de la propia.
▲Establecer algunas relaciones de semejanza y diferencia entre distintos tipos de trabajos.
▲Reconocer las diferentes partes visibles del cuerpo y avanzar en la idea de la existencia de las partes internas del cuerpo y de algunas de sus funciones.
▲Comenzar a reconocer que las personas tienen características físicas, gustos, intereses y necesidades diversos.
▲Conocer algunos cuidados y hábitos para promover la salud.

[34] Véase el apartado "La evaluación didáctica", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op.cit.*, pág. 142.
[35] Los instrumentos de recolección de información incluyen tanto las encuestas, las entrevistas, como el uso de goteros, lupas, etcétera.

G. C. B. A.

▲Participar activamente del cuidado del ambiente en el contexto del jardín.
▲Avanzar en el reconocimiento de rasgos comunes entre las plantas y los animales, y empezar a identificar a las plantas como seres vivos.
▲Establecer algunas relaciones entre los seres vivos y el medio.
▲Conocer y respetar algunas de las normas que regulan la vida del jardín, y establecer relaciones de semejanza y diferencia con las que regulan otras actividades sociales.
▲Iniciarse en el conocimiento de algunos episodios de nuestra historia.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Matemática

Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática Matemática

Los niños y la resolución de problemas

Los niños, en cualquier nivel de enseñanza, pero especialmente los niños más pequeños, aprenden matemática a partir de sus propias acciones que desarrollan para la resolución de una situación que tiene una finalidad clara para ellos: responder a una buena pregunta, resolver un trabajo desafiante, lograr una construcción, seguir un recorrido que dicta un compañero, ajustarse a las reglas de un juego, entre otras.

Por lo tanto, es preciso que los docentes propongan actividades de aprendizaje que contextualicen los contenidos que van a enseñar tratando que la situación propuesta provoque el acercamiento activo de los alumnos.

Se sostiene el "rol activo del alumno"[1] en el sentido de acentuar enfáticamente la toma de decisiones de los niños para la resolución de las situaciones planteadas. Se intenta comprometer a los alumnos en su propio aprendizaje promoviendo las acciones de búsqueda y de exploración.

Al enfrentarse con los problemas (juegos, consigna, pregunta, etc.) los niños buscarán resolverlos mediante procedimientos propios adaptándose a la situación planteada. Según palabras de R. Charnay: "(...) esta resistencia de la situación es la que obliga al sujeto a acomodarse, a modificar o a percibir los límites de sus conocimientos anteriores y a elaborar nuevas herramientas (...)".[2] El grupo de compañeros y la confrontación con otros procedimientos, la intervención adecuada del docente, la repetición de las actividades y la reflexión sobre los resultados de la propia acción permitirán el avance de estos primeros modos de resolución.

Según G. Vergnaud, "las concepciones de los alumnos son moldeadas por las situaciones que han encontrado".[3] Por ejemplo: contar objetos puede ser la forma más eficaz de resolver un juego o un problema de repartición exacta de una pequeña cantidad de caramelos entre dos amigos. La situación moldeó el conocimiento aprendido en tanto ha permitido que construyan significados relativos a las situaciones resueltas. En consecuencia, es probable que un niño participante de la situación anterior diga que contar sirve para repartir caramelos o para jugar; ha construido un sentido parcial del conocimiento. No obstante, el docente buscará nuevas situaciones que les permitan ampliar los significados.

En el *Marco General*[4] se menciona que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son complementarios, se desarrollan en forma paralela y sus resultados no se desencadenan en forma simultánea ni de inmediato: los docentes, entonces, deberán proponer múltiples y variadas situaciones para que los niños aprendan diversos sentidos de un mismo conocimiento.

Los nuevos sentidos de un conocimiento se construyen a partir de algunas ideas anteriores, se apoyan en experiencias previas, pero no se acumulan unos sobre otros. Por ejemplo, en una sala de 5 se les propone a los niños hacer un plano de su sala como recuerdo del último año de jardín.[5] Para esto, primero vieron varios planos de la escuela, de sus casas, etc. En forma grupal, sacaron una primera conclusión: "un plano es un dibujo visto de arriba", pero a la hora de hacerlos, éstos muestran una gran diversidad de puntos de vista en el mismo plano: algunos objetos están dibujados como vistos desde arriba

[1] Véase el "Enfoque didáctico. Principios generales", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000, pág. 105.

[2] R. Charnay. "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", en C. Parra e I. Saiz (comps.), *Didáctica de la matemática*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

[3] G. Vergnaud. *Aprendizajes y didácticas. ¿Qué hay de nuevo?*, Buenos Aires, Edicial, 1994.

[4] *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*

[5] El ejemplo está extraído de C. Broitman, "Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio", en "La educación en los primeros años", Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, año 3, nº 22, marzo 2000.

G. C. B. A.

y otros tal cual como saben que son. Por ejemplo: algunos niños dibujan las cuatro patas de las mesas mientras que otros sólo un rectángulo, provocándose una interesante discusión. Para algunos, las patas son importantes al representar el objeto mesa. Para que la representación del espacio en un plano evolucione, los niños deberán rechazar estas concepciones. Pero, para muchos, es un problema difícil de comprender y logran producciones intermedias como dibujar pequeños círculos en los vértices del rectángulo representando las patas como una manera de salir de esta situación.

Los nuevos conocimientos van armando un entramado en el que se integran nuevos saberes y se rechazan otros. Algunas ideas anteriores no son desechadas de inmediato y, en ocasiones, se vuelve a ellas.

Los contenidos

Se seleccionaron cuatro bloques de contenidos. Para cada bloque se desarrolla una fundamentación sobre la necesidad de trabajar los contenidos propuestos, una explicación acerca de las condiciones para su tratamiento didáctico y, en algunos casos, se hace una breve referencia sobre los modos de resolución de los alumnos al enfrentarse a los contextos que dan sentidos a estos contenidos.

Dichos bloques son:

- Sistema de numeración
- Número
- Espacio y formas geométricas
- Medida

Sistema de numeración

El sistema de numeración ha sido elaborado por los hombres, es un producto cultural que precede a los niños en el tiempo.

Un sistema de numeración organiza los números que lo componen según reglas o leyes internas que varían según diferentes culturas. Estas reglas internas constituyen sus propiedades. Nuestro sistema de numeración es posicional, es decir, la posición es la que determina el valor de cada cifra y ésta se obtiene multiplicando su valor absoluto por una potencia de base, en nuestro caso, una potencia de diez. Un sistema posicional es más económico que un sistema aditivo porque utiliza una cantidad finita de símbolos: cualquier número puede ser escrito con sólo diez símbolos.[6] Los niños comprenderán estas propiedades a lo largo de varios años de escolaridad.

En el jardín los alumnos lograrán aproximarse a algunas de estas carac-

[6] En un sistema aditivo, cada símbolo tiene un valor y el número representado es el resultante de la suma de todos esos símbolos.

G. C. B. A.

terísticas del sistema: que el 9 es mayor que los números anteriores como el 8, 7, etc.; que la cantidad de cifras determina si un número es mayor o menor que otro; que si se comparan números de igual cantidad de cifras, es mayor el que comienza con el número más grande, etcétera.

Estos párrafos introductorios permitirán al docente entender la distancia que existe entre lo que aparenta ser obvio y conocido por todos (parece tan sencillo leer un número, escribirlo, compararlo con otros...) y el punto de inicio en el que se encuentran los alumnos. Medir esa distancia permitirá comprender el largo y costoso camino que deberán recorrer los niños para la comprensión del sistema de numeración.

Los niños y la apropiación del sistema de numeración

La numeración oral ocupa un rol fundamental en la adquisición de los primeros análisis numéricos que hacen los niños. A partir de conocer y utilizar la sucesión oral de los números, van descubriendo esas leyes internas que organizan el sistema. Por ejemplo: algunos niños descubren regularidades del sistema de numeración, comienzan a darse cuenta de las recurrencias que se producen en el recitado; así pueden ser conscientes de que después de veinte se empieza desde uno, pero agregando el veinte como prefijo: veintiuno, veintidós, etc. Otros niños suelen "equivocarse" y regularizar la zona irregular posterior al diez; pueden decir "dieciuno, diecidós", etc. También puede ocurrir que continúen después de cualquier decena: "treinta y nueve, treinta y diez". El docente interpretará dichos "errores" como un conocimiento que demuestra la atención del alumno puesta en los números. Comprenderá que se trata de una forma de aproximación y diseñará actividades que permitan a los niños continuar apropiándose del sistema.

El conocimiento de la sucesión oral de números resulta un verdadero punto de apoyo cuando los alumnos se enfrentan a problemas de comparación de escrituras numéricas. Por ejemplo, para comparar 14 y 18, un niño puede llegar a fundamentar que el 18 "llega más lejos" o "pasa al 14", clara alusión a la sucesión ordenada.

Entonces, es fundamental favorecer el tratamiento de la numeración oral tanto como herramienta para resolver situaciones de conteo como para acceder a porciones convencionales cada vez más amplias. El recitado de los números ofrece datos sobre la organización del sistema.

Las actividades específicas para trabajar estos aspectos y la reflexión sobre ellos permitirán la toma de conciencia sobre cómo funciona dicha sucesión y qué leyes la regulan.

El docente ofrecerá oportunidades que les permitan a sus alumnos:

- Ampliar la porción convencional del sistema oral conocida por el alumno.
- Usar adecuadamente la sucesión oral en las situaciones de enumeración de

G. C. B. A.

objetos; es decir, que el número dicho corresponda con el objeto contado, para lo cual deberá contar con cierta sincronización palabra-gesto.

- Detenerse ante un número dado.
- Continuar la sucesión partiendo de un número diferente de uno.
- Reconocer el sucesor o el antecesor de un número.

Los contenidos que se trabajarán son:

- Conocimiento oral de la sucesión ordenada de números.
- Uso de relaciones entre los números: "anterior a" y "posterior a".

La sucesión numérica oral

▲En relación con la ampliación de la porción conocida.

Inicialmente el docente se mostrará como un usuario competente de la sucesión oral de números. Tratará de aprovechar las ocasiones que le ofrezcan la oportunidad de contar en voz alta: contar los niños que vinieron para hacer el registro, contar los niños que van a una salida en la que tal vez se reúnan dos salas, contar las monedas de un peso que hay en la alcancía para comprar libros, etc. El docente ofrecerá un repertorio cada vez más amplio de números a sus alumnos.

La idea es, por un lado, mostrar la utilidad de recitar la sucesión de números y, por el otro, demostrar que la sucesión se alarga cuanto se necesita.

Los niños y los docentes pueden contar en voz alta en juegos en los cuales el recitado sirve para medir un tiempo. Por ejemplo: la "Escondida".

La ampliación de la serie oral está ligada a "decir" los números sin poner a los alumnos en las dificultades que plantea la enumeración de objetos (cardinalización, exhaustividad, exclusión);[7] es decir, oralmente los alumnos podrán ampliar la sucesión sin ningún límite.

▲En relación con emplear adecuadamente la sucesión oral en las situaciones de enumeración.[8]

▲En relación con detenerse ante un número dado.

Esta tarea posee la dificultad de retener en la memoria el número en el que hay que detenerse e ir anticipando su llegada para no extenderse.

Mas allá de las diversas situaciones que el docente puede aprovechar para dar sentido a esta actividad, se puede trabajar en el contexto de un juego en ronda entre todos los niños. Por ejemplo, se acuerda el número que detendrá el conteo, a partir del cual habrá que volver a empezar. Cada alumno debe mencionar el número siguiente al del compañero de la derecha. Se puede pensar en alguna prenda para el que se pase del número acordado. Otra posibilidad son las canciones en las que se va aumentando el número hasta un punto a partir del cual hay que empezar a descontar (del tipo "Un elefante"). También en la "Escondida" hay que detenerse en un número.

La organización de los grupos es otra ocasión interesante: por ejemplo,

[7] Véase, para aclarar estos principios, el apartado "Los números como memoria de cantidad", en este documento, pág. 126.

[8] Ver actividades referidas a las funciones de los números en este capítulo, págs. 115 a 153.

G. C. B. A.

ponerse en una fila para armar grupos de seis niños. El primero dice "uno" en voz alta y los demás continúan; a partir de seis recomienza el conteo.
▲En relación con continuar la sucesión partiendo de un número diferente de uno y reconocer el sucesor o el antecesor de un número.

A continuación se ofrecen dos ejemplos[9] que el docente podrá usar para elaborar nuevos desafíos grupales:

- El docente cuenta en voz alta y omite un número a propósito. Los alumnos deben descubrir cuándo se equivocó. A partir del número omitido, continúa otro alumno jugando al mismo juego.
- Se organiza el grupo en dos equipos. Un equipo empieza la serie diciendo "uno" y el otro equipo continúa diciendo el número que sigue. Continúan así, alternando su participación. La serie se extenderá cuanto lo deseen los alumnos. También se puede jugar subdividiendo el grupo en más de dos subgrupos.

Las escrituras numéricas en el jardín

Las escrituras de números entran en la vida de los niños a través de diversas experiencias sociales: el uso de dinero, los distintos envases de productos alimenticios, los envoltorios de golosinas, los carteles de la calle, el número del colectivo, de teléfono, de la calle en la que viven, entre otros contextos. Es necesario favorecer la presencia de portadores de números en la sala para estimular a los alumnos a interpretar escrituras numéricas o intentar leer y escribir números de varias cifras. El docente alentará las explicaciones y los intercambios entre los niños que permitan avanzar en el dominio de estas escrituras. Esto último comienza en el Nivel Inicial y continuará con mayor sistematicidad en la Educación General Básica.

En el jardín, el docente planificará distintas actividades vinculadas a la unidad didáctica en la que se estimule y propicie la reflexión sobre los números según el contexto en el que se presenten. Por ejemplo:

- En la cuadra se observará la numeración de la escuela y de las casas vecinas. Cómo cambian, qué cambian, etcétera.
- La lectura de una receta de cocina y su posterior elaboración harán notar que los números allí involucrados sirven para designar unidades de medida (por ejemplo: 2 tazas de harina).
- El análisis de algunos envases de productos de un mismo rubro ofrecerá una oportunidad para leer números "grandes" o con varios ceros (paquetes de 500 gr, de 250 gr).
- Las revistas que ofrecen productos en oferta de los diferentes supermercados de la zona, que el docente incluyó en los rincones de juego, servirán para familiarizar a los niños sobre precios y el dinero en la vida cotidiana. Al igual que si se incluye dinero de ficción para jugar.

[9] Ambos ejemplos fueron extraídos del *Documento curricular Número, espacio y medida*, elaborado por C. Parra, P. Sadovsky e I. Saiz, Ministerio de Educación y Cultura, P.T.F.D., República Argentina, 1994.

G. C. B. A.

Los contenidos que se trabajarán son:

- Reconocimiento de la sucesión escrita.
- Inicio en la comparación de escrituras numéricas.
- Escritura de números en diversas situaciones de juego.

LA SUCESIÓN ESCRITA

Si bien es cierto que los niños ven números habitualmente en su entorno cotidiano, no poseen de inmediato familiaridad con la sucesión escrita. Para que se inicien en este conocimiento, es necesario que el docente ponga a disposición de los alumnos una banda con los números ordenados a modo de ayuda externa para que usen escrituras cuando la situación lo requiera.

"Se guarda registro de esta sucesión de números fabricando una banda numérica para toda la clase o para cada niño, banda que servirá de diccionario y que va a agrandarse en función de las necesidades o de sus conocimientos: cuando un niño no sabe leer '12', cuenta sobre la banda las casillas y puede así, gracias a una sucesión conocida de memoria, conocer el nombre de ese número 12 (...)"[10]

Estas bandas numéricas son recursos que permiten a los niños, como se puede observar en la cita anterior, apoyarse en la numeración oral memorizada para acceder a las escrituras numéricas. En consecuencia, se propone que los docentes ofrezcan estos recursos con escrituras simples, sin adornos innecesarios ni dibujos.

Con la ayuda de las bandas, se pueden registrar algunas informaciones numéricas. Por ejemplo: los cumpleaños de un mismo mes; o bien, si están juntando algún material hasta tener uno para cada alumno, se puede ir haciendo una marca en la banda mostrando el número de la cantidad obtenida, es decir, modificando la marca día tras día.

Las actividades anteriores describen instancias de introducción al uso de la banda en la sala y permiten a los niños aprender a leerla. En un segundo momento, se espera que los alumnos recurran a ella en forma más autónoma: para escribir números cuando desconocen cómo es su escritura, para comprobar un argumento, entre otros usos. Por ejemplo, en un juego gana el que se queda con la mayor cantidad de cartas. Un niño saca 14 naipes y otro 17, y ninguno sabe quién ganó. La banda podría servir de recurso para resolver este problema. En efecto, apoyándose en el conteo oral, los niños llegan al 14 y al 17, lo señalan y advierten que "el diecisiete pasó al catorce" –al decir de los niños–. Ganó el 17. Las bandas actúan como "informadores" compartiendo este rol con el docente.

En función de lograr familiaridad en la utilización de bandas, es fundamental elegir el lugar adecuado para que los niños tengan acceso inmediato a ellas, para que la puedan tocar si necesitaran escribir algún número con la ayuda del conteo.

[10] En C. Parra, P. Sadovsky e I. Saiz, *ibid.*

A través del empleo de las bandas numéricas se intentará también ofrecer a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre diversos aspectos de la numeración escrita y dar cuenta de algunas relaciones entre números. Por ejemplo:

- que los números se escriben así, es decir que existen convenciones que deberán respetar: el dibujo de cada número y la dirección de la escritura convencional;
- que la sucesión de números no "termina", sino que se puede ampliar tanto como uno quiera;
- que algunos números se escriben con el auxilio de otros números, es decir, los dígitos son los símbolos de base para escribir otros números mayores;
- que a cada número se le asigna una posición en la sucesión escrita. Así, por ejemplo, los números que son mayores de... se sitúan "más lejos" de ese número;
- que el "siguiente de" o el "anterior a" están representados a la derecha o a la izquierda según corresponda.

Cabe señalar, una vez más, que estos descubrimientos se favorecerán a partir del permiso que tengan los niños de escribir números como sepan y puedan, con el uso de las bandas y con la reflexión frecuente.

La producción de escrituras numéricas

Muy tempranamente los niños comienzan a construir criterios para la escritura de números de más de una cifra. Es importante favorecer estas primeras aproximaciones ofreciendo numerosas oportunidades para escribir libremente números e intercambiar ideas con los compañeros.

En algunas investigaciones[11] se analizaron los procedimientos de comparación de cifras en niños pequeños. Algunos de los datos arrojados por estas investigaciones serán de gran utilidad para el docente en el diseño de actividades de aprendizaje.

A continuación, se describirán sintéticamente los criterios hallados para escribir y comparar números de más de un dígito ("números grandes") en niños de cinco y seis años. Siguiendo con la investigación citada, los primeros descubrimientos son:

▲Los niños comienzan a comprender que muchos números escritos representan un número mayor que otro, que se escribe con menos cifras.
▲Al comparar dos números de diferente cantidad de cifras, es mayor aquel que se escribe con más números, independientemente del valor absoluto de cada una de ellas. Por ejemplo: 1.101 es mayor que 98.
▲Un número es mayor que otro de igual cantidad de cifras si la primera de esas cifras es mayor que la primera del otro número. Por ejemplo: 41 es mayor que 28; 4 es mayor que 2.

[11] D. Lerner y P. Sadovsky, en C. Parra e I. Saiz (comps.), *op. cit.*

G. C. B. A.

G. C. B. A.

También se corroboró que los niños se apoyan en la numeración oral para escribir números produciendo escrituras no convencionales. Por ejemplo, al escribir 35 algunos niños lo harían así: "305", ya que la numeración hablada se rige por reglas semejantes a un sistema aditivo (30 + 5).

Otras investigaciones[12] analizan las "escrituras desviantes" o no convencionales de los niños, como reveladoras de ciertos procesos cognitivos. Estas investigaciones mostraron el uso de "números comodines" cuando necesitan guardar valor posicional o cuando desconocen cómo escribir un número. Por ejemplo, para escribir "veinticinco" –número dictado por el entrevistador–, un niño dice "es de cinco" y escribe "5"; sabiendo que el número está incompleto. Finalmente escribe "05", utilizando el cero como comodín. Las mismas investigaciones también hacen notar que las escrituras llamadas "en espejo" o escrituras invertidas –según análisis de las verbalizaciones de los niños– pueden cumplir un rol semejante al del comodín.

Cabe recordar también que los niños están construyendo la direccionalidad de la secuencia de cifras para números de más de una cifra y, en consecuencia, muchos de ellos pueden escribir, por ejemplo, "91" para designar el "19".

Desde una perspectiva didáctica, es importante recalcar que el docente ofrecerá oportunidades de poner en juego estas ideas como también instancias para la confrontación entre pares y entre los modelos socialmente válidos de modo tal que permita a los alumnos avanzar en sus construcciones. "Las escrituras que se corresponden con la numeración hablada entran en contradicción con las hipótesis vinculadas con la cantidad de cifras de las notaciones numéricas. Tomar conciencia de este conflicto y elaborar herramientas para superarlo parecen ser pasos necesarios para progresar hacia la notación convencional."[13] Las autoras destacan que la coexistencia de ideas provocan contradicciones que llevan a los niños a la búsqueda de nuevas respuestas.

En el jardín se propondrán situaciones que permitan continuar la exploración de los niños con referencia a la organización escrita de los números posibilitando la resolución personal de las contradicciones que se les presenten y la confrontación de sus producciones con escrituras de sus compañeros y con notaciones convencionales.

Los contextos elegidos para este tipo de actividades pueden ser situaciones de juego-trabajo en las que se requiera la escritura de números y actividades específicamente diseñadas para la producción de notaciones numéricas o para la comparación. Un ejemplo del primer grupo de actividades es asignar precios a objetos que se pondrán a la venta. Los niños podrán ponerse de acuerdo en los valores de diversos objetos y, en relación con éstos, colocar la escritura. Con respecto a las actividades específicas, por ejemplo, se podrían citar las actividades de "etiquetado" de los materiales de la sala.[14]

Es importante que haya materiales que provoquen el acercamiento espontáneo a la notación convencional de números. Los alumnos podrán utilizar estos materiales en sus juegos espontáneos y enriquecer las propuestas en el juego-trabajo. Algunos de los materiales pueden ser: billetes

[12] M. Alvarado y E. Ferreiro. "El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años". En *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 21, número 1, marzo de 2000.

[13] D. Lerner y P. Sadovsky, *op. cit.*

[14] S. Wolman. "Números escritos en el Nivel Inicial", en "La educación en los primeros años", Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, año 3, número 22, marzo de 2000.

lo más parecidos posible a los de circulación actual, monedas en desuso, juegos en los que haya un banquero y billetes de juguete, calculadoras manuales para cada alumno (que funcionen), papel, lápiz, listados de precios con fotografías como las que imprimen los grandes supermercados, revistas, etcétera.

Muchos de los niños que ingresan en la sala de 4 años poseen información acerca de los números que han recogido de su ambiente familiar. Otros, posiblemente, han tenido escaso contacto con ellos o bien no les ha interesado conocerlos. Algunos niños aprendieron determinados números ligados a experiencias personales y tal vez desconozcan la sucesión de números en una porción significativa; por ejemplo, saben demostrar cuántos años tienen y pueden ensayar su escritura o mencionan la cantidad de monedas que tienen guardadas, etcétera.

Es muy amplia la diversidad de los resultados de estas primeras aproximaciones a los números, ya que los alumnos están desigualmente expuestos a los saberes tal como circulan en su ambiente cultural, no sólo por cuestiones relativas a su entorno social, sino también por las diferencias en el interés espontáneo. En consecuencia, los primeros contactos sistemáticos con la matemática escolar serán de gran importancia en la historia personal de cada niño y del grupo en su totalidad.

Es responsabilidad del jardín brindar la mayor cantidad de oportunidades posibles para que cada alumno adquiera conocimientos en un ambiente enriquecedor de las experiencias; igualar las posibilidades de enfrentarse con esos saberes; generar oportunidades de adquirir, ampliar y poner a prueba los conocimientos, dejando de lado exigencias propias de otros niveles educativos.

Los niños reconocen en el uso de números una herramienta de gran significación social, homologable a la que posee la lengua escrita. También encuentran un gran placer en realizar descubrimientos numéricos porque conocer los números en el orden convencional es algo muy estimulado por los adultos. Se podría afirmar que existe en los niños una actitud inicial favorable para realizar las primeras "actividades aritméticas básicas",[15] actitud que es preciso capitalizar, proponiendo actividades problematizadoras para que reconozcan la utilidad de los números en la resolución de una amplia gama de situaciones.

Por lo dicho, es necesario que el docente reflexione previamente sobre el uso de los números y las situaciones que ellos resuelven, para poder plantear a sus alumnos problemas que involucren esos significados.

[15] A. J. Baroody. *El pensamiento matemático de los niños*, Madrid, Visor, 1988.

G. C. B. A.

Permiten *guardar memoria de la cantidad*. Se hace referencia a la posibilidad de evaluar una cantidad, es decir, determinarla y designarla (designación gestual, oral o escrita, gráfica). Por ejemplo, un niño tendrá que mover su ficha tantos lugares como indiquen los puntos del dado o anotar la cantidad de bolos derribados para recordar su puntaje. El último número mencionado en el conteo es la cantidad que deberá recordar (principio de cardinalidad) para avanzar o para escribir en un papel.

La memoria de cantidad permite recordar cuántos objetos hay en una colección sin necesitar que éstos estén presentes.

Los contenidos que se trabajarán referidos a los números para memorizar cantidades son:

- Reconocimiento del uso de números en contextos de la vida diaria.
- Designación oral de cantidades en situaciones de conteo.
- Inicio en el registro de cantidades.
- Inicio en el registro de cantidades a través de cifras.

Problemas que permiten la apropiación de esta función:

En primer lugar, el docente mostrará en la actividad cotidiana esta función de los números. Por ejemplo: puede organizar el guardado de los materiales y su distribución. Si en la sala hubiera juegos que tienen x cantidad de piezas o fichas para jugar, que es importante cuidar dado que sin esa cantidad de fichas no se podría resolver el juego (piezas de un rompecabezas, por ejemplo), el registro escrito de esas cantidades sería fundamental para poder controlar que no se perdió alguna de ellas. Este registro no será necesariamente numérico en un sentido convencional. El dibujo de los dedos de la mano, las líneas o cruces, o las notaciones no convencionales, entre otros signos, podrían ser los elementos que los niños empleen para resolver esta situación práctica. La idea es poner los números en contextos reales para que los alumnos perciban su utilidad más allá del uso institucionalizado.

Paralelamente, los alumnos usarán el registro escrito de cantidades en múltiples juegos, explorando distintos modos de comunicación cuantitativa: dibujos, marcas gráficas y/o cifras. Por ejemplo, al registrar los puntajes obtenidos en un juego de dados, los niños podrán usar dibujos, signos gráficos (rayas, cruces, etc.), o bien descubrir las cifras como útiles herramientas para resolver la cuestión.

Contar para designar una colección enumerando los objetos que la componen cobrará sentido en situaciones en las que necesariamente haya que calcular su cardinal. Esta cuantificación deberá ser siempre el resultado o la respuesta a una situación planteada. La gran cantidad y variedad de juegos existente en la actualidad ofrece un interesante repertorio de situaciones para otorgar significación al conteo de objetos.

También existen actividades que el docente podrá plantear en la medida

G. C. B. A.

en que los alumnos hayan adquirido cierto nivel de concentración grupal y de autonomía de modo tal que se constituya un buen clima de trabajo para el planteo de problemas más específicos. Por ejemplo, la situación conocida a través de diversos cuadernillos de capacitación, llamada "Los pasajeros",[16] en la que se plantea a los alumnos el caso de un tren o un ómnibus, confeccionado en cartón del tamaño de una caja de zapatos, que sólo sale del andén si todos sus asientos están ocupados. La actividad del pequeño grupo consiste en buscar en un extremo del salón los pasajeros necesarios para que el tren, que se ubica en el otro extremo, salga. Sintéticamente, ese es el contexto elegido para el desarrollo de la actividad, pero hay algunas variables que aumentan la dificultad del problema y aproximan con más precisión a los alumnos a la posibilidad de utilizar los números como memoria de cantidad.

Los niños podrán resolver estos problemas de diversas maneras:

- Algunos alumnos usarán procedimientos en los que los números no son tenidos en cuenta. Es el caso de los niños que designan cantidades a través de palabras, como "muchos, un montón", etc., o a través de gestos.
- Otros utilizarán procedimientos numéricos, pero encuentran dificultad en el modo en que realizan el conteo; tal vez no logren cardinalizar la colección.[17]

Así también, como ya se explicó, los niños pueden llegar a emplear diferentes maneras para registrar cantidades.

Se espera que los alumnos adquieran procedimientos numéricos para designar cantidades en diferentes actividades.

Los números para comparar cantidades

Los números también permiten *comparar cantidades*. Esta función se vincula con la anterior, ya que también se requiere cuantificar por lo menos dos colecciones de objetos y ponerlas en relación.

Se plantearán diversas situaciones que permitan a los niños ampliar sus experiencias para comprender que dos o más colecciones de objetos (y más adelante dos o más números) son comparables. Así también se espera que descubran diversos procedimientos de comparación y los utilicen según las cantidades en juego. A partir de estas propuestas podrán avanzar en el establecimiento de nuevas relaciones: desde su evaluación en términos dicotómicos ("grande/chico", "mucho/poco") hasta la comprensión de las relaciones dobles y relativas ("más que", "menos que", "mayor que", "menor que", "igual a").

Los contenidos que se trabajarán referidos a los números para comparar cantidades son:

[16] C. Parra y otros, *op. cit.*
[17] Véanse los apartados "Sistema de numeración" y "Evaluación" en este documento, págs. 118 y 146.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

- Comparación de cantidades desde el punto de vista cuantitativo utilizando:
  - Relaciones de igualdad: "tantos como".
  - Relaciones de desigualdad: "más que", "menos que", "mayor que", "menor que".

Problemas que permiten la apropiación de esta función:

Existen muchos juegos en los que se pone énfasis específicamente en esta función. Es el caso de aquellos juegos en los que hay que extraer "tantos objetos como" o moverse en una pista. Hay muchos ejemplos concretos: el juego "Cromático" o el juego "Globos" son algunos de ellos.[18]

Generalmente en las salas del jardín se trabajan más las relaciones de igualdad que las de desigualdad, pero es necesario que también se enseñe el sentido de las desigualdades. Un ejemplo de cómo ofrecer un contexto para tratar estas relaciones es el caso de discutir quién ganó en un juego o en una votación. Es el caso de "La guerra",[19] juego de naipes en el que se usa específicamente la relación "mayor que".

Para que los niños puedan verdaderamente resolver un problema de comparación, es necesario cuidar la extensión de los números involucrados (campo numérico). Los alumnos pueden tener un amplio repertorio numérico en cuanto al recitado de los números, pueden lograr la enumeración de una colección de objetos o personas con gran precisión, es decir, pueden tener éxito en el establecimiento de la correspondencia número mencionado con el objeto o la persona contada (principio de biyección),[20] pero esto no asegura que puedan establecer el tamaño de una colección en relación con otras.

Muchos niños, en la sala de 5, superan el recitado convencional de los veinte primeros números pero no logran afirmar sin dudas que el "doce" es menor que el "diecisiete". Por ejemplo, en la vida cotidiana del jardín, es probable que se comparen las cantidades de niños y niñas presentes o bien entre el total de niños y los lápices; por lo general estas cantidades exceden las posibilidades de comparación de los alumnos y, en consecuencia, no logran la comparación pedida. La actividad diaria del conteo de niños tiene escaso sentido para los alumnos si se realiza todos los días y en forma rutinaria. En el caso de la distribución de materiales, para que pueda transformarse en una actividad de aprendizaje que obliga al alumno a resolver cuestiones numéricas, habría que ajustar algunas variables:

- Cantidad de niños. Llevar tantos pinceles como niños haya en una mesa.
- Cantidad de "viajes" que se van a realizar. Hacerlo en un solo viaje: que no sobre ni falte ningún pincel.
- Rotación de los encargados. Se podría controlar esto a través de una cartelera para que siempre no sean los mismos niños los que realizan esa tarea.

Las actividades cotidianas pueden transformarse en buenos problemas en la medida en que se ofrezca a todos los niños una oportunidad de acceder

[18] "Cromático", también se lo conoce en otras versiones como "Ficha de colores" o "Fichines". Tanto "Globos" como "Cromático" pertenecen a la serie "Educolandia".

[19] "La guerra": participan dos jugadores. Se reparten todas las cartas entre los jugadores; éstos las retienen boca abajo. Cuando se dice "un, dos, tres, ¡ya!" dan vuelta al mismo tiempo una carta de su mazo. Se lleva las dos cartas quien obtuvo la carta de mayor valor. Si sacan dos cartas de igual cantidad de puntos, se produce "guerra": deben "tapar" las cartas con otras extraídas de sus mazos y volver a destapar, llevándose las seis cartas el que en esta vuelta sacó la carta de mayor valor. Gana el que se queda con la mayor cantidad de cartas.

[20] "Los gestos del niño deben ser sincronizados de tal manera que los objetos sean contados en su totalidad (exhaustividad) y una sola vez (exclusividad)", en G. Vergnaud, 1994, *op. cit.*

a los conocimientos; por lo tanto es tarea del docente analizar las condiciones en que esos conocimientos se van a presentar.

Según las cantidades involucradas, los alumnos emplean diversos procedimientos de resolución:

a) Si las cantidades para comparar exceden las posibilidades de los alumnos para resolverlo por procedimientos cuantitativos, los niños regresan a procedimientos no numéricos: ponen en correspondencias término a término o pueden llegar a utilizar cuantificadores (muchos, pocos, un montón) o bien estiman globalmente.[21]
b) Si hay mucha diferencia entre las cantidades que se van a comparar, tal vez se pueda hacer la comparación por medio de la percepción global. Este procedimiento también puede ser efectivo si las cantidades son muy conocidas o muy pequeñas para los alumnos; por ejemplo, si hay que comparar puntajes entre dos dados, apoyándose en la organización espacial de los puntos, es decir, en su configuración.
c) Si la comparación resulta complicada con los materiales propuestos, tal vez los alumnos necesiten armar la misma colección con los dedos de su mano.
d) Ídem anterior, pero los alumnos podrían decidir utilizar marcas gráficas (palitos, cruces, etcétera).
e) En el caso de la comparación de cifras, los alumnos podrán apelar a los procedimientos mencionados (marcas gráficas, construcción de colecciones con dedos o con objetos) o bien a la sucesión escrita de números. En este último caso, podrán justificar que un número es mayor o menor que otro por el lugar que ocupa en la sucesión de números.

Los números para memorizar posiciones

Los números también permiten *memorizar posiciones*. Se hace referencia a la posibilidad de designar una posición dentro de un listado o una serie ordenada. Por ejemplo, si se necesita recordar las posiciones obtenidas por los distintos equipos en un juego, el empleo de números o palabras-números que designen sus posiciones (primero, segundo, etc.) podría resolver el problema. Asimismo podrán utilizar los ordinales para numerar una pequeña lista con los nombres de los alumnos que serán los encargados de distribuir la merienda en la semana, etcétera.

Se intenta acercar a los alumnos a considerar el aspecto ordinal de los números, proponiendo situaciones en las que se ponga de relieve la utilidad de ellos para designar posiciones.

El contenido que se trabajará referido a los números para memorizar posiciones es:

- Inicio en la designación de una posición dentro de una serie de objetos ordenados.

[21] Estimar es un procedimiento espontáneo en los niños; podría decirse que se trata de la comparación a simple vista. Es un procedimiento útil en algunas circunstancias, por ejemplo, cuando las cantidades son inabordables para su conteo. Hay situaciones en las que se requiere de la estimación y no de una cuantificación exacta; por ejemplo, cuando se estima la cantidad de personas que asistieron a un evento.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Problemas que permiten la apropiación de esta función:

En el caso de actividades que colaboren con la organización de la sala, se podría analizar la conveniencia de registrar determinada posición de objetos y, en el caso de que se desordenen, poder ubicarlos en la misma posición. Por ejemplo, se podría numerar los libros de la biblioteca y después de trabajar con ellos, los encargados podrán ordenarlos de la misma manera en que estaban antes de usarlos (también, para poder controlar que estén todos: se usarían los números como memoria de cantidad y de orden). En el caso de que la cantidad de libros exceda las posibilidades de ordenamiento numérico por los alumnos, la banda de números próxima a la biblioteca podría funcionar como un auxiliar para los bibliotecarios.

En otro contexto, hay juegos que requieren de la formación de los alumnos en pequeñas filas, de a cuatro o cinco niños; por ejemplo, para organizar los tiros del *bowling*, para jugar a embocar, para saltar, etc. Es posible que el docente utilice cartones con colores y números, y que los alumnos saquen esos cartones de una bolsa opaca: 5 cartones anaranjados, 5 azules, etc. Cada cartón tendrá un número. Los niños deberán encontrarse por color y luego ordenarse según el número que les haya tocado.

Otra situación propicia al respecto se produce cuando los niños cocinan en el jardín. Una vez hecha la comida, el docente podrá guardar la receta (escribirla al dictado de los niños) en el recetario de la sala y designará con números los pasos seguidos. De este modo, la misma receta podrá ser realizada en otra ocasión.

Los "procesos" o las secuencias de acciones que lo permitan pueden ser aprovechados para numerar los pasos que se van a seguir.

También es muy importante trabajar cómo se reordena la numeración en serie si se transforma la posición de uno de los elementos de esa serie. Por ejemplo, si se establecen posiciones de equipos de fútbol según puntajes obtenidos, es probable que en un fin de semana la posición de uno de esos equipos sea superada o bien descienda respecto del punto en el que se encontraba. De aquí en más es necesario armar un nuevo orden.

Se buscarán ocasiones para resaltar esta función. No sólo se considerarán los ejemplos del orden de tirada en juegos de mesa o aquellos que se mencionaron en el párrafo precedente (*bowling*, tirar al blanco, etc.) sino también se buscarán contextos adecuados en algunas unidades o proyectos: elecciones con votaciones, análisis de las respuestas más frecuentes en el marco de alguna encuesta para la indagación del entorno, armar el *ranking* de los cuatro libros más pedidos para llevarse a casa o bien establecer un orden para llevárselos, etcétera.

LOS NÚMEROS PARA CALCULAR

Los números también sirven *para calcular*, en forma anticipada, una *transformación cuantitativa*. Esta función se refiere a la posibilidad de operar.

Es muy importante que los alumnos hayan tenido la oportunidad de

resolver problemas aditivos y sustractivos antes de iniciar una enseñanza formal y sistemática de las operaciones aritméticas, tarea que le corresponde realizar a la educación básica. Los niños del jardín deberán tener múltiples experiencias que les posibiliten resolver este tipo de problemas actuando sobre las colecciones, permitiéndoles de este modo explorar esta función y acercarse a la comprensión de que una cantidad puede resultar de la transformación de otra u otras colecciones.

Los alumnos se enfrentan a los problemas de transformación de cantidades a partir de sus conocimientos anteriores, resultado de las acciones realizadas sobre las colecciones. Hasta este momento comprendieron que, si se designa una cantidad con la palabra "cinco", allí hay 5 objetos, que es un número mayor que 1, 2, 3 y 4, pero menor que 6, 7, 8, etc. Es decir, comprenden el valor de una colección de objetos en términos absolutos y también en relación con otros. A partir de allí, iniciarán un nuevo aprendizaje: comprender que una colección de 5 objetos –para continuar con el ejemplo– puede resultar de una transformación o de la combinación de varias acciones posibles:

- de la reunión de 2 objetos y 3 objetos;
- de haber agregado un objeto más a los 4 ya obtenidos;
- de la repartición de 10 objetos entre 2;
- de la pérdida de 2 objetos de una colección original de 7 objetos;
- de la pérdida de 4 objetos y la ganancia de otros 2 cuando la colección original era de 7 objetos;
- de la duplicación de una colección de 2 elementos a la que luego se le agregó 1;
- etcétera.

El contenido que se trabajará referido a los números para anticipar resultados es:

◗ Exploración de situaciones referidas a las acciones de: agregar, quitar, repartir, reunir y partir.

Problemas que permiten la apropiación de esta función:

Los alumnos buscarán libremente la forma de resolver estos problemas dado que no se procura "llegar" a un único procedimiento. El énfasis está puesto en que los alumnos exploren sentidos y adecuen sus acciones a los datos dados.

Se tendrán en cuenta las siguientes condiciones para su enseñanza:

- que el problema planteado sea creíble y adaptado a las experiencias de los alumnos;
- que la organización grupal de la tarea favorezca los intercambios entre alumnos.

▲ Problemas de reunión de dos colecciones.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Avanzar en una pista o extraer de una bolsa la cantidad de fichas resultante de un tiro con dos dados. También hay algunos juegos con naipes que involucran esto.[22]

Planteo de problemas orales que tengan la finalidad de resolver alguna cuestión práctica. Por ejemplo, la sala está juntando vasitos de yogur para realizar un trabajo la semana próxima. Han juntado 6 vasitos que el maestro guarda en una caja; se inicia el día y los niños trajeron 5 vasitos más. El docente ofrecerá la posibilidad de anticiparse a la reunión efectiva de las dos colecciones de vasos: "Ayer pusimos 6 vasitos aquí (caja cerrada) y ahora vamos a agregar los 5 que trajeron hoy. ¿Cuántos vasitos tendremos en la caja ahora?" Los niños buscarán sus propios procedimientos para resolver la tarea; luego podrán constatar lo realizado abriendo la caja. Posiblemente usen dedos o pidan algún material como papel y lápiz, o cucharitas de helado.

▲Problemas de "quitar o sacar".

Al igual que en los problemas de reunión de colecciones, los docentes podrán construir juegos o actividades específicas para el tratamiento de estos problemas o podrán plantearlos con un soporte de la vida cotidiana.

En el primer caso, se podrán presentar algunos juegos en los que haya algún punto del dado señalado con algún color en particular que lleve a los jugadores a descontar puntos o fichas. La perinola permite construir actividades para trabajar en este sentido.

En situaciones concretas, los problemas podrán referirse a pérdidas, descuentos o sustracciones diversas.

Es importante recordar que para este tipo de problemas el control de las cantidades es fundamental. El docente trabajará con los dígitos y luego observará si se puede incrementar el campo de números involucrado.

Ante un problema de este tipo, los alumnos podrán utilizar papel y lápiz o bien requerirán materiales que puedan manipular, mover, trasladar. Éstos pueden ser: chapitas, palitos de helado y cualquier material que no sea peligroso (descartar objetos muy pequeños, filosos o con puntas tipo escarbadientes).

▲Problemas de partir y repartir.

Los niños tendrán la oportunidad de trabajar con cantidades más grandes partiéndolas en colecciones más pequeñas. En general, los problemas de este tipo se producen en contextos de la vida cotidiana del jardín o bien en actividades que el docente prepara específicamente para trabajar esta función.

El docente podría plantear a sus alumnos organizados en parejas: "Traje 10 palitos de helados y plastilinas para que construyan lo que quieran. Cada alumno deberá tener la misma cantidad de palitos, ni más ni menos que el compañero. Piensen cuántos palitos le va a tocar a cada uno". Cada pareja recibirá efectivamente los 10 palitos para realizar la distribución equitativa.

También se explorará una partición no equitativa. Por ejemplo, el docente deja una caja con 18 cubos en una mesa de 4 alumnos. Se plantea a los alumnos que hay que distribuir entre 4 camiones los cubos; cada cubo representa un cajón de soda. Cada niño podría tener una caja a modo de camión. ¿Cuántos cajones de soda llevará cada camión? Los alumnos se darán cuenta

[22] La "Guerra doble" que menciona C. Kamii, en *El niño reinventa la aritmética I*, Madrid, Visor, 1986.

de que no todos los camiones cargarán la misma cantidad de cajones con soda. El docente intervendrá para que los diferentes grupos confronten los distintos modos de distribuir los cajones de soda. También instará a corroborar lo realizado comprobando que, si se reúnen las partes nuevamente de todas las particiones posibles, volverían a obtener el número original de cajones.

Los niños podrán resolver estos problemas de diferentes maneras:

a) En el caso de los problemas de reunión de colecciones de objetos:
- Recontando, es decir, empezando a contar desde "uno".
- Sobrecontando, es decir, comenzar a contar teniendo en cuenta el número de elementos de una de las colecciones y continuar la enumeración agregando los elementos de la otra.
- Operando, es decir, recordando algún resultado memorizado. Algunos niños se inician en la adquisición de ciertos resultados o repertorio de cálculos memorizados, por ejemplo: "dos más dos es cuatro" o los dígitos más uno (3 + 1 = 4). Algunos niños se apoyan en la serie oral para afirmar que, por ejemplo: "20 + 1 = 21 porque lo dice la palabra".
b) En el caso de los problemas de "quitar" o "sacar":
- Descontando, es decir, iniciando un conteo desde la cantidad dada y continuando el conteo descendente. Por ejemplo: si había 7 libros y se prestaron 4, el descuento se realizaría desde 7 continuando: 6, 5, 4, 3.
- Representando todo el proceso. Construyen o grafican la colección inicial de objetos, eliminan lo perdido y luego cuentan la cantidad obtenida como resultado de esa acción.
c) En el caso de partir y repartir:
- Partiendo la cantidad dada en partes aparentemente iguales según su percepción sin controlar las cantidades obtenidas.
- Repartiendo de a 1, es decir, controlando que la distribución sea equitativa.

Espacio y formas geométricas

Los niños desde que nacen exploran su entorno cotidiano construyendo mediante sus acciones un particular conocimiento espacial. Estas primeras exploraciones les permiten organizar mentalmente ese entorno a través de representaciones espaciales que actuarán como sistemas de referencias para continuar resolviendo los problemas espaciales que se les presenta.

El jardín se comprometerá a enriquecer y ampliar estos aprendizajes proponiendo actividades para que los alumnos avancen en sus representaciones espaciales en tanto sistemas de referencias personales que les permiten adecuar sus desplazamientos y acciones en general. Se trata de generar situaciones en las cuales tengan que organizar dichas acciones con el fin de encontrar soluciones a problemas relativos a diferentes espacios que involucren sus

G. C. B. A.

G. C. B. A.

conocimientos a la vez que los desafíen promoviendo de este modo nuevos aprendizajes. Ofrecerá actividades en las que los alumnos puedan, por ejemplo, pensar un recorrido antes de hacerlo, proyectarlo para armar un laberinto con obstáculos en el que jugarán más tarde; anticipar qué lugares resultan más adecuados para esconder objetos de diferentes tamaños; evaluar qué tipo de bloques usar para que las columnas que sostienen el puente que están construyendo sean del mismo tamaño, así como pensar a qué distancias colocar ambas columnas para que pase el tren o el camión de la sala; evaluar las características de los autos que podrán pasar debajo de ese puente; anticipar cómo ubicar un bloque para que la torre no se caiga o indicárselo al compañero al que se le planteó esa dificultad; guiar a un compañero hacia el objeto que está escondido o dibujarle un plano con indicios para encontrar el escondite.

El jardín también posibilitará diversas y variadas experiencias que permitan construir conocimientos espaciales ligados a la resolución de problemas menos familiares para los alumnos involucrándolos en actividades que provoquen un mayor dominio de su experiencia espacial.

Con esta diversidad de actividades se pretende que los alumnos construyan un "lenguaje espacial de las posiciones y los desplazamientos, que tomen conciencia de los fenómenos vinculados a los cambios de puntos de vista, la elaboración y utilización de representaciones del espacio-entorno".[23]

El conocimiento espacial

Los niños ingresan al jardín con conocimientos diferentes acerca del espacio según las experiencias en las que han podido participar. Por ejemplo, todos los niños han recorrido la distancia entre el jardín y su casa de diferentes maneras; sin embargo, para muchos de ellos no es nada evidente que, si se recorre un camino para ir a determinado lugar, se estará recorriendo la misma distancia al retornar por el recorrido inverso. Que la distancia es constante es un conocimiento que los alumnos empiezan a comprender a partir de realizar estas experiencias pero también reflexionando sobre la situación para propiciar la toma de conciencia de estas cuestiones.

Los niños utilizan sus conocimientos en la resolución de nuevos problemas espaciales. Estos nuevos problemas les permiten incrementar los aprendizajes realizados hasta el momento ampliando los sistemas de referencia involucrados. Por ejemplo, los niños dibujan espontáneamente algunos objetos o lugares desde sus propias representaciones, pero si pudieran tomar fotos y dibujar cierto objeto o lugar desde diferentes posiciones o distancias, podrían ampliar sus marcos de referencias, modificando o enriqueciendo las representaciones del mismo objeto o lugar. Este tipo de actividades se vincularán con un proyecto más general que les permita dirigir sus acciones hacia alguna finalidad práctica, por ejemplo, hacer un plano de la sala para mostrarle a los compañeros de primer grado a los que visitarán la semana próxima, cómo es la sala del jardín que ellos no conocen.

[23] R. Berthelot y M. H. Salin. "La enseñanza de la geometría en la escuela primaria", traducción del original publicada en *Documento Enseñanza de la Matemática. Selección bibliográfica III,* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, P.T.F.D., República Argentina, 1995.

Se avanza en el dominio de las relaciones espaciales al apoyarse en las representaciones construidas y poniéndolas a prueba para resolver algún nuevo problema que se presente. Por ejemplo, un niño pequeño suele utilizar con cierto éxito un vocabulario rudimentario apoyado en señas si tiene que comunicar la ubicación de un objeto en particular:

– ¿Dónde está tu mochila?

– Allá arriba.

Pero si este niño se encontrara lejos de su mochila, necesariamente deberá precisar, a través de un vocabulario adecuado, cuál es el lugar indicado dado que se trata de un problema que involucra la comunicación de una posición.

"El trabajo con el espacio en la escuela, desde esta perspectiva, se ubica en el conjunto de problemas ligados a la representación, son problemas que involucran algún grado de análisis o reflexión sobre el espacio real y sus relaciones."[24]

Los problemas espaciales poseen las siguientes características.[25]

▲Su finalidad concierne al entorno físico, es decir, motoriza determinadas acciones para la resolución de problemas prácticos. Pueden referirse a:

- La realización de acciones como: desplazarse, desplazar, dibujar, construir, etcétera.
- El empleo de instancias de comunicación y representación de acciones. El lenguaje y las representaciones espaciales (esquemas, dibujos, planos) permiten comunicar información sustituyendo la acción directa sobre el entorno y la percepción inmediata.

▲Quien resuelve este tipo de problemas puede evaluar el éxito o el fracaso de los resultados de su acción. Puede analizar la distancia entre la anticipación acerca de cómo resolver la situación y el resultado obtenido.

Los contenidos a trabajar referidos al espacio son:

- Descripción e interpretación de la posición de objetos y personas.
- Comunicación y reproducción de trayectos considerando elementos del entorno como puntos de referencia.
- Representación gráfica de recorridos y trayectos.

Problemas para la construcción de conocimientos relativos al espacio

Las propuestas de enseñanza de los contenidos sobre los diferentes aspectos del espacio en el jardín, desde el punto de vista de la enseñanza de la matemática, serán problemas que permitan a los alumnos anticiparse a las acciones concretas, representar espacios de diferentes dimensiones, utilizar un lenguaje –gráfico y verbal– para comunicar posiciones, dimensiones, ubicaciones espaciales.

En todas las actividades sobre espacio, el aspecto más importante a considerar es la reflexión entre alumnos y docentes acerca de las relaciones exis-

[24] C. Broitman. "Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, año 3, nº 22, marzo de 2000.

[25] R. Berthelot y M. H. Salin, *op. cit.*

G. C. B. A.

G. C. B. A.

tentes entre el espacio como entorno cotidiano y las representaciones que generaron las diversas actividades.

Por lo general, estas actividades se encuentran incluidas en alguna unidad didáctica o proyecto que se esté desarrollando y es el docente el encargado de proponer una reflexión vinculada con lo espacial a partir de alguna propuesta específica en la que involucre contenidos de este bloque. Por ejemplo, si el docente realizara una salida a la plaza más antigua del barrio en la que además entrevistaran a los jubilados que se encuentran diariamente allí; o bien, si quisiera dar una vuelta a la manzana de la escuela para observar los trabajos que realizan las personas en ese contexto limitado, o pensara hacer una salida a otra zona de la Ciudad no tan familiar para los alumnos, etc. Todas estas son buenas oportunidades para usar algunas referencias propias de esos lugares o para comparar distancias o para buscar diversos puntos de referencia para hacer una observación o para dibujar.

En síntesis, el docente tratará de incluir en sus unidades didácticas o proyectos, siempre que lo permitan, actividades que desarrollen los contenidos del bloque "Espacio" para promover los intercambios necesarios que generen reflexión y toma de conciencia de las referencias espaciales que los niños utilizan.

Por ejemplo, si el docente propone dibujar un "fragmento" de esos espacios desde distintos puntos de ubicación (en el caso de la plaza, dibujar un monumento o una escultura ubicando a los niños en diferentes lugares), la actividad permitirá que se discutan las referencias utilizadas para la confección del dibujo. Ya en la sala los alumnos volverán sobre sus producciones y el docente provocará un intercambio en el que hará notar las diferencias vinculadas con las referencias espaciales que cada alumno eligió para que fundamenten las decisiones tomadas. Los niños tal vez pregunten, por ejemplo, por qué algunos hicieron un caballo tan grande mientras que otro grupo lo hizo más pequeño.

La matemática abordó históricamente la posibilidad del hombre de dibujar como un instrumento de resolución de distintos tipos de problemas. El dibujo le permitió modelizar las situaciones sobre las que quería actuar. Sirvió y aún sirve para conceptualizar y reflexionar sobre espacios imaginados que representan al entorno. Los dibujos son, también, medios para la representación de ideas espaciales.

Desde una perspectiva didáctica, el dibujo y los problemas propios de la representación plana son un medio ideal para provocar intencionalmente el inicio en la conceptualización de algunos aspectos del entorno físico. Asimismo son una posibilidad de introducir a los alumnos en los primeros conocimientos geométricos.

En este sentido, también es importante proponerles sacar fotografías además de dibujar. De este modo, los niños tendrán la oportunidad de explorar el espacio atendiendo a las "deformaciones" que se producen cuando se focaliza un objeto, explorando profundidades y tamaños cuando deciden qué sacar y dónde ponerse para que salga en la fotografía el lugar u objeto seleccionado, las relaciones entre los objetos que se enfocan, los planos, etcétera. Así las fotografías "permiten a los alumnos ubicarse como un objeto más, relativizar sus propias posiciones y sus propios puntos de vista: un objeto deja de ser grande o pequeño como atributo de sí mismo. El tamaño, por ejemplo,

comienza a entenderse como un atributo relativo que depende de las acciones del sujeto, de su ubicación con otros objetos".[26]

Se pueden plantear algunas actividades partiendo de una fotografía o un dibujo. Por ejemplo, en una instancia posterior a una salida, un grupo de alumnos decide qué dibujo será necesario ampliar para colocar en la cartelera o tal vez para pintar un mural. Otra tarea a plantear podría ser completar la escena de una fotografía según lo que los alumnos pudieron explorar en dicho lugar; para esto deberán discutir previamente qué había al lado de tal o cual objeto, cómo se vería en el caso de que no sea una fotografía de frente, qué tamaño tendría en relación con la fotografía, etc. Es importante que el docente ofrezca estos espacios para la anticipación de las acciones a realizar ya que de este modo se discuten y se cuestionan los sistemas de referencia desde los cuales los alumnos están pensando.

En la medida de sus posibilidades, de sus experiencias previas y de las oportunidades que se vayan ofreciendo a lo largo del año, los alumnos se iniciarán en la anticipación de construcciones con diversos materiales, de modo tal que encuentren oportunidades para tomar decisiones previas a partir de los dibujos o esquemas. Los niños podrán diseñar grupalmente maquetas, esculturas y construcciones diversas, podrán discutir y deberán ponerse de acuerdo sobre la producción final, gestionando sus puntos de vista.

Para la comprensión creciente de los desplazamientos del objeto con independencia de los del niño, es necesario generar contextos en los que se involucre la posibilidad de imaginar recorridos, anticipar acciones y de modificar lo producido en función de las acciones de sus compañeros, comunicar posiciones con algún objetivo práctico. Esta situación se puede producir cuando los niños están planificando en grupo una construcción con bloques o cajas de manera que se pueda hacer rodar una pelotita entre esos bloques a modo de "laberinto" o para desplazar autos en pistas.

Es común en el jardín esconder algún objeto y organizar su búsqueda. Esta es una ocasión propicia para comunicar posiciones y recorridos, siempre y cuando sean los alumnos quienes elaboren los mensajes que se van a dar para luego discutir acerca de lo representado en el mensaje (dibujo): "¿encontraron el objeto?", "¿dónde estaba?", o bien, "¿por qué les parece que no lo encontraron?", "¿qué harían para ubicarlo correctamente?" (representar su ubicación). Es importante ofrecer una nueva oportunidad para poner a prueba lo formulado.

El tipo de pistas utilizadas para describir la posición de los objetos pueden ser consignas orales y esto requiere de la construcción de un vocabulario específico. Inicialmente, es importante que sea el propio docente el que esconda el objeto y vaya dando pistas para encontrarlo. Posteriormente y en forma paulatina, enfrentará a los alumnos con la situación de comunicar las posiciones y los desplazamientos necesarios para hallar lo escondido.[27]

La anticipación de acciones para la realización de construcciones de objetos a través de "bosquejos", la planificación representada de un recorrido, el análisis de los desplazamientos según se interpreten los mensajes, posibilitan la necesidad de formular posiciones y trayectos ajustando el vocabulario a la comunicación de una idea. Estas oportunidades de formulación permiten

[26] *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1998.

[27] Un ejemplo de este tipo de situaciones se analiza en *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular, ibid.*

G. C. B. A.

a los niños tomar conciencia de la pertinencia o no de las instrucciones dadas y de la eficacia de lo anticipado.

Cabe señalar que la repetición de las actividades es fundamental para las adquisiciones antes descriptas. En efecto, sólo se podrán analizar los efectos de los aprendizajes realizados si se ofrecen variadas oportunidades de poner a prueba estas cuestiones.[28]

LAS FORMAS GEOMÉTRICAS EN EL JARDÍN

El jardín ofrecerá variadas oportunidades para resolver problemas vinculados con un espacio ideal ya no como representación del entorno, se trata de un espacio geométrico. Este espacio es especial ya que posee características definidas teóricamente que los niños están lejos de comprender en esos términos. El docente observará en los aprendizajes de sus alumnos, un progreso menos acelerado en relación con los conocimientos numéricos.

Los niños explorarán formas geométricas en actividades que los inviten a observar con atención las particularidades de las figuras y los cuerpos, a caracterizarlos, a describirlos. Esta observación y descripción de las características de las formas geométricas son el eje del trabajo con los contenidos de este bloque.

Así el jardín brindará las condiciones necesarias para que las exploraciones que los alumnos hagan con las formas geométricas enriquezcan y desafíen los conocimientos que ya tienen. Es importante ofrecer variadas oportunidades para la resolución de problemas con buenos materiales geométricos que no deformen las características que se intentan que los niños exploren, propuestas que provoquen discusiones entre pares, intercambios que se generan por la variedad en las maneras de resolverlas. A su vez, estas propuestas prevén instancias de reflexión que permitirán a los alumnos tomar conciencia sobre los aspectos que estuvieron trabajando.

El jardín y posteriormente la escuela ofrecerán oportunidades únicas para construir conocimientos desde una perspectiva geométrica ya que es bastante poco frecuente que el tipo de problemas que resolverán en el contexto escolar se presente en la vida cotidiana, a excepción de las situaciones que algunos padres puedan plantear a sus hijos por dedicarse a profesiones u oficios que utilizan este tipo de saber.

Por lo dicho anteriormente, la selección de actividades con la finalidad de trabajar contenidos referidos a geometría tendrán como objetivos centrales la exploración de las características geométricas y su análisis a partir del intercambio entre pares. Un ejemplo interesante de este tipo de actividades es el que se plantea en el juego "Mr. Super Mente"[29] y toda la variedad de versiones que hay en el comercio, tanto las más antiguas como el "Tangram" o rompecabezas chino como versiones más actuales y económicas. En estos juegos se plantea como problema la selección –entre varias piezas– de las formas necesarias para armar una figura dada en una tarjeta. Hay varias tarjetas con diferentes niveles de complejidad. Los alumnos deberán discutir qué pieza es la correcta y podrán comprobar sus hipótesis por superposición. La selección de

[28] Véase, al respecto, el desarrollo detallado y analizado del ejemplo de una situación, en *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, *ibid.*

[29] "Mr. Super Mente", juego de actividad individual. Edades 5-12 años. Desarrollos mentales".

G. C. B. A.

formas geométricas genera el tipo de análisis buscado y se produce teniendo en cuenta alguna característica compartida con el dibujo (en lenguaje de los niños: "porque tiene puntas", "es esta porque aquí es redondo", etcétera).

En otras ocasiones la observación detenida de formas geométricas puede estar enmarcada en secuencias de un orden más general. En estas actividades se intentará que los alumnos centren su observación en las formas más conocidas (cuadrados, círculos, triángulos, rectángulos) trabajando concretamente con sus características para que los niños comiencen a establecer relaciones entre ellas. Por ejemplo, se pueden pintar papeles o telas sellando con las caras de algunos cuerpos previamente elegidos: cilindros, prismas, cubos. Es importante que estas primeras aproximaciones se realicen con distintas finalidades prácticas: pintar las cortinas de la sala, decorar un papel de regalo, hacer una guarda para la cartelera de informaciones a los padres separada de las informaciones de la escuela primaria, etc. El diseño de estas guardas puede definirse grupalmente a partir de algunas pruebas iniciales o bien puede ser seleccionado por el docente. Inicialmente los niños podrían hacer sus pruebas en papeles borradores y luego armar el diseño definitivo, tratando de generar intercambios a partir de las posibles anticipaciones y corroboraciones que ellos mismos hagan.

En otra instancia, el docente propondrá un modelo para que los alumnos lo reproduzcan. La copia de un modelo actuará como un obstáculo o problema a resolver en el que utilizarán sus conocimientos anteriores, aquellos que usaron para la decoración de la sala. En esta nueva oportunidad el modelo es la pieza clave que permitirá la evolución de los conocimientos.[30] También se deberá considerar la variedad de cuerpos con los que cuenten los alumnos para hacer la selección.

Otro ejemplo: si en una hoja de papel blanco el docente dibujara un rectángulo, un triángulo pequeño en alguna posición no muy frecuente y un círculo, el problema a resolver será, entonces, qué cuerpos elegir para pintar estas formas, en qué forma colocar el cuerpo para que pinte la figura correctamente. El modelo dado debería permitir la variedad de resoluciones: el rectángulo puede pintarse con la cara curva del cilindro, apoyando dos veces el cubo o con un prisma rectangular.

Se podrá observar que este tipo de actividades provoca la observación de ciertas características de los cuerpos y de las figuras geométricas, y posibilita además establecer relaciones entre esas formas, primeros rudimentos de la definición de sus propiedades. Es, por ejemplo, el caso de elegir duplicar el sellado del cubo para pintar el rectángulo, los alumnos estarían estableciendo la relación –en forma práctica– entre los ángulos del rectángulo y el cuadrado. Posteriormente los niños hablarán de sus respuestas en una puesta en común y, en ese caso, tal vez comiencen a necesitar un vocabulario específico para referirse a la situación.

Otra posibilidad de jugar con las formas y explorar sus características es proyectar su sombra en la pared y describir qué se mantiene de estas figuras y qué se deforma. Estas actividades permiten hacer aparecer, a través de la proyección de sombras, los descubrimientos relativos a las transformaciones de estos objetos. El docente favorecerá que los alumnos formulen estos descubrimientos y también que los anticipen a través de un dibujo: "dibujen cómo

[30] Para una mayor profundización, véase A. Castro, "Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

G. C. B. A.

se va a ver el cuerpo en la pared". Luego se comprobará y analizará la distancia entre lo dibujado (anticipación) y la sombra.

Algunas actividades pueden comprometer específicamente la construcción de un vocabulario adecuado con la finalidad de describir una conformación geométrica en particular. Por ejemplo: un grupo de niños arma una forma con cinco figuras geométricas (utilizando las formas más familiares: círculos, triángulos, cuadrados y rectángulos) realizadas en cartulina que les dio el docente. Luego deberán dictar al otro grupo la forma confeccionada para que ambos grupos logren la misma configuración. De este modo se compromete tanto la descripción de una forma como los nombres de las figuras y la definición de sus posiciones.

En estas actividades los alumnos tendrán la oportunidad de nombrar la figura utilizada como puedan o bien de describirla con claridad, lo que contribuye a la definición de sus características. En el caso del grupo receptor, deberán comprender esas características. El énfasis de la situación estará puesto en la comunicación y, en consecuencia, el docente dará las informaciones que los alumnos requieran (por ejemplo, cómo se llaman esas figuras o cuerpos) sin esperar que las incorporen de inmediato a su vocabulario.

Los contenidos a trabajar referidos a las formas geométricas son:

- Exploración de las características de los cuerpos: forma, caras planas y curvas.
- Exploración de las características de las figuras: forma, lados rectos y curvos.

MEDIDA

Los niños escuchan mencionar unidades de medida en la vida cotidiana desde muy pequeños, cuando los adultos usan términos como "cien gramos de..." o "tenés que acostarte porque ya son las diez". Algunos niños a veces emplean términos vinculados a la idea de medición: "yo mido más que..." o "esto pesa como mil kilos". Estas primeras aproximaciones a un vocabulario que refiere a un particular conocimiento permiten afirmar que los alumnos participan de algunas ideas que los adultos dan a conocer, obteniendo así un acercamiento contextualizado de las palabras que implican magnitudes.

Cuando estos niños ingresan en el jardín, también participan en situaciones ligadas a los conceptos de la medición: se dejan huellas de su crecimiento en diferentes momentos del año o se mide el tiempo diario a través de un reloj o del mes a través de un almanaque.

El objetivo central de incluir la medida en el jardín se refiere a brindar mayores oportunidades que otorguen sentido a una práctica. Es decir, se deberá comprender que el alumno aprenderá conocimientos sobre la medida

G. C. B. A.

ligados a un hacer, a la resolución de problemas en la vida diaria en ocasiones en las que la medida resuelva efectivamente el problema planteado.

Se pretende iniciar a los niños en aquellos problemas que involucran la práctica de la medida, analizando las situaciones y las características de los objetos. Se espera que los alumnos tengan mayores posibilidades de resolver este tipo de problemas; que logren apreciar la utilidad de medir, adecuando las acciones al problema en cuestión. La anticipación de estas acciones, el análisis de su pertinencia y la toma de decisiones adaptadas a la situación son los aprendizajes buscados.

Los contenidos que se trabajarán en relación con la práctica social de la medida son:

- Comparación de longitudes, capacidades y pesos en contextos de la vida cotidiana del jardín.
- Inicio en la medición social del tiempo.

PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA MEDIDA

Es necesario iniciar a los alumnos en los procesos sociales de la medición, vinculando los significados de las medidas que ya construyeron en su vida cotidiana ampliándolos a través de otras experiencias, para la construcción de nuevos significados.

Se propondrán problemas que permitan comenzar a relativizar algunas certezas que los niños tienen en cuanto a las magnitudes. Los niños pequeños usan en forma indistinta medidas relativas a sí mismos, a su tamaño, a lo que ellos creen que "es grande o chico". Es importante favorecer el pasaje de un pensamiento dicotómico (chico/grande, mucho/poco, largo/corto, etc.) a la relatividad de las magnitudes: "es más alto que yo o más bajo que él", "pesa más que y menos que", "el recorrido más corto lo hicimos por acá, aunque igual queda lejos de...", etcétera.

Las situaciones para el trabajo con las medidas en general se vinculan con alguna exploración del entorno ya que se pretende que los niños aprendan el significado de una práctica social. Por ejemplo, medirse en distintos momentos del año registrando el resultado de esas mediciones para luego compararlas o bien para ordenarse desde el más alto al más pequeño. Sacar conclusiones sobre si se mantiene a lo largo del año dicho ordenamiento: "¿Siempre Gustavo será el más alto?" "¿Se mantienen las mismas posiciones ahora que al principio de año?" También se podría incluir una variable que permitirá a los alumnos observar qué parte del cuerpo produce las mayores diferencias entre las alturas: medirse parados y luego sentados apoyando su espalda contra la pared. ¿Las diferencias de alturas permanecen? ¿Se producirá el mismo ordenamiento de alturas? Se analizarán estos datos a través del uso de alguna unidad de medida que permita un mayor nivel de exactitud en las afirmaciones. Después, los mismos niños podrán explicar por qué creen que se producen esas diferencias.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Se intentará que los niños construyan el sentido de utilizar unidades de medida en función de una situación real, analizando la pertinencia de usar un patrón externo cuando la situación lo permita. Por ejemplo: si se propone un juego de puntería, el docente sugerirá a sus alumnos que reflexionen sobre las condiciones necesarias para que todos arrojen la pelota desde el mismo lugar, es decir, poner a consideración el problema de establecer una distancia. Para ello, los niños podrán buscar una unidad de medida no convencional (proponer pasos, por ejemplo) o convencional (proponer el uso de una regla, un metro, etcétera).

Algunas ocasiones de la vida diaria del jardín se podrían transformar en problemas en los que el docente involucre la medida intencionalmente. Por ejemplo, tal vez se necesite el auxilio de una balanza para preparar una torta o bien para que todos se lleven una cantidad equitativa de pan hecho el día anterior. En el caso del taller de cocina, los niños podrán usar las medidas establecidas en una receta (dos cucharadas de...) o bien problematizar la cuestión al plantear que ahora hay que hacer esa comida, pero no para diez compañeros, sino para cinco. Si bien es cierto que un cálculo exacto de esta propuesta involucra la proporcionalidad, la idea para el trabajo con niños pequeños es analizar la relatividad de las cantidades en función de hacer "más que" o "menos que" antes.

La cocina también permite trabajar sobre la idea de tiempo exacto: "en cinco minutos vamos a ver qué pasa, es decir, cuando la aguja del reloj esté aquí". Asimismo se trabajará la idea del tiempo medido con variados objetos según la finalidad que se persiga: usando relojes de arena, contando en voz alta, *timers*, etcétera.

Otro contexto adecuado para el trabajo con distintos modos de medir, siempre desde una perspectiva funcional, es el de la huerta: la medición del terreno, del ritmo de crecimiento de las especies que se siembran, del tiempo de algunos procesos, el peso de lo cosechado, etcétera. En todos los casos, los alumnos buscarán estrategias propias para controlar estas mediciones y para extraer conclusiones de lo realizado.

El instrumento de medición se busca en función de la situación planteada; de lo contrario, la exploración se vuelve vana y sin sentido. Por ejemplo, la medición de distintos pesos se resuelve en la vida cotidiana con diferentes tipos de balanzas según se trate de objetos muy livianos o pesados, grandes o pequeños. Es decir, de acuerdo con las características de los objetos que se desea medir, se selecciona o construye el instrumento adecuado: las distintas balanzas en una farmacia, en un consultorio que atiende bebés y niños más grandes, las balanzas de un hipermercado, los modos y los instrumentos que los arquitectos usan para medir, los que se emplean en un taller de carpintería, en una obra en construcción, en un taller de costura, etcétera. También la situación moldea esta selección: algunas requieren de una medición lo más exacta posible y en otras pueden usarse instrumentos caseros, estimaciones, etcétera.

El docente tendrá en cuenta estos aspectos al confeccionar las actividades de aprendizaje sobre la medida, para que los alumnos exploren sus significados y se apropien de un conocimiento cultural largamente construido y en constante evolución. Ninguno de los aspectos mencionados se presentará

desligado de una situación que le dé sentido; medir es una práctica en el contexto del jardín.

Las actividades

Condiciones para el desarrollo de las actividades de matemática

A lo largo de todo el capítulo de Matemática se puso énfasis en las situaciones que propone el docente como marco modelador de los aprendizajes de los alumnos. Los contextos mencionados en los ejemplos dados podrían englobarse en las siguientes categorías de actividades:

▲Actividades que permiten la organización de la tarea en la sala. El docente utiliza intencionalmente algunos momentos de la vida cotidiana del jardín para darle sentido a los conocimientos enseñados. Ver ejemplos en el trabajo con la sucesión de números y con las escrituras numéricas en la sala con diferentes finalidades (Sistema de numeración y Número).
▲Actividades que se desarrollan en el marco de algún proyecto más general o de una unidad didáctica. Los ejemplos en el documento fueron varios y para todos los bloques de contenidos: la observación de números en contextos reales (¿para qué sirven los números en un contexto en particular?), el uso de dinero, el registro de cantidades para comparar los resultados de una votación o la frecuencia de las respuestas de una encuesta, el dibujo (dibujos, gráficos y planos) como representación espacial de un entorno estudiado, la medida en el marco de una receta de cocina o para observar aspectos del cuerpo humano, fueron algunos ejemplos desarrollados.
▲Actividades específicas para trabajar determinados contenidos. Es el caso de los juegos con reglas. En este apartado se dieron ejemplos para comparar cantidades, registrarlas, juegos con figuras geométricas, etcétera.

Se incluirán aquí algunos problemas y secuencias de actividades que el docente planteará a sus alumnos para propiciar alguna reflexión en particular. Por ejemplo, en este capítulo se dieron ejemplos ligados a la función de los números para memorizar cantidades, para anticipar (partir, repartir), al trabajar con cuerpos geométricos.

Intervención docente

En el *Marco General* [31] se hizo referencia a la diversidad de roles que desempeña el docente y se enfatizó particularmente la tarea de mediación que realiza al desarrollar estrategias para que sus alumnos se apropien del saber.

[31] *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*

G. C. B. A.

En la didáctica de la matemática, se recupera este concepto de mediación ya que es fundamental que el docente tome conciencia del lugar que ocupa en la relación conocimiento-alumnos.

A continuación se especifican las acciones que el docente deberá cumplir en su función de mediación con respecto al saber enseñado y al saber aprendido:

▲El docente selecciona el contexto en el que el conocimiento que quiere enseñar funcione. De este modo, los alumnos tendrán la oportunidad de interactuar con su utilidad.

▲Plantea la enseñanza en términos de secuencia de aprendizaje. En la medida que los conocimientos a enseñar y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos lo permitan, se plantearán una serie de actividades encadenadas con un orden de complejidad creciente pero en forma espiralada, de tal manera que los resultados en la resolución de una tarea se retoman en fases sucesivas.

Así también los alumnos tendrán varias oportunidades de resolver una misma actividad porque una sola aproximación al conocimiento no es suficiente para aprenderlo.

▲Selecciona una organización grupal específica que genere compromiso por parte de los alumnos para sostener una actividad en el tiempo, para formular acuerdos y respetarlos. Permite que sus alumnos exploren, investiguen y ofrece tiempo para que resuelvan lo planteado desde sus aproximaciones y en interacción con otros.

▲Complejiza los contactos con el conocimiento, a partir de actuar sobre la situación didáctica, para ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje descartando las intervenciones directas que obstaculicen los descubrimientos y las exploraciones o que apresuren las formalizaciones carentes de sentido para los alumnos.

El concepto de variable didáctica es una herramienta que podrá tenerse en cuenta para lograr dicha complejización: una variable didáctica es una modificación en la situación que complejiza el contacto del alumno con el conocimiento. Es un término ligado al concepto de secuencia. No es una variante de un juego, sino una modificación que posibilita un nuevo contacto con el conocimiento. Por ejemplo: en un juego se puede usar un dado, pero, si se introduce otro dado, se aumenta el campo numérico de la situación, agregando la transformación de colecciones como contenido, ya que el alumno deberá reunir el valor de dos colecciones.

Una variante de un juego resulta de un cambio en las reglas que no necesariamente genera un nuevo contacto con el conocimiento y tal vez dé lugar a la creación de otro juego. Por ejemplo: en lugar de llenar un tablero, en un juego, con fichas y dados, el tablero se encuentra completo y el alumno debe sacar tantas fichas del tablero como puntaje haya obtenido. La relación trabajada tanto en un juego como en el otro es la misma: "tantos como".

▲Evalúa los conocimientos enseñados. A partir de nuevas jugadas o la repetición de una actividad o el planteo de una nueva situación, el docente observará qué aprendieron sus alumnos con las actividades realizadas anteriormente, si avanzaron en sus modos de resolución de la tarea dada o no.

G. C. B. A.

Materiales de trabajo

La complejidad de los conceptos a enseñar en matemática –en todos los niveles de enseñanza–requirió desde siempre del apoyo material para su enseñanza. En la actualidad se ha modificado la creencia según la cual los conceptos matemáticos se vuelven concretos si un material colabora en su "traducción".

Las investigaciones en didáctica de la matemática de los últimos años han demostrado que los materiales son importantes en el marco de una situación obstáculo que permita el contacto problematizador (resistencia de la situación) de los alumnos con los conocimientos que van a aprender. Por ejemplo: un juego con dados permite el uso del conteo, los cuerpos geométricos permiten explorar sus características si se realiza algún trabajo con ellos, etcétera.

El docente deberá tener en cuenta los siguientes aspectos para la selección de materiales:

▲Deben permitir un contacto activo con los conocimientos.
▲Serán atractivos para que los alumnos busquen jugar o trabajar con ellos en forma autónoma.
▲Deberán priorizar la actividad en grupo, por lo menos de dos niños.

La escuela tiene un rol esencial en cuanto a ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. De acuerdo con esta función social, el jardín orientará sus esfuerzos para que todos tengan experiencias tal vez únicas y enriquecedoras, evitando el empobrecimiento de la sala o el excesivo consumismo.

Para favorecer las condiciones institucionales para el aprendizaje del área, el jardín deberá tener en cuenta:

▲Que los materiales se deterioran con el uso y, en consecuencia, habrá que repararlos y reponerlos.
▲Que la sala es el lugar ideal para guardar los materiales de matemática; esto permite una relación más próxima de los niños con los mismos.
▲Que es importante acceder a juegos y materiales que tal vez los niños no puedan tener en su medio familiar. En este sentido, el jardín proveerá juegos y materiales comercializados y confeccionados artesanalmente.

La organización grupal

A lo largo de todo el capítulo de Matemática y en relación con lo explicitado en el *Marco General*,[32] el docente organizará al grupo según:

▲Los diversos objetivos de enseñanza.
▲Los diferentes momentos del aprendizaje grupal colectivo.

[32] *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*

G. C. B. A.

El docente anticipará cómo trabajar un particular contenido según se trate de un juego o de una actividad exploratoria, de la resolución de un desafío, de la repetición de una actividad, de una puesta en común, de un intercambio de ideas, de una intervención docente contextualizada en el juego que se está trabajando, de una instancia de evaluación, etcétera.

Generalmente se propone la resolución de tareas en grupos de no más de dos o tres alumnos para permitir una mayor participación individual en la tarea planteada. Algunas actividades pueden ser resueltas en grupos más grandes o en forma individual.

Las actividades con la totalidad del grupo suelen ser buenas ocasiones para, por ejemplo: continuar la sucesión de números a partir de un número diferente de uno, los momentos de formulación de acuerdos, los intercambios de procedimientos, los juegos del patio, manifestar la opinión del docente acerca de un aspecto observado, etcétera.

Una posible sucesión de instancias de aprendizaje podría ser:

1. Resolución de la tarea en un grupo pequeño.
2. Primeros intercambios grupales acerca de la tarea realizada: formulación de acuerdos, normas. Se trabajan aspectos generales de la tarea.
3. Repetición en pequeños grupos (puede hacerse más de una vez).
4. Puesta en común: el intercambio entre alumnos se dirige a la comunicación entre pares referida exclusivamente al conocimiento trabajado. El docente hace sus intervenciones, devuelve al grupo lo realizado, ofrece vocabulario específico, elige algunos trabajos para ejemplificar.
5. Si la tarea lo permite, resolución en forma individual o en parejas (repetir).
6. Puesta en común entre todos los alumnos con un carácter similar a la anterior: el eje es el conocimiento trabajado.

No todas las propuestas de matemática permitirán esta sucesión pero es importante considerar que las reiteraciones de la tarea y la frecuencia de dicha reiteración son aspectos fundamentales del trabajo pedagógico ya que permiten ampliar las oportunidades de aprendizajes de los alumnos.[33]

Evaluación

Según la intencionalidad que el docente le imprima al proceso de evaluación, los alumnos podrán ser evaluados para:

▲Conocer el estado inicial de los conocimientos de los alumnos

Es importante que el docente conozca los conocimientos de que disponen los alumnos al iniciar un particular aprendizaje para que la situación a elegir constituya un verdadero desafío para los niños y no exceda sus posibilidades.

Se intentará precisar qué saben y cómo saben. Por ejemplo: ¿qué pueden y qué no pueden todavía?, ¿hasta qué número se manejan con comodidad?, ¿la misma situación la resuelven con números mayores?, ¿cómo representan un particular espacio en este momento del año?, ¿cómo describen posiciones?, ¿pueden describir un desplazamiento ya realizado?, etcétera.

[33] Véase concepción de aprendizaje en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, *op. cit.*, pág. 105.

G. C. B. A.

Se trata entonces de precisar el punto de partida para poder planificar la enseñanza y estimar el punto de llegada.

▲Conocer el estado inicial de los conocimientos de los alumnos en diferentes momentos del año

Observar cómo los niños resuelven problemas, sus modos de resolución, sus avances.

Este tipo de observación es constante, aunque no por eso deja de ser una acción planificada con anticipación; se trata de observar con intención de analizar, posteriormente, lo que ocurrió en el grupo seleccionado.

Si se observa a los niños trabajar en pequeños grupos con esta finalidad, se obtendrán datos para:

- Planificar ajustadamente las actividades de enseñanza. El docente podrá analizar qué aspectos tiene que enfatizar o en qué cuestiones detenerse.
- Constituir los grupos de trabajo. Es decir, se planificará el trabajo grupal apoyándose en las diferencias que se dan entre los niños.
- Observar los progresos de cada alumno: los niveles de aproximación a determinado concepto o idea.
- Organizar los momentos de reflexión grupal colectiva.
- Complejizar la situación a partir de la inclusión de determinadas variables que permitan un mayor nivel de desafío para los alumnos.

¿Qué evaluar en Matemática?

A continuación se presentarán los aspectos que pueden ser evaluados si se trabajó el contenido en cuestión. El listado de aspectos evaluables es bastante exhaustivo, pero no implica la obligatoriedad de realizarlo en su totalidad. Sólo se evaluará aquello que ha sido enseñado tratando de reproducir las mismas condiciones de trabajo en que el contenido ha sido enseñado.

Los conocimientos numéricos

Sobre el conocimiento de la sucesión oral de números

El maestro conocerá hasta cuánto saben contar sus alumnos. Esto es importante para determinar el campo de números que el grupo, en líneas generales, domina con comodidad.

Si el docente ofreció variadas oportunidades en las que los niños pudieran utilizar la sucesión de números, entonces estaría en condiciones de percibir la evolución del recitado. Podría observarlos cuando están contando hasta

G. C. B. A.

buscar a sus compañeros escondidos, o cuando cuentan los caramelos que trajeron para su cumpleaños, etcétera.

Cuando los niños cuentan en voz alta, el maestro podrá observar:

- ¿Hasta qué número recitan la sucesión convencional?
- ¿Hasta qué número lo hacen sin agregados ni omisiones?
- ¿Varía la serie de un recitado a otro o es estable?
- ¿Cuáles son los errores recurrentes?
- Estos errores, ¿ponen en evidencia la percepción de una regularidad? (diez y uno, diez y dos, etcétera).
- En caso de detención ¿siguen si se les dice el siguiente?
- ¿Continúan la sucesión desde un número diferente a uno? (siguiente de y anterior a).
- ¿Se detienen o confunden los nombres de las decenas?

Sobre el conteo de objetos

Para contar, el niño tiene que usar sus conocimientos de la sucesión de números. Por eso, para evaluar este aspecto, el docente habrá trabajado con sus alumnos múltiples juegos y situaciones variadas en las que los niños hayan tenido la necesidad de contar una cantidad x de objetos.

El docente podrá observar:

- Si sincronizan los gestos (al tocar o señalar o bien desplazar los objetos) y el recitado de la serie numérica.
- Si organizan el conteo, si no cuentan dos veces los mismos objetos o si omiten contar alguno, si realizan una separación entre los ya contados y los que no, si precisan desplazarlos, etcétera.
- Si al terminar de contar los objetos concluyen con un número, es decir, si saben cuántos objetos hay en dicha colección (cardinalización).
- Si responden con palabras como: muchos, todos, un montón, etcétera, a la pregunta "¿cuántos hay?".

Uso del conteo

Un aspecto esencial para considerar en el marco del jardín es si los niños utilizan el conteo para resolver distintas situaciones en forma espontánea. El docente registrará si los niños hacen uso de las herramientas adquiridas en propuestas de juego autónomo o para resolver algún problema que se presente.

Los puntos posibles de observación en estas circunstancias pueden ser:

- ¿Designan cantidades a través del conteo?
- ¿Cómo incluyen los números en sus juegos o en las actividades?

G. C. B. A.

El sucesor de un número

Luego de cuantificar una cantidad de objetos –al concluir con un número–, agregar un objeto más y preguntar posteriormente cuántos objetos hay.

Por ejemplo, en un juego de dados: uno común y otro preparado al que se colocará en sus seis caras un punto (tapando los puntos originales).

En estas situaciones se podrá observar si los niños:

- Anuncian directamente el número siguiente.
- Tienen necesidad de contar nuevamente todos los objetos.

Comparación de cantidades

Se tratará de observar cómo proceden los niños para construir una colección que tenga tantos elementos como una dada. Se observará si los niños reconocen el conteo como una herramienta útil para resolver la situación. Por ejemplo, se coloca sobre la mesa del docente un recipiente con pinceles y se pide a un niño por grupo llevar los pinceles necesarios para que cada compañero de su mesa tenga uno. Los pinceles están ubicados a cierta distancia de las mesas de los alumnos para evitar que los niños hagan una correspondencia con una simple mirada. Debe haber más pinceles que los necesarios. La consigna no deberá inducir a contar (evitar consignas tales como "fijáte bien cuántas tenés que traer" o "contá para saber después", etcétera).

Puede ser que los niños, frente a esta situación:

- Cuenten frente a los objetos y vuelvan a contar para armar la otra colección.
- Intenten traer de a uno o dos objetos por viaje.
- Traigan una cantidad de objetos al azar y lleven lo sobrante.

Lectura y escritura de números

En situaciones de la vida cotidiana del jardín, el docente pedirá a sus alumnos que señalen un número en particular en la banda de números. Por ejemplo, una fecha importante, la cantidad de dinero que se juntó para comprar un juego, etcétera. Pueden ser juegos en los que se necesite leer un número escrito (bingos, algunos dados con números, etcétera). Se puede tratar de proyectos, por ejemplo, para confeccionar un índice de un texto en el que hay que escribir números, o si alguna mamá propone leer un cuento que está en x página del libro. Leer una cifra que indica la dirección de un negocio que visitarán, etcétera.

También se intentará observar si los niños escriben números: si los utilizan espontáneamente, si los emplean como recurso para registrar cantidades, si sólo escriben ante el pedido del docente.

G. C. B. A.

Se observará si los niños saben leer los números del 1 al 20.

- Si recitan mentalmente o en voz baja toda la serie numérica hasta llegar al nombre de cada número.
- Si pueden leer los números de una cifra y también los de dos cifras. En el caso de números de dos cifras, si leen por separado los números de ambas cifras (por ejemplo, ante el 17 que diga "uno, siete").
- Si leen el número de modo convencional o no convencional.
- Si confunden cifras entre ellas.

Designación de posiciones

Se tratará de registrar si los niños utilizan, tanto en forma oral como escrita, los números desde su aspecto ordinal. Es importante observar:

- Si emplean la designación numérica de posiciones en la vida cotidiana del jardín (por ejemplo, cuando los niños en forma espontánea se ordenan "yo primero, yo segundo", etcétera).
- Si pueden incluir posiciones en juegos como recurso de ordenamiento espontáneo (por ejemplo, cuando establecen el orden de tiro ante un juego de reglas).
- Hasta qué posición pueden designar.

Los conocimientos espaciales y las formas geométricas

Los niños ingresan al jardín con diferentes experiencias referidas al conocimiento espacial y, por lo tanto, es importante explorar previamente desde dónde inician estos aprendizajes para ampliar sus conocimientos desde el punto de partida de cada niño.

Descripción e interpretación de posiciones

Ante un juego de comunicación de posiciones en el que los alumnos describen la posición de un objeto sin mencionarlo con la finalidad de que los demás niños descubran de qué objeto se trata (del tipo del Veo-Veo pero usando relaciones espaciales, entre otros) el docente podrá observar:

- Si utilizan posiciones relativas a sí mismos: arriba, abajo, allá, lejos, etcétera.
- Si pueden comenzar a utilizar otras referencias relativas: "arriba de", "debajo de", "detrás de", "cerca de", "entre", etcétera.
- Si pueden comenzar a considerar en forma simultánea su propio sistema de

G. C. B. A.

referencia y el de otro (objeto o persona) ubicado en diferente posición: "más cercano a...", "más lejano a...", "enfrente de"; etcétera.

Representación gráfica

Para evaluar los logros de los alumnos en relación con este punto, es necesario que el docente posea información sobre cómo los niños se inician en la representación gráfica y la interpretación de estas representaciones.

Si el grupo trabajó sobre estos aspectos, el docente observará si los alumnos avanzaron respecto de sus ideas iniciales. Por ejemplo: si en sus dibujos consideran tamaños; si resuelven o no los problemas de distancias; si comienzan a representar ciertas posiciones como "está detrás de", "debajo de", "delante de", "arriba de".

También se observará si logran interpretar, en un dibujo dado, cierta posición de un objeto en función de su tamaño y de la posición relativa a otros objetos. Por ejemplo, que el caballo se ve chiquito porque está lejos o bien, este caballo está cerca del árbol, por eso se ve más grande que éste.

Comunicación y reproducción de trayectos

Por ejemplo: se podría plantear que un alumno o una pareja de niños, desde un punto fijo, guíe a otro hacia el escondite de un tercero (también puede haber más de un niño oculto). Los alumnos que en esta ocasión fueran los orientadores deberán apelar a sus propios esquemas de referencias; así también, deberán considerar los puntos de referencia del compañero al que están guiando. Las posiciones utilizadas por dichos alumnos variarán de acuerdo con las dimensiones del espacio en el que se desarrolle la actividad: un espacio abierto como un parque, cerrado como un gimnasio, mediano como la sala, etc. Cada uno de estos lugares posee diferentes puntos de referencia en los que hay que apoyarse para ubicarse.

Si los niños han tenido oportunidades no sólo de ejecutar recorridos variados con distintas finalidades, sino también de reflexionar sobre ellos ("llegamos igual aunque hicimos otro camino", "es lo mismo ir al quiosco por allí –por la izquierda– que por acá –la derecha–" en el caso de tratarse de un quiosco de la manzana del jardín).

El docente observará:

- Si todos los niños comprenden que las distancias se conservan (son las mismas) invirtiendo el recorrido.
- Si pueden explicar un recorrido antes de realizarlo.
- Si comienzan a relativizar las distancias según su propia posición o lo hacen con independencia de sí mismos. Por ejemplo: está cerca de mi casa pero lejos del jardín.

G. C. B. A.

- Si al graficar un recorrido incorporan datos sobre distancias, posiciones y desplazamientos. Por ejemplo: si hacen líneas más largas o más cortas según las distancias que quieran comunicar, si emplean alguna unidad de medida (pasos) y la mantienen a lo largo de todo el dibujo, si utilizan algún código para los giros, para indicar dirección (hacia adelante, hacia atrás, al costado de... etcétera).

Las formas geométricas

Si los alumnos han tenido posibilidades de resolver situaciones vinculadas a la representación geométrica, el maestro podrá evaluar los avances con respecto a cómo los niños comenzaron a explorar estas formas.

El docente observará:

- Si pueden comenzar a considerar los rasgos distintivos de cada cuerpo y figura trabajados, es decir, sus características.
- Si pueden incluir progresivamente los nombres de las figuras o los cuerpos en nuevas actividades.

Medida

Puesto que el objetivo central de incorporar exploraciones de mediciones es sumergir a los alumnos en situaciones socialmente significativas que requieran del uso de la medida, se tratará de observar la resolución de diversos problemas de la vida diaria del jardín o bien en el marco de nuevos proyectos de trabajo. En ambos casos, el docente estará atento a:

- Si emplean medidas (convencionales o no).
- Si proponen como solución apelar a algún instrumento de medición adecuado al problema en cuestión.

¿Cómo evaluar en Matemática?

Una vez que el docente haya decidido qué evaluar, podrá iniciar la observación en el marco de actividades similares a las situaciones de aprendizaje. Podrá registrar la información obtenida de cada alumno para tener datos más precisos y no olvidarlos.

Si fuera necesario, utilizará un instrumento fuera de la situación cotidiana y en forma individual sólo en aquellos casos en que lo crea conveniente.

G. C. B. A.

El registro de evaluación en situaciones grupales

Registrar lo observado en situaciones familiares posee ventajas importantes de señalar:

- El docente detecta diferencias grupales e individuales; obtiene información individual de los conocimientos de sus alumnos y grupal sobre los modos de resolver un problema.
- Observa al niño en varios aspectos más que en sus conocimientos puntuales: se observa su actitud ante la tarea, su tolerancia a la frustración, sus niveles de espera, si puede defender o no su argumento, si discute el de los otros, etcétera.

G. C. B. A.

La expresión y la comunicación

G. C. B. A.

expresión comunicación

la comunicación La expresión y la comunicación La expresión y la comunicación La expresión y la comunicación La expresión y la comunicación La expresión y la comunicación La expresión y l

Las experiencias plásticas, musicales, del movimiento y de la palabra, posibilitan conocer el mundo que nos rodea y el que llevamos dentro. Los lenguajes expresivos permiten crear y mostrar lo particular e irrepetible de cada uno de nosotros, los seres humanos, y a la vez de nuestra sociedad.

"La escuela debe ser pensada como una institución especializada en brindar educación, es decir como una institución cuyas metas y formas organizativas están diseñadas de manera específica para desarrollar las acciones que sean necesarias para que todos los que asisten a ella en calidad de alumnos accedan a los saberes y las experiencias culturales que se consideran socialmente relevantes para todos. Esto incluye la posibilidad de apreciar y producir expresiones artísticas. Es legítimo que se aspire a que la escuela amplíe el horizonte de experiencias de los alumnos, dándoles oportunidades para producir desde los diferentes lenguajes artísticos y para apreciar las producciones de otros, sean éstos sus propios compañeros, sean los artistas de figuración pública, del pasado o del presente, del ámbito local o del contexto mundial (...)"*

El Nivel Inicial se propone que los niños participen activamente de distintas experiencias relacionadas con los lenguajes artísticos como medio de expresión y comunicación, disfrutando de su capacidad creativa. Expresar y comunicar es una necesidad de las personas y de las sociedades, una manera de modelar la propia identidad como individuo y como país. Producir y apreciar desde los lenguajes artísticos determina momentos que en continua interacción trazan itinerarios de conocimiento y sensibilización.

Por *apreciar* se entiende el acercamiento perceptivo y sensible a las producciones artísticas, camino paralelo al que se traza al comenzar a construir conocimientos sobre los respectivos lenguajes que intervienen en la elaboración de una obra. Se trata de ver y escuchar "algo más" que los sonidos, colores y formas del entorno, del hacer música o realizar imágenes; se trata de comenzar a sensibilizarse con la multiplicidad de las realizaciones compositivas y de sentir en el hacer –propio y conjunto– la vibración de lo creativo. Se trata de registrar en el cuerpo sensaciones que van más allá de lo que produce el movimiento cotidiano, alcanzando en la expresión la cercanía con la danza. Se trata de encontrar en las palabras múltiples sentidos y nuevas resonancias. Al ver y escuchar con intención, se profundiza la capacidad perceptiva. Esta capacidad posibilita disfrutar y comprender diferentes aspectos de esos lenguajes, conociendo de otros modos el mundo que nos rodea y abriendo puertas para imaginar otros.

La escuela cumple una función relevante al garantizar el derecho de todos los niños a conocer las producciones que los artistas ofrecen como patrimonio de la humanidad. El contacto con diferentes obras permite a los alumnos comenzar a reconocer y valorar la diversidad propia del arte e iniciar el conocimiento de algunas manifestaciones culturales cercanas y otras más alejadas en el tiempo y en el espacio.

Observar una escultura o un mural, asistir a una representación teatral o escuchar un poema, presenciar un espectáculo de danza o compartir la pro-

* Flavia Terigi, en J. Akoschky y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística,* Buenos Aires, Paidós, 1998.

G. C. B. A.

yección de un vídeo, escuchar un concierto dentro o fuera del ámbito escolar, resultan modos de acercarse a los hechos artísticos que se verán notablemente enriquecidos en la medida en que los niños se familiaricen con la apreciación de características relevantes y significativas de cada lenguaje.

El docente será el encargado de seleccionar las producciones artísticas y quien, mediante sus diversas intervenciones, guiará a los alumnos en la "lectura" de cada obra en particular. Enriquecer la apreciación posibilitará una mirada más plena sobre el trabajo de los otros, incluyendo el respeto y la valoración de la producción artística, favoreciendo la captación sensible y el disfrute estético.

Producir desde los lenguajes expresivos implica ofrecer a los niños variadas oportunidades de acción y comunicación. Todo proceso de producción permite a los niños probar, improvisar, expresar ideas, explorar, revisar, repetir, adaptándose a distintas situaciones y a nuevos desafíos.** El docente, desde su rol de mediador, podrá acercar puntos de partida sugerentes para desencadenar las producciones de los niños: buscará problematizar e informar alternativamente, según sea la circunstancia o el momento de trabajo, ayudará a hacer observables los diferentes logros y su socialización con el grupo para que sus alumnos avancen en la construcción de nuevos conocimientos de modo que la acción y la reflexión se complementen.

Alentar a los niños en sus búsquedas y variedad de resoluciones, valorar sus logros, propiciar el placer por expresarse serán fundamentales para consolidar sus posibilidades creativas. Las distintas actividades musicales, de danza, de plástica y de literatura, permitirán a los alumnos ir construyendo actitudes positivas hacia la búsqueda de nuevas resoluciones. El intercambio de opiniones, el respeto frente a lo distinto, la cooperación, serán actitudes que permitirán ir formando un perfil integral de ciudadano y de ser humano.

Los lenguajes, en este caso la música, la plástica, la expresión corporal y la literatura, portan el alma de nuestra esencia humana: aprenderlos es una necesidad, disfrutarlos, una aspiración irrenunciable.

** Véase "Enfoque didáctico. La producción de los niños", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000, pág. 125.

G. C. B. A.

Expresión Corporal

Expresión Corporal

presión Corporal Expresión Corporal Expresión Corporal Expresión Corporal Expresión Corporal Expresión Corporal Expresión Corporal Expresión Corporal Expresión Corporal Expresión Corpo

Hacer Expresión Corporal en el Nivel Inicial

"El arte es un aspecto central de la vida
de los hombres y ocupa un lugar en la experiencia
pública que todos tenemos de nuestra propia
cultura de referencia."[1]

La institución escolar debe garantizar que todos los niños tengan oportunidad de vincularse con este lenguaje artístico; es decir, que la expresión corporal tenga presencia dentro del ámbito escolar. Su enseñanza supone una oportunidad para todos y no la formación de algunos elegidos, ya que bailar no es patrimonio sólo del escenario; también se puede bailar en el aula, en el patio... Esto significa que es necesario crear las condiciones para que los docentes puedan proyectar actividades que la incluyan. Estas experiencias vividas en el Nivel Inicial permitirán que los niños en su escolaridad futura puedan acceder con mayor disponibilidad a aprendizajes de otras danzas, como el tango, las danzas folclóricas, etc., u otras disciplinas afines como el teatro.

Los niños vivenciarán las posibilidades de este lenguaje a través de la exploración sensible de los movimientos de su cuerpo y de la producción de mensajes. Estos aprendizajes les posibilitarán transitar un camino hacia la construcción de sus propias maneras de danzar. De esta manera se ofrecerá a los niños otra forma de comunicar sus estados de ánimo, sus sensaciones, descubriendo y construyendo capacidades estéticas y habilidades perceptivas con sensibilidad y creatividad.

La institución escolar deberá comprometerse para que los alumnos egresen del jardín habiendo tenido ocasión de expresarse corporalmente, descubriendo el gusto y el placer por el movimiento creativo como un medio de comunicación. Simultáneamente, ofrecerá oportunidades de crear, compartir y mostrar a otros sus propias producciones (estas producciones, muchas veces, estarán más cerca de la exploración que de productos acabados). Al mismo tiempo se propiciará la concurrencia con sus compañeros y maestros a espectáculos de danza creando un espacio de disfrute, desde donde comenzarán a elaborar criterios estéticos que reforzarán el gusto, el placer y la capacidad de hacer y observar estas manifestaciones artísticas.

[1] Flavia Terigi. "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar", en Judith Akoschky y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Los niños y la Expresión Corporal

Los niños, en sus actividades cotidianas, se vinculan con los movimientos de su cuerpo y van adquiriendo un conjunto de saberes relacionados con sus acciones corporales que les permiten crecer y desenvolverse en forma cada vez más autónoma.

Caminan, corren, saltan, juegan corporalmente con otros niños, copian actitudes y gestos de los demás que les son significativos (la forma de cami-

G. C. B. A.

nar del papá, el gesto de un hermano, los movimientos que realizan los actores de su programa televisivo preferido). Estas búsquedas tienden a que los niños encuentren los movimientos con los que más se identifican y que a la vez los distinguen de los demás. En sus juegos, no sólo gustan de imitar los movimientos de otros, sino que también disfrutan de moverse cuando escuchan música.

A veces lo hacen cuando juegan en el patio; les gusta hacer rondas, reproducir movimientos de danzas populares, copiar el movimiento de un cantante de moda, jugar a que son Batman, el Zorro o la princesa; agregan gestos, actitudes y memorizan complejos esquemas coreográficos. Es decir, el hecho de bailar con el cuerpo y sus movimientos están presentes en su vida cotidiana, les interesa y les despierta curiosidad. Los niños bailan espontáneamente.

En esta propuesta, las historias personales y los saberes previos de los alumnos son el soporte que les permitirá encontrar un estilo propio en la elaboración de sus mensajes comunicativos y, a la vez, adquirir una mayor capacidad para apreciar los mensajes emitidos por otros niños o adultos que bailan dentro del entorno familiar, escolar, artístico y social.

El cuerpo guarda memoria emotiva y vínculos afectivos que acompañarán a los niños a lo largo de todo su desarrollo.

El propósito de abordar la expresión corporal en el jardín es que los alumnos puedan enriquecer y profundizar sus conocimientos acerca de los movimientos que realizan, y adquieran nuevas formas de moverse. Este lenguaje les permite expresarse en movimiento, buscando maneras que les resulten verdaderas, placenteras y originales. Los alumnos construirán, desde la vivencia personal, sus propias danzas por el placer y el gusto de inventarlas, compartirlas, comunicarlas.

En este lenguaje se unifican, en el cuerpo, el mensaje y el canal, el contenido y la forma. Esto quiere decir que en esta manifestación el medio de comunicación es el movimiento corporal, y el mensaje se constituye desde lo que se quiere decir (contenido) y cómo se elige decirlo (forma). Estos aspectos constitutivos tienen vínculos profundos con la imaginación y la creatividad. Para el desarrollo de los mismos, el niño debe poder experimentar, explorar, inventar con su cuerpo y sus movimientos.

El desafío consiste en modular eficazmente todos estos aspectos en función del objetivo primordial: expresar y comunicar ideas a través del lenguaje del movimiento. Es decir que el niño pueda bailar. En el proceso de aprender, el niño se irá adueñando de vínculos con sus movimientos no convencionales, lanzándose por diferentes búsquedas sin patrones preestablecidos para lograr, a través del aprendizaje: fluidez de ideas y de expresión, y flexibilidad para poder interpretar.[2]

Se desarrollará una mente activa e imaginativa, desterrando en el niño el temor a equivocarse y a la vez vinculándolo con la sensibilización corporal. En la medida en que los niños van accediendo a las distintas formas de interpretación corporal, sus vínculos con el medio se amplían, se enriquecen y se profundizan paulatinamente.

[2] Véase el apartado "La producción de los niños", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000, pág. 125.

G. C. B. A.

LOS CONTENIDOS

La naturaleza de la disciplina es el "hacer", es expresar en movimiento, es bailar.

El objeto de enseñanza de la expresión corporal es posibilitar a través de diversas vivencias que los niños experimenten y bailen en el aula.

Desde el movimiento espontáneo, el trabajo con los contenidos seleccionados por el docente posibilita que los niños incorporen nuevas maneras de moverse, con distintas calidades de movimientos, apropiándose del espacio, bailando con los otros. Estos aprendizajes les permitirán paulatinamente interpretar sus estados de ánimos, comunicar en movimiento una imagen, disfrutar de hacer, observar, compartir, evocar, imaginar, inventar.

Esta meta se irá alcanzando a lo largo del Nivel Inicial, así el niño al egresar habrá adquirido la capacidad de poder manifestarse y comunicarse con su cuerpo y sus movimientos de manera expresiva y creativa.

Los contenidos están organizados en dos grandes bloques:

- La exploración del movimiento expresivo en el espacio y en el tiempo.
- La producción de mensajes.

En cada uno de estos bloques se presenta una introducción que da cuenta de las ideas que generaron esta agrupación, planteando algunas situaciones didácticas que sugieren maneras de abordar dichos contenidos.

El orden de esta organización no conlleva una progresión para su selección. Por el contrario, el objetivo es sugerir y dar pistas para que el docente pueda elegir los que considere más pertinentes en función de sus propuestas: a través de proyectos o actividades secuenciadas.

LA EXPLORACIÓN DEL MOVIMIENTO EXPRESIVO EN EL ESPACIO Y EN EL TIEMPO

Este bloque tiene como objetivo posibilitar que los niños descubran sensiblemente los movimientos que realizan con su cuerpo, que conozcan las posibilidades y limitaciones de los mismos, a la vez que se plantea integrar los movimientos en la exploración del espacio y de las calidades de movimiento que otorgarán matices expresivos a los mismos.

Se busca relacionar los movimientos del cuerpo con el espacio que ocupa, utilizando diferentes calidades de movimiento. Por ejemplo, en un estiramiento de sus brazos, el niño no sólo percibirá la extensión de los mismos, sino que descubrirá que ocupan también un espacio, y que estos estiramientos se pueden realizar rápido, lento, con mucha fuerza, en forma discontinua o desarrollando un movimiento continuo. Es decir, la acción de estirar se ve enriquecida y complejizada por el espacio que recorre el movimiento (en este

G. C. B. A.

G. C. B. A.

caso los brazos) y las variables de tiempo, velocidad e intensidad que implicarán una modalidad particular de realizarlos.

Por lo tanto, este bloque incluye:

- Exploración sensible de los movimientos del cuerpo.
- Exploración del espacio que recorre y ocupa el cuerpo en movimiento, y la relación de éste con otros cuerpos (objetos o sujetos de la acción).
- Exploración de las velocidades, las intensidades y la dirección (calidades de movimiento) en que pueden hacerse los movimientos.

A través de estos contenidos, los niños comenzarán a diferenciar cómo pueden mover distintas zonas de su cuerpo, cómo pueden utilizar el espacio, a la vez que incorporan nociones de cambios de velocidad, intensidad y dirección.

Los niños descubrirán sensaciones, transmitirán estados de ánimo, interpretarán imágenes o situaciones con la finalidad de ampliar sus repertorios.

Es importante que el niño aprenda a moverse no sólo con la finalidad de accionar o adquirir mayor destreza y habilidad corporal, sino que la exploración le permita conectarse con la expresividad, la sensibilidad y la comunicación. En este caso particular, que pueda indagar nuevos canales de expresión a través del movimiento.[3]

Para poder trabajar estos contenidos, el docente ofrecerá a los alumnos variadas y múltiples instancias de exploración. Empleará diferentes recursos como: mostrar movimientos para que los alumnos imiten; guiarlos para que aprendan a mover el cuerpo de un compañero; favorecer el desarrollo de observaciones múltiples de otros cuerpos en movimiento; enseñar movimientos que necesitan de una técnica y sistematización para su aprendizaje, por ejemplo, la ejecución de un giro, una vuelta, un balanceo.

Es deseable que, a través de diversas actividades, los niños aprendan a estirar y relajar el cuerpo, indaguen diferentes apoyos con el mismo, aprendan a adecuar sus movimientos al estímulo sonoro, exploren acercamientos hacia los objetos, hacia el cuerpo de un compañero, puedan reproducir una imagen observada en un vídeo o un espectáculo de danza y reproduzcan con su cuerpo movimientos de personas, de objetos o de otros seres vivos. Por ejemplo, recordar gestos de personas del entorno familiar y reproducirlas, rodar como la pelota, tratar de saltar parecido al bailarín, caminar sigilosamente como un gato, hacer el gesto de picotear como las aves, etcétera.

Simultáneamente a los múltiples descubrimientos de nuevas maneras de moverse, del logro de diferentes apoyos, de reproducir una imagen, los niños irán ampliando sus repertorios que le permitirán mayor soltura, expresividad y distintas maneras de comunicarse.

Es necesario provocar instancias que también permitan incorporar, a partir de la exploración del movimiento del cuerpo, el espacio que los rodea. Esto significa que mientras bailan recuperando gestos del entorno familiar prueben realizarlos sobre el piso, de pie, caminando, etcétera; como también

[3] Véase el apartado "La exploración", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 121.

que disfruten haciendo movimientos chiquitos o muy amplios y que logren diferenciarlos. Es importante que puedan tomar algunas decisiones con respecto al espacio tales como: para rodar como la pelota es mejor estar acostado; para interpretar el pájaro hay que anticipar si es un pájaro en vuelo y qué trayecto hace, si está aleteando sobre una rama, si sigue el vuelo de otro pájaro (compañero); si en el juego del mar las olas que imagina son inmensas, chiquitas, si se suceden una ola detrás de la otra, si van a interpretar el mar en grupo o en forma individual (qué espacio ocupa el grupo, en qué lugar de la sala se ubican si están solos, etcétera).

El niño estructura la noción de espacio desde la vivencia corporal: el espacio que ocupa su cuerpo, el que comparte con otros cuerpos, objetos o sujetos de la acción. Irá incorporando en sus manifestaciones corporales la estructura del espacio físico, la distancia (lejos-cerca con respecto a los objetos y las personas), la dirección (hacia el otro, hacia mí), la temporalidad (antes que otro, al mismo tiempo). Paulatinamente podrán "salir" del espacio plano y "proyectar" el reconocimiento de sus movimientos hacia la tridimensión (volumen) descubriendo direcciones, trayectos, incorporando las nociones ya conocidas de adentro-afuera, adelante-atrás, etcétera.

Es necesario incentivar el trabajo en parejas proponiendo, por ejemplo, "que armen" formas entre dos cuerpos, o que uno adopte una forma y el otro la recorra, haciendo "puentes grandes" para pasar por debajo, etcétera.

El objetivo es que el niño se apropie del espacio que ocupa y logre transitarlo con confianza y seguridad; pueda darle significación a su ubicación espacial y temporal respecto de los objetos y demás sujetos. Es decir, que pueda hacer una elección que considere adecuada para transmitir sus mensajes. Si su intención es manifestar alegría, tal vez elija movimientos "abiertos", despegándose del piso, trasladándose en distintas direcciones, y si, por el contrario, quisiera transmitir tranquilidad, tal vez decida moverse en los espacios del suelo (nivel bajo) y con movimientos que se acerquen al cuerpo. Para el niño es más fácil la utilización del nivel bajo (acostado boca abajo, boca arriba, de costado) o el nivel medio (sentado o arrodillado), ya que el nivel alto (parado) lo enfrenta con las dificultades del equilibrio corporal, entre otras. Tanto el nivel bajo como el medio, al proporcionarle mayor seguridad, por los apoyos del cuerpo –sobre el piso–, le permiten explorar los movimientos de las extremidades y la columna vertebral. En el nivel alto intentará saltar y volver al mismo punto, desplazarse, girar, etcétera.

Se sugiere a continuación un ejemplo, usando una tela grande y liviana:

- "Observen el recorrido que hace la tela (moverla de arriba hacia abajo)."
- "Copien el recorrido de la misma con el cuerpo."
- "¿Cómo cayó? Rápido... lento..."
- "Métanse debajo de la tela... (estirados..., acostados, sentados, etcétera)."
- "Jueguen libremente con todas las ideas que les sugirió la tela."

El docente jugará con la tela siguiendo el clima de una melodía suave y tranquila que acompañe la idea de trayectos. Se sugiere este tipo de clima para que el niño pueda concentrarse en los recorridos del objeto y pueda

G. C. B. A.

G. C. B. A.

"darse" tiempo para la exploración. El docente se moverá junto con el objeto y los niños acompañarán las sugerencias con los movimientos que cada uno elija. Es recomendable, recuperar la experiencia sin utilizar el objeto, permitiendo que los niños jueguen con la evocación.

Estas nociones de apropiación del espacio que ocupa su cuerpo y sus movimientos, y los tiempos que transcurren en su ejecución le permitirán al niño ir adquiriendo mayor soltura y seguridad en un espacio compartido con otros y a la vez personal. El espacio rodea el cuerpo del niño; existe un espacio grupal y él a la vez está dentro de él.

Los alumnos explorarán maneras de llegar a otros cuerpos, por ejemplo: jugando a encontrarse; aprenderán a ajustar los tiempos a movimientos de otros, por ejemplo: tratando de seguir el movimiento de un compañero lo más parecido posible; aprenderán a ajustar los tiempos a movimientos de otros; aprenderán formas con sus cuerpos y con otros cuerpos. Plegando el cuerpo, buscando diferentes apoyos, jugando a "abrazar" el cuerpo de otro compañero, a tomarse de los hombros, de las manos etc. Explorarán cómo adecuar sus movimientos a las distintas propuestas, muchas de ellas incorporarán diversos diseños espaciales con líneas curvas, como rondas; o rectas, como los trayectos diagonales. Por ejemplo:

- "Juguemos a movernos todos muy cerca... lentamente."
- "¿Podemos estar cerca y movernos rápido?"
- "¿Cómo podemos llegar rápido a ese rincón de la sala?"
- "Caminemos de este lugar a aquél con pasos 'muy grandes'."
- "¿Dónde nos tenemos que poner para copiar el movimiento del compañero? (espejo o sombra)."

En este ejemplo, los niños eligen libremente los movimientos que van a realizar, incorporan cambios de velocidad e intensidad, y se desplazan por el espacio siguiendo diferentes diseños. Asimismo, la última consigna del docente, formulada en términos de pregunta, propicia la exploración de la ubicación adecuada para poder copiar al compañero, y a la vez, en la propia copia, el ajuste al movimiento del otro, del que propone. Si la decisión es trabajar en espejo, la ubicación será de frente a; en cambio, si es la sombra, será detrás de.

Los alumnos deberán aprender en distintas actividades y a lo largo del año a:

■ Realizar los movimientos del cuerpo ocupando distintos niveles: acostados, sentados, parados, etcétera.
■ Explorar un mismo movimiento cerca o lejos del propio cuerpo. Por ejemplo, mover una mano cerca del rostro y luego alejarla hacia otros puntos del espacio.
■ Moverse con otros cuerpos. Por ejemplo, acercándose o alejándose durante la acción corporal.
■ Desplazarse durante el movimiento trazando líneas curvas o rectas en los trayectos.

■ Relacionarse con los objetos y el espacio que éstos ocupan (espacios chicos y grandes).
■ Diferenciar entre realizar un giro (sobre el propio eje) y vueltas (alrededor de un eje). El giro es más fácil probarlo sentados (girando sobre la cola o las rodillas) o parados (girando sobre uno o dos pies). El dar vueltas se puede probar alrededor de un objeto, haciendo rondas, con un compañero, en subgrupo o en grupo total.
■ Localizar los movimientos que realizan diversas zonas del cuerpo y a la vez aprender que una misma zona puede hacer distintos movimientos. Por ejemplo: los brazos se pueden doblar, estirar; las muñecas, las manos se pueden mover independientemente de otras partes del brazo; los hombros se pueden mover con los brazos relajados o estirados.
■ Comenzar a coordinar movimientos. Por ejemplo, mover ambos brazos a la vez, mover los brazos acompañándolos con la cabeza (movimiento del cuello).
■ Moverse en distintos apoyos. Por ejemplo, probar cómo es mover la columna acostados, sentados o parados, y percibir las diferencias.
■ Adecuar el movimiento personal a movimientos producidos por el maestro, otro niño, el grupo.
■ Reconocer en otros cuerpos qué zonas se están moviendo. Proponer otras formas de moverlas, distintas del ejemplo observado.
■ Estirar y relajar los brazos, las piernas y el cuerpo en su totalidad (blanditos, duros...).
■ Explorar sensaciones que se registran durante el movimiento o en quietud.
■ Explorar maneras de resolver movimientos que presentan cierta dificultad en su ejecución. Por ejemplo, arquear la columna hacia atrás, es difícil si no se busca un apoyo firme. Se sugiere utilizar como apoyo el respaldo de una silla, que permite su mejor resolución, o bien sentados apoyando ambas manos sobre el piso.
■ Explorar cómo se puede mover el cuerpo de un compañero. Este aprendizaje requiere de una guía que oriente acerca de cómo acercarse a otro cuerpo, cómo tomarlo. El maestro podrá elegir imágenes que faciliten la exploración. Por ejemplo, jugar al "títere, titiritero" o bien proponer un trabajo en parejas donde un niño pueda mover el cuerpo de un compañero, asumiendo cada uno un rol activo o pasivo. Esta propuesta necesita de un aprendizaje. Esto significa que el niño que asume el rol activo se debe ubicar en una posición cómoda y cercana respecto de su compañero. La posición elegida le debe permitir observar el cuerpo del otro para poder apoyar las manos sobre él. En la acción de apoyar, debe transmitir tranquilidad y seguridad. El maestro, a través de su intervención, ayudará a que el movimiento de las manos sea continuo y rítmico, manteniendo una misma velocidad (rápido o lento) y una misma intensidad (suave o con mayor "presión" en el apoyo). Se cuidará que los niños no provoquen molestias en el cuerpo del compañero que distraigan o desvirtúen la propuesta. A su vez, el niño que asume el rol pasivo adoptará una posición relajada, entendiendo que él no dirige la acción, sino que la recibe de su compañero. Ambos irán aprendiendo cómo lograr interacciones más ajustadas desde sus propios roles. Es importante, en esta propuesta, enfatizar el vínculo y el contacto corporal. Para facilitar su ejecución, se pueden emplear imágenes que, por su carácter de juego, ayudan a comprender mejor el tipo de propuesta.

G. C. B. A.

■ Moverse junto a un compañero haciendo los mismos movimientos, o estableciendo diálogos corporales; por ejemplo, uno se mueve mientras el compañero lo observa jugando y luego le responde como si fueran preguntas y respuestas.

■ Ajustar el movimiento personal al de un compañero o al del grupo. Por ejemplo, sacudir los brazos en parejas manteniendo ambos un mismo clima o interpretar con otros integrantes el movimiento del viento, decidiendo si sopla fuerte y en que dirección lo van a hacer; pero cada niño elige su manera de moverse y lo que une al grupo es la imagen que es común a todos.

La producción de mensajes

Este bloque tiene como objetivo que los niños indaguen maneras de interpretar un mensaje: cómo emitirlo, cómo encontrar resoluciones interesantes y creativas en un principio para sí mismos. En una etapa posterior se planteará que sea también interesante para el que lo observa.

Se propone a la vez que los alumnos complejicen, a través de distintas propuestas, sus mensajes en movimiento, alejándose de las etapas exploratorias y acercándose a formas más coreográficas que son propias de la danza.

En este camino hacia la producción, el niño podrá ir identificándose con un estilo propio. Se define el estilo como el modo o la forma de movimiento propio de cada uno y la elección particular de la selección del repertorio que mejor interprete el mensaje que se quiere trasmitir.[4]

Este bloque propone también aproximar a los niños a diferentes producciones artísticas ligadas al movimiento con la finalidad de que ellas sean la fuente de elaboración de producciones propias que transformen el modelo ya conocido, indagando en nuevas maneras de interpretación de los mensajes.

A través del contacto con variadas producciones artísticas (asistencia al teatro, vídeos, observación de libros de danza, de láminas), el alumno irá conociendo múltiples formas de expresión. "A fin de crear un entorno (...) rico, existen sólidas razones para exponer a los niños pequeños a obras de arte significativas producidas por adultos."[5]

Por lo tanto este bloque incluye:

- La imitación, la improvisación y la interpretación hacia la construcción y la elaboración de mensajes en movimiento.
- La lectura de producciones de otros: niños, bailarines, etcétera.

A través de estos contenidos, los niños comenzarán a familiarizarse con los componentes que deben articularse en la emisión del mensaje. Aprenderán a elegir los movimientos más adecuados para manifestar una idea, interpretar una imagen, contar con movimientos una historia, etcétera.

[4] Véase el apartado "La producción de los niños", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 125.

[5] Howard Gardner. *La mente no escolarizada*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

A la vez, desarrollarán una actitud como observadores de otras producciones, aprendiendo a incorporar a las propias los movimientos que los hayan impactado, emocionado, despertado el interés o la curiosidad.

El maestro acompañará estas adquisiciones sugiriendo, comentando y acercando a los niños a múltiples y variadas producciones para que ejerciten el gusto por compartirlas, comentarlas, copiando algunos pasajes de las mismas o bien recreándolas agregando aportes personales.

El docente, a partir de estas observaciones, propondrá a los alumnos que descubran algunos movimientos específicos que el ejecutante realiza con alguna parte del cuerpo, o si los movimientos son cortados, si mueve más los brazos, si se desplaza o se queda en un lugar determinado; que distingan si hay bailarines con roles protagónicos, cómo se ubican espacialmente, si utilizan objetos; cómo es la vestimenta y si a partir de ella pueden identificar los estilos de las danzas que observan; por ejemplo, cómo están calzados: con zapatillas de punta, botas, zapatos de taco, o bien descalzos, ya que aspectos tan simples como el calzado son elementos distintivos de un estilo: danza clásica, baile folclórico, zapateo, danza contemporánea, etcétera.

Es importante que se valoricen las observaciones realizadas proponiendo, a través de diversos y variados juegos, la apropiación de estos nuevos conocimientos; transitando el camino desde observadores hasta hacedores del mensaje. Así también podrán comenzar a reconocer algunas estructuras o pasos de danzas de distintas zonas del país, y las pertenecientes a su acervo cultural: aprenderán a hacer rondas con distinto carácter –vivaces, tranquilas–, eligiendo los pasos que más se adecuen para su realización; reproducirán gestos como el uso del pañuelo en el bailecito, harán saludos como en el gato o la chacarera, o se tomarán en parejas como en el tango; o realizarán algunos pasos característicos de murgas, danzas callejeras, bailes populares.

Por ejemplo, luego de ver un vídeo sobre tango, la propuesta podría ser:

- "¡Bailamos tango!"
- "¿Se acuerdan del momento en que el hombre se acercaba a la mujer?"
- "Busquen otras maneras de acercarse."
- "Traten de acordarse de lo que más les gustó de la danza."
- "¿Cómo lo hacían?"
- "No me lo cuenten, ¡muéstrenmelo!"
- "¿Cómo les gustaría hacerlo a ustedes?"
- "Ahora, con estas ideas, en parejas, mejilla a mejilla, bailen con el compañero."

Se usará el recurso de la improvisación como procedimiento creativo. Aprender a "bailar" su propia danza le permitirá al niño encontrar placer y goce en la producción. Él irá explorando, ejercitando la libertad de descubrir, y ensayará soluciones.

Los alumnos aprenderán a:

■ Secuenciar una serie de movimientos. Esto significa unir los movimientos con una intencionalidad respetando el comienzo y el cierre de una idea. Por ejemplo, si los niños exploraron los movimientos de los brazos, unirán en una

G. C. B. A.

misma producción una forma particular de comenzar: puede ser sentados, de espaldas; durante la ejecución elegirán otro frente, incorporarán desplazamientos y podrán decidir terminar la improvisación con los brazos desplegados.

■ Interpretar imágenes o situaciones evocadas.

■ Desarrollar una idea con un compañero y/o en grupo. Por ejemplo, "bailar" un encuentro y una despedida con uno o con varios compañeros, decidiendo qué gestos utilizar y las características y el clima del mismo (ceremonioso, afectivo, fugaz, enojoso, etcétera).

■ Imaginar el escenario donde se desarrollará la danza. Por ejemplo: si es un escenario tradicional, ubicar dónde estarán las entradas y salidas, y cuál es el frente hacia el público.

■ Comunicar a través de la acción las sensaciones que se registran durante la ejecución del mensaje. La misma acción corporal despierta distintos estados de ánimo que pueden ser trasmitidos a través del mismo movimiento.

■ Aportar ideas o sugerencias de cómo enriquecer la producción de otros niños (cuando se les da un espacio para observarse).

■ Opinar sobre otras producciones intercambiando ideas y aceptando las de los otros, ya sean parecidas o distintas. Esto significa que los niños deben ir aproximándose a la idea de que el gusto estético es diverso. Para ello será necesario que el docente permita el diálogo entre los niños, resaltando la diversidad de opiniones.

■ Jugar a construir un espacio escénico. Esto significa que los niños decidirán la ubicación –frente o espaldas al público– para la mejor emisión del mensaje; a su vez qué espacio necesitan recorrer para que éste sea claro, entendible. Así, un movimiento "chiquito" tiene que hacerse cerca del espectador para que éste lo registre; si se realizan gestos con la cara, es importante hacerlos de frente, etcétera.

■ Seleccionar los recursos que ayuden a la transmisión del mensaje. Por ejemplo, elegir un trozo musical acorde con la producción, una prenda que ayude a componer un personaje, objetos que determinen el espacio y/o que sugieran recorridos distintos y que, a la vez, puedan resignificar el mensaje.[6]

La imitación, la improvisación y la interpretación

La imitación tiene en la expresión corporal, especialmente en este nivel, una importancia fundamental, ya que desde los primeros meses de vida se observan en el bebé acciones realizadas por imitación inmediata (en presencia del modelo y superpuesto a él) y por imitación diferida, una suerte de memoria de evocación y copia a "distancia con posible transformación de la imitación".[7]

Partiendo de esta capacidad del niño de imitar, se utilizará este aspecto como un aporte más en la construcción de su repertorio de movimientos. Una de las técnicas propuestas es recurrir al juego de la imitación para, paulatinamente, ir distanciándose del modelo.

[6] Véase el apartado "Música", en este documento, pág. 189.
[7] Jean Piaget. *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1961.

Imitar, copiar, en expresión corporal es un procedimiento que los niños deben aprender y a la vez es una estrategia para adquirir nuevos conocimientos.

Al hablar de imitación no se trata de que los niños automaticen los movimientos, sino que aprendan a "observar" durante la copia tratando de "entender" por ejemplo: con qué parte del cuerpo se están realizando los movimientos, cuál es el carácter (si son movimientos pausados, acelerados, vivaces). En la medida en que el niño "comprende" aquello que mira, trata de reproducirlo y puede llegar a "anticipar" los movimientos que se sucederán. Por ejemplo: si se está copiando un paso de vals (de un lado al otro, pasando el peso del cuerpo), es factible que éste se acompañe balanceando los brazos, o bien que prontamente se salga a bailar recorriendo el espacio del salón. La intención de este contenido es que el niño aprenda a partir de observar la acción de los otros, así como aprende a seleccionar movimientos también aprende a imitar, por lo tanto no interesa que memorice los movimientos para luego repetirlos exactamente.

La imitación de movimientos del maestro, de uno de los niños, de imágenes evocadas, de acciones cotidianas, serán un recurso frecuente. En la copia se va internalizando el movimiento del otro, lo igual y lo distinto y se va desarrollando un estilo personal.

- "Juguemos a hacer 'caras' con la cara."
- "Caras tristes, contentas..."
- "Traten todos de copiar a Pedro, que pone 'cara de enojado'."
- "¿Y si buscamos una distinta?"
- "¡Miren qué cara de contenta pone Agostina!"

Las propuestas deben crecer y no quedarse en una mera imitación de las acciones. Si al ejemplo precedente se lo enriquece agrandando o achicando el gesto, acompañándolo con un trozo musical acorde con el estado de ánimo, y repitiendo los gestos con un desplazamiento en el espacio, se estará dando orientación y sentido al lenguaje del movimiento expresivo.

"(...) Al hablar de imitación estamos aludiendo al procedimiento imitativo dentro del aprendizaje del niño, que en continua construcción transita diferentes momentos: la exploración, en la que realiza aprendizajes por descubrimientos mediante la acción; el de imitación, en el que repite nuevos modelos; el de la improvisación, en el que ensaya, asocia y combina nuevas y anteriores adquisiciones; la creación, en la que plasma con originalidad esquemas ya adquiridos."[8]

Por improvisación se entiende: hacer un movimiento de repente, resolver bailando mientras se suceden las ideas. El hacer algo repentino significa "bucear" en los movimientos que son conocidos por el niño e ir produciéndolos, unos tras otros, en una sucesión que le resulte coherente, atractiva, jugada.

Por lo tanto, en expresión corporal decimos que el niño "repentiza" la respuesta; es decir, que resuelve, que acciona en forma efectiva y con rapidez frente a la propuesta. En el contexto de la improvisación, el hacedor va tomando decisiones con libertad, ya que la característica primordial es que la construcción se va haciendo en el mismo proceso de la ejecución. Esta forma de bailar, creativa, única, irrepetible, es cada vez una nueva adquisición.

[8] Véase el apartado "Música", en este documento, pág. 189.

G. C. B. A.

El alumno, puesto en situación de resolver la propuesta, responde en movimiento lo que él interpretó de la consigna, según su comprensión, su repertorio, sus posibilidades, sus gustos, sin obligación de repetir, memorizar o pulir. El proceso de resolución corporal es inmediato. Escucha y acciona, no es necesario un tiempo para analizar, componer, etc.; en realidad, piensa y compone mientras va moviéndose. El proceso de reflexión es posterior a la producción y procura que los niños registren qué conservar, qué incluir, qué modificar de lo improvisado para que el mensaje sea más contundente.

La improvisación es un contenido importante de la expresión corporal. En ella lo fundamental es el grado de emoción expresado en la ejecución.

Por ejemplo:

"En una sala de 5 años se decidió trabajar a partir de imágenes que trajeron los chicos, motivados por la lectura de un cuento cuya temática estaba centrada en el mar, los peces, la playa.

"Los chicos estaban muy interesados en los movimientos del mar, las olas y sus tamaños. Se tomaron estas imágenes para explorarlas corporalmente.

"El docente les pidió que buscaran una posición cómoda y que en silencio, con los ojos cerrados, imaginaran que el mar estaba calmo, que recordaran cómo es su color y cómo se mueven las olas...

"'Busquen con el cuerpo, sin apuro... movimientos que se parezcan a ese mar'.

"Los niños improvisaron la idea de mar desde experiencias previas por haberlo visto, por imaginarlo, y desde las sensaciones e imágenes que les generó la utilización de la palabra. Y fueron reproduciendo en movimientos, enfatizando alguna imagen, apoyando las ideas que surgían, o bien reproduciendo alguna frase significativa del texto que motivó la actividad.

"'Chicos, ahora cada uno construya su propio mar, como lo imaginen, como más les guste'."[9]

Interpretar es poder decir en movimiento, es expresar en ese momento lo que tiene que ver con las sensaciones, las emociones. Es poner en acción lo que el niño siente. Es transitar el camino desde ese sentimiento hacia la resolución en una manera de decirlo, expresa su idea, pone en movimiento eso que siente. El énfasis está puesto en las ganas de comunicar, despreocupado de las lecturas que pueden hacer los otros.

El niño, en el acto de improvisar, está poniendo en juego emociones, sensaciones, y busca las maneras más adecuadas de manifestarlas en movimiento, a la vez que busca coherencia entre lo que quiere decir y cómo lo dice. Interpretar, en este caso, significa decir expresivamente en movimiento.

A partir de interpretar creativamente irá recorriendo un camino que le permitirá construir con mayor precisión eso que quiere transmitir. Aparecen en este recorrido aspectos que tienen que ver con la selección más adecuada de los movimientos que mejor expresan su idea. En este proceso de acercamiento a la interpretación aprenderá paulatinamente a seleccionar con más precisión los movimientos, los gestos, las actitudes corporales. A la vez, empezará a organizar su improvisación eligiendo cómo comenzar la idea, cómo desarrollarla y cómo concluirla.

[9] Perla Jaritonsky. "A muchas preguntas, algunas respuestas", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

Por ejemplo, si los alumnos quieren interpretar un personaje que es muy enérgico, que siempre da órdenes, se les sugerirá en principio que busquen movimientos con mucha fuerza, que elijan gestos con la mano para ordenar, que busquen cómo pararse, cómo erguirse. A continuación se les propondrá que, si quieren, pueden empezar parados haciendo gestos con mucha fuerza, que recuerden que estos movimientos son enérgicos, que pueden realizar estos gestos en distintas direcciones en el espacio, que pueden acompañar el movimiento del cuerpo con miradas intensas y que, para terminar la improvisación, pueden buscar una posición estática que resuma el estado de ánimo. En este cierre es preciso ayudarlos a que la cara, la actitud corporal, el gesto, sinteticen la imagen que tienen del personaje.

La construcción y la elaboración de mensajes en movimiento

La elaboración de un mensaje tiene un aspecto fundante que es aprender a comunicarlo. En el interjuego de la comunicación es importante que el niño pueda transmitir su emoción en un contexto expresivo y creativo. El receptor no necesariamente tiene que poder hacer una única lectura del mensaje, pero sí tiene que recibir una sensación o una emoción aproximada a la del ejecutante.

Por ejemplo, si el intérprete, movido por sus emociones, en una determinada situación quiere transmitir alegría por algún acontecimiento que lo motivó, debe comunicarlo para lograr que el observador participe de esa sensación. El maestro ayudará a que los niños seleccionen de su repertorio los movimientos que mejor representan ese estado de ánimo. Así podrán saltar, moverse con movimientos abiertos utilizando recorridos amplios, incorporar sonidos de risas, palmeos con sus manos, movimientos con sus hombros. Movimientos que mejor ejemplifiquen la alegría que sienten, la que quieren expresar. La fuente para que los niños puedan "bailar con alegría" debe buscarse en principio en las acciones corporales cotidianas, ese sería un buen punto de partida. A partir de este momento el alumno podrá precisar en posteriores improvisaciones si el mensaje que va a transmitir habla de un personaje en particular; para ello, la selección de los movimientos deberá responder al mensaje. Es decir, si el personaje alegre es el payaso de un circo, el maestro propondrá que enriquezca la improvisación jugando a hacer caídas, piruetas, incorporando muecas con su cara, etc. Si para su transmisión necesita de un elemento que ayude a su caracterización, le ofrecerá la posibilidad de elegir un sombrero, guantes... todo lo que identifique mejor al personaje elegido.

Posteriormente, el docente seleccionará una música adecuada para la interpretación del payaso, que no sólo ayudará a los niños en la creación del personaje, sino que encuadrará la improvisación en un comienzo, un desarrollo y un cierre.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

La lectura de producciones de otros

"Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, de cuantos más elementos reales disponga en su experiencia tanto más productiva será la actividad de su imaginación."[10]

Para poder hacer lectura de la producción de otros es necesario que los alumnos hayan transitado en principio por experiencias personales. Esto les permitirá entender mejor la producción de los compañeros,[11] enriquecer su propia producción y a la vez comenzar a discriminar, en una misma situación y frente a un mismo estímulo, si son iguales o distintas. En el ejemplo del personaje alegre –el payaso del circo– hay un aspecto que es común: la alegría, pero la manera de interpretarlo, de comunicarlo posibilita múltiples y variadas resoluciones. Habrá payasos más ágiles, más dispuestos a hacer piruetas, otros utilizarán más los gestos de la cara, otros le agregarán movimientos más vivaces. Habrá payasos que inventen movimientos con sus caderas, otros crearán movimientos divertidos con los brazos. Algunos interpretarán un payaso más reposado, pero también contento. De esta manera, el niño reconocerá diferentes respuestas expresivas con significados similares, y podrá valorar la manera en que los otros resuelven la situación aunque sea distinta de la propia.

Asimismo se procurará que los niños concurran a espectáculos artísticos y que también observen materiales filmados. Es importante, relevar la información barrial, pues seguramente hay algún conservatorio vecinal que convoca a bailar. Los niños pueden asistir a un ensayo, a una muestra de alumnos, así también a ensayos de murga, a filmaciones de ellos mismos bailando en una clase. El objetivo de ponerlos en contacto con la producción artística tiene como finalidad que descubran el placer de observar el desarrollo de una danza por el disfrute de compartir la experiencia.

También es posible que el docente utilice el material filmado (vídeos) como recurso para realizar una actividad. En este caso se recomienda seleccionar un pasaje significativo que aporte ideas de movimientos. En un principio se permitirá a los niños que miren libremente. No se trata de que copien lo observado, sino de extraer algunos elementos para apropiarse de nuevas posibilidades. Por ejemplo, en el pasaje de la comedia musical "Cantando bajo la lluvia", el protagonista baila saltando los charcos, subiendo y bajando el cordón de la vereda, juntando los talones en el salto. El maestro guiará la observación de los niños, haciéndoles notar el uso del espacio, los movimientos del bailarín, el manejo del paraguas, la presencia de la música y la adecuación de los movimientos a ella, la expresividad del ejecutante, los gestos, la habilidad corporal, el ritmo de su zapateo, etc. Es decir que se trata no solo de disfrutar, sino también de guiar la observación para enriquecer su sensibilidad y a la vez estimular nuevas búsquedas. En síntesis y utilizando las palabras de Vigotsky, "hay que aprender a extraer rasgos aislados de un complejo conjunto".[12]

Otra manera de enriquecer la observación de los niños es invitando a bailarines y/o coreógrafos a concurrir al jardín a fin de conversar con ellos sobre su trabajo, intercambiar ideas y experiencias, mostrarles las producciones grupales e individuales, y escuchar sus aportes y sugerencias.

[10] L. S. Vigotsky. *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Fontamara, 1996.
[11] Véase el apartado "La producción de los niños", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op.cit.*, pág. 125.
[12] L. S. Vigotsky, *op. cit.*

Lo mismo hacer con papás y/o abuelos aficionados y/o profesionales que tienen muchas anécdotas para mostrar y contar.

Las actividades

Condiciones necesarias para la organización de la tarea

Este listado ayudará al maestro a organizar la tarea, creando el encuadre necesario, para su eficaz desarrollo.

▲Condicionar el espacio de la sala para la actividad. Esto significa que el grupo en su totalidad, ayudado por el docente, despejará el salón de objetos que obstaculicen la tarea. Así, si no se van a utilizar, se colocarán las mesas y las sillas en un rincón o se las llevará a otro espacio contiguo. También se pueden aprovechar otros espacios de la escuela.

Se sugiere "armar" el nuevo espacio, como una situación de juego, "corriendo" los objetos de distintas maneras, en parejas, en pequeños grupos. A veces complementando estas acciones con acompañamiento sonoro; otras, intentando distintas maneras de llevarlos, agruparlos, etcétera.

▲Decidir con los niños el lugar del grabador, los casetes y otros instrumentos para el acompañamiento sonoro. El lugar seleccionado debe ser de fácil acceso para ser usado directamente por los niños, permitiéndoles que escuchen los trozos musicales en otros momentos de la vida del jardín.[13]

▲Destinar un lugar para los objetos de la expresión corporal. Asimismo, incorporar a la biblioteca de la sala libros o láminas de danzas y bailarines. Libros y elementos deben estar en buenas condiciones, y es deseable que sean renovados periódicamente.

▲Prepararse para la actividad sacándose los zapatos (si fuera posible, trabajar descalzos o con medias), quitarse los abrigos, u otros elementos (pulseras, collares, etc.) que dificulten el movimiento.

▲Reunir al grupo en ronda o cerca del docente cada vez que se dé comienzo a la actividad; por ejemplo, para contarles que actividad van a realizar, recordándoles qué imágenes usaron la vez anterior...

▲El docente elegirá un lugar desde donde dará las consignas tratando de que sea el mismo durante sucesivas actividades para que los niños se acostumbren a reconocer el "lugar del maestro". Más adelante podrá modificar su ubicación. La elección del lugar tendrá que permitir que todos los alumnos escuchen con facilidad la propuesta y que puedan, al mismo tiempo, observar sin dificultades el cuerpo del docente.

Los niños deben acostumbrarse, también, a que el maestro recorra los espacios que ocupa el grupo haciendo sugerencias o teniendo intervenciones pertinentes durante el desarrollo de la consigna.

[13] Véase el apartado "Música", en este documento, pág. 189.

G. C. B. A.

▲Los comienzos incluirán ciertas rutinas, que no necesariamente den cuenta del posterior desarrollo, pero que por su presencia colaboren para garantizar la siguiente actividad. Si hace frío, acostumbrar a los niños a realizar un calentamiento corporal enseñándoles a sacudir las manos, los hombros, a frotar el cuerpo con las manos, a rebotar flexionando rodillas. Si el grupo está distraído o con poca disponibilidad, se propondrá, antes de entrar en la tarea, hacer ejercicios de "descarga", como moverse con rapidez en el lugar o por toda la sala sin preocuparse por el desorden. También se los puede ayudar, sugiriéndoles que respiren tranquilos o que cierren los ojos y descansen en una posición cómoda, escuchando una música adecuada. Este recurso puede ser empleado para otras actividades. Para estos momentos se puede utilizar un estímulo sonoro. Si los niños lo reconocen, ellos mismos accionarán corporalmente y se dispondrán a iniciar la actividad.

▲Darles siempre tiempo entre consigna y consigna. Los niños necesitan acomodarse, cerrar una idea para comenzar otra. Tienen que acostumbrarse a esperar, a respetar los tiempos propios y los de los demás.

▲Durante la actividad tiene que haber siempre momentos tranquilos, otros de mayor concentración, otros ágiles y dinámicos. También habrá momentos en que se repitan movimientos (como parte de un repertorio), otros de exploración de movimientos nuevos y otros que sean libres, espontáneos.[14]

▲En la dinámica de la propuesta siempre tiene que haber trabajos individuales y en pequeños grupos o en grupo total.

▲Buscar una forma de cierre de la actividad; por ejemplo, reunir nuevamente al grupo como en el inicio. Siempre permitir que los niños hagan comentarios sobre la experiencia, eligiendo el momento adecuado. La forma de efectuar el cierre de la actividad se puede repetir en varias ocasiones para que sea reconocido por los niños. Los cierres también deben variar, ser ricos en sí mismos.

Propuestas de actividades

El maestro, al seleccionar y poner en práctica las actividades, debe tener en cuenta que el niño es el principal protagonista, por lo cual éstas deben contemplar que los niños se involucren en ellas a través del interés, la curiosidad y las ganas. A la vez, las propuestas deben promover nuevos aprendizajes.

El docente articulará los propósitos y los contenidos seleccionados con las actividades. Y cuidará la secuenciación de las actividades con la finalidad de enriquecer y complejizar el proceso de aprendizaje. Existe una progresión con respecto a ciertos contenidos. Esta progresión supone comenzar por los movimientos conocidos y por las zonas del cuerpo que les son más familiares, desde los movimientos más globales hacia una mayor discriminación de los mismos.

A partir del descubrimiento y conocimiento del propio cuerpo, los niños desarrollarán la capacidad de exploración de las posibilidades expresivas de su cuerpo en movimiento y aprenderán a resolver y manifestar distintos mensa-

[14] Véase el apartado "La exploración", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 121.

G. C. B. A.

jes corporales con mayor amplitud de vocabulario (entendiendo por tal el conjunto de movimientos que permiten expresar ideas, sentimientos) y amplitud de repertorio (entendiendo por repertorio aprender que se puede "decir" una idea de diversas maneras).

A su vez, las distintas formas en que se mueven les sirven de nexo entre el mundo interno y externo y serán los instrumentos que les permitirán interacciones, representación y expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias. De esta manera, su relación con el medio se enriquece y se profundiza.

Las actividades deben respetar una progresión. Esto significa que se empezará proponiendo, en la exploración de los movimientos, trabajar con las zonas del cuerpo que son visibles para el propio niño, aquellas que tienen mayor presencia en su acción cotidiana, por ejemplo las manos. Asimismo se utilizará en la puesta en marcha de la tarea el repertorio motriz de los niños, es decir, caminar, saltar, correr, detenerse, pararse, sentarse, utilizándolos como primeros recursos para resolver propuestas tales como explorar un nuevo espacio, descubrir nuevos movimientos, moverse junto con otros, etcétera.

El tipo de actividad que se diseñe para trabajar los contenidos estará siempre pensado en relación con el grupo y con las condiciones en las que se desarrollará la tarea. Por ejemplo, si el maestro se propone trabajar la exploración de una zona del cuerpo, tendrá en cuenta cuál es la posición adecuada (parados, sentados...); si es preciso utilizar un recurso en particular, como un objeto; si la presencia de un estímulo sonoro complejiza y enriquece la búsqueda; si la consigna vehiculiza las respuestas múltiples.

El maestro debe ofrecer también variedad, tanto en las propuestas (variedad temática y de recursos) como en la actividad misma (variedad en la dinámica, en la organización, en los ritmos, etc.). A su vez, estará abierto a los aportes que proporcionan los niños a la experiencia, ya que ellos, con sus interrogantes, asociaciones e ideas, enriquecerán la propuesta actual y las futuras.

El empleo de objetos es un buen trampolín que ayuda a las búsquedas, ya que por sus propias características estimulan la realización de determinados movimientos. Pero hay que registrar cuál es el momento adecuado para empezar a prescindir de ellos, recordando que son un buen disparador, pero que no configuran un fin en sí mismo.

La repetición es necesaria y enriquecedora para el aprendizaje de este lenguaje. Cuando se repite una experiencia, se está más seguro porque ya se la conoce. En toda repetición juegan elementos ligados a la evocación, a las sensaciones, a la memoria. Muchas veces repetir es disfrutar de "poder volver a hacerlo".

Por otro lado, es importante considerar que en cada repetición se juegan aspectos que aparecen como nuevos, que hacen parecido lo que se vuelve a hacer, pero nunca igual.

El docente, al repetir la experiencia, deberá ayudar con su intervención a que el grupo recuerde cómo eran los movimientos, enriqueciendo las búsquedas; por ejemplo, proponiendo trabajar en subgrupos, evocando cómo era la ubicación espacial, respetando los espacios, jugando a comunicarse con los otros. Es importante ayudar a los niños para que logren una mayor memoria corporal y puedan, en la repetición, recuperar las sensaciones registradas en

G. C. B. A.

la primera búsqueda, dejando abierta la propuesta para que aparezcan también nuevas respuestas.

Las actividades deben repetirse ya sea porque fueron recibidas con entusiasmo por el grupo o bien, en otros casos en los que hubo dificultades, porque su reiteración permitirá seguir indagando sobre las mismas.

Es importante que las actividades que realicen los niños se lleven a cabo en situaciones de juego placentero, y posibiliten la búsqueda personal, que les permitan conocer, investigar e incorporar nuevas maneras de moverse.

El niño cuenta ya con una experiencia previa y propia, pues descubre el mundo, las cosas, las personas y sus relaciones a través de la exploración motriz: se desplaza, toca, huele, se comunica a través del gesto, la acción. Usa su cuerpo en forma espontánea y emocional. Puede disfrutar de sus logros, tanto cuando corre para alcanzar un objetivo como por el placer que le despierta la acción en sí cuando comunica un mensaje a través del gesto y la actitud corporal. Como dice Saint-Exupéry: "estar por entero metidos en nuestro acto".

A continuación se ejemplificará primero el desarrollo de una clase y luego una secuencia de actividades.

Desarrollo de una clase

Al comenzar la actividad, el docente pide a los niños que, sentados, en quietud, con los ojos cerrados, perciban cómo están los brazos: cerca del cuerpo, apoyados sobre el piso, descansando sobre el cuerpo, etc. Este momento de registro debe estar acompañado de silencio y tranquilidad.

Con voz suave, el docente propone escuchar... Del grabador surge la letra de la canción. "El que quiera nadar un rato" (H. Midon - C. Gianni). La canción se escucha en su totalidad y, como los niños lo necesitan, la escuchan una vez más. Luego, detiene el grabador y enfatiza el momento en que se menciona la acción de nadar, preguntando quién sabe nadar, cómo se hace... etc., e invita al grupo a cambiar la posición del cuerpo y a reproducir la acción de nadar.

Los niños comienzan a imitar con sus brazos la acción sugerida. El maestro propone que sin detener la acción (continuando con los movimientos) prueben realizarla en distintas posiciones (boca arriba, boca abajo, sentados), con distintas velocidades (rápido, lento), etcétera.

Luego pregunta qué otras ideas se les ocurren. Irá guiando la acción para que los niños perciban desde qué lugar del brazo nace el movimiento (hombro-omóplato). Propondrá acariciar la zona con las manos, aflojar los hombros sacudiéndolos rítmicamente, cambiando las intensidades (fuerte-suave) y las velocidades (rápido-lento).

Seguidamente pregunta si conocen otras "maneras" de nadar. Propone que alternen la brazada: primero un brazo... luego el otro, o que muevan los dos brazos a la vez.

Después juegan a descansar como si estuvieran flotando, haciendo la plancha y aprovechan este momento de reposo para volver a escuchar las estrofas de la canción...

G. C. B. A.

Luego inquiere si se les ocurre cómo nada un pato y sugiere acompañar los movimientos con sonidos de patos que acompañen la acción y la melodía. A continuación, plantea jugar con las imágenes de "tirarse al agua", sacudirse al salir del agua, etcétera.

Al finalizar la actividad, los niños siguen a la "mamá pata" (el docente), que les va enseñando nuevos movimientos. Otros niños pueden tomar el rol del docente y proponer nuevos trayectos y nuevos movimientos.

Secuencia de actividades: el movimiento en la vida cotidiana

Las personas transitan las calles de la Ciudad, del barrio, sin darse cuenta generalmente de cómo lo hacen y sin observar a los demás.

La secuencia de actividades que se plantea propone partir de un hecho cotidiano, como es caminar, ofreciendo a los niños una serie de experiencias que, desde lo conocido y habitual, les permita resolver con facilidad aspectos como: cambios de velocidad en el movimiento, cambios de intensidad, compartir el movimiento con otros niños, observar y copiar, evocar situaciones y recrearlas, para que la acción de caminar se convierta en danza.

La intención es jugar y reproducir creativamente lo que la vida cotidiana muestra y enseña.

Primera actividad: Dónde y con quién caminamos

El docente propone al grupo conversar sobre dónde y con quién caminan. Pregunta si acostumbran caminar, cómo lo hacen, si a la escuela llegan caminando, si lo hacen con la mamá, con un hermanito... También intervendrá contando sus propias experiencias. Llevará a los integrantes del grupo a precisar cómo les gusta caminar: con otro, charlando, mirando negocios o casas, sin pisar las rayas de las baldosas.

El docente escuchará atentamente los comentarios de los alumnos, ya que podrán ser ideas válidas para futuras actividades. A continuación se propondrá que los niños realicen corporalmente las acciones comentadas.

Segunda actividad: Dar una vuelta a la manzana

La salida a caminar se realizará con la consigna de ir todos en grupo, pero respetando el ritmo de cada uno, es decir, más rápido o lento que los otros. Después, todo el grupo se detendrá para observar cómo caminan otras personas. El docente los ayudará a que registren la velocidad y los gestos o actitudes que les resulten interesantes.

G. C. B. A.

Al regresar se recomienda comentar la experiencia. El docente hará un registro sobre aquello que llamó la atención del grupo: qué gesto les resultó significativo, las diferentes formas de caminar de la gente.

Poder comentar, verbalizar, en las clases de expresión corporal es parte del aprendizaje. Como también un aspecto para tener en cuenta es el desarrollo de la capacidad de observación en los niños. Éstos aprenden primero a observar globalmente, es decir, registran la gente caminando; poco a poco y ayudados por la intervención del adulto, aprenden a observar aquello más peculiar y más significativo del movimiento expresivo de las personas.

Seguidamente se propondrá jugar a caminar evocando la salida. El docente observará con atención el desplazamiento de los niños, ayudando a que el grupo reproduzca en la clase el clima de la calle; para ello tendrá intervenciones claras y precisas, como recordar quiénes caminaban y con qué gestos. Luego elegirá algunas maneras muy distintas de desplazarse, ya sea por la edad de las personas o por sus características, y les pedirá a los niños que los representen: personas muy apuradas, señores que caminan haciendo gestos con sus manos, niños que caminan y se detienen.

A continuación, la consigna será reproducir solamente los gestos que hayan observado en las personas. De los que se realicen se elegirán dos y jugarán a repetirlos uno detrás de otro, con la mayor rapidez posible, para luego hacerlos lentamente. Este momento de evocación y repetición de gestos conviene efectuarlo en el lugar (sin desplazarse) para que los alumnos internalicen el movimiento, registren la sensación y se logre un clima gozoso y divertido.

Si el grupo está con disposición, hacia el cierre de la actividad el maestro propondrá caminar y detenerse intercalando los gestos ya realizados o bien inventando otros nuevos.

Tercera actividad: Inventar nuevas maneras de caminar

Esta actividad tiene como propósito que los niños exploren maneras de caminar con diferentes apoyos y, a la vez, descubrir cómo otras partes del cuerpo acompañan los desplazamientos.

El docente propondrá que jueguen inventando maneras distintas de caminar combinando diferentes maneras de apoyar los pies (en media punta, con el borde externo del pie, apoyando talones): flexionando las rodillas, acompañando el andar con movimiento de hombros, caderas... Luego sugerirá que continúen el desplazamiento llevando los brazos muy pegados al cuerpo (esta actitud corporal modifica sustancialmente el desplazamiento y le da una connotación particular), para después proponer que los suelten dejándolos libres (los niños irán percibiendo que el movimiento natural de los brazos acompañando el caminar los ayuda y les permite más soltura).

A continuación planteará que busquen otras maneras de acercar los brazos al cuerpo; por ejemplo, llevarlos muy cruzados, apretados contra el cuerpo como si tuvieran frío, tapándose los oídos y acercando el mentón al pecho, cruzando los brazos por la espalda. La intención es que a través de estas acti-

G. C. B. A.

vidades se sientan más limitados, modifiquen su andar y puedan registrar la dificultad del movimiento a diferencia de cuando llevaban los brazos sueltos, lo que les permitía desplazarse con mayor libertad.

Cuarta actividad: Bailar la danza del caminar

El docente comenzará proponiendo que caminen junto a un compañero inventando distintas maneras de ir tomados (no sólo de la mano), despertando el interés por explorar otras maneras de tomarse.

Seguidamente sugerirá que acompañen las acciones haciendo ruido y luego en forma silenciosa, permitiendo situaciones bulliciosas, desordenadas y otras más calmas.

A continuación se armará con los niños una situación de calle trasladada a la clase. El docente preparará un espacio escénico delimitando dos entradas y un frente. Propondrá a los alumnos que prueben múltiples formas de atravesar el espacio, recreando todas las posibilidades ya trabajadas más las que surjan espontáneamente en la improvisación. Luego planteará jugar una situación de calle con mucho movimiento, con gente que camina muy rápido, que se entrecruza sin mirarse, conversa apurada, que desaparece dejando la calle vacía y vuelve a entrar.

Después se les propondrá que compongan una calle con gente muy silenciosa, tranquila, quienes se miran unos con otros, se saludan, están atentos y perciben la presencia de los demás. Otra posibilidad es realizar estos mismos movimientos en cámara lenta, o combinar de manera coreográfica los modos de caminar ya trabajados en la secuencia de actividades.

Se podrá cerrar la experiencia proponiendo que los niños caminen y vayan congelando el movimiento hasta quedar en una pose. Esta actividad podrá ser acompañada por sonidos grabados en la calle o bien por un fragmento musical acorde.[15]

Esta secuencia se podría continuar con otras actividades, por ejemplo, utilizando fotografías como recurso para recrear las imágenes observadas. El docente seleccionará dos imágenes de personas que caminan por la calle. Las mostrará al grupo y les pedirá a los niños que observen detenidamente actitudes, gestos, e imaginen a esas personas en movimiento.[16]

Esta última propuesta implica la idea de "dar vida" a las fotografías, jugarlas en movimiento, partiendo de la quietud a la acción. Este ejercicio resulta sumamente interesante, ya que estimula la creatividad a través del registro visual, posibilitando a cada niño interpretar en movimiento lo que imaginó de esta observación.[17]

[15] Véase el apartado "Música", en este documento, pág. 189.

[16] Véase el apartado "Plástica", en este documento, pág. 233.

[17] *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Buenos Aires, 1998.

G. C. B. A.

La intervención docente

La acción educativa favorecerá que el niño conozca, descubra su cuerpo, sus movimientos, dé cuenta de sus sentimientos y emociones, y pueda construir una imagen positiva de sí mismo, una aceptación de su propio cuerpo, de sus necesidades, estados anímicos y posibilidades expresivas.

La actitud del docente será la de sugerir, proponer y escuchar las necesidades de los niños en función del buen logro de la tarea.

La intervención del maestro motivará a través de propuestas adecuadas las búsquedas corporales, el placer por el movimiento creativo, la soltura en el movimiento, la sensibilización corporal, el interés y el gusto por la producción artística.

Las propuestas deben ser claras, concisas y seleccionadas para que despierten el interés por resolver corporalmente. A su vez, el docente debe ser receptivo a las respuestas, atento a los requerimientos del grupo, perceptivo de los tiempos individuales y grupales.

Todo integrante de un grupo necesita en algún momento del proceso una "mirada" puntual, un apoyo para sus búsquedas. El reconocimiento individual es también una proyección que hará el maestro hacia el acontecer grupal. En la clase de expresión corporal se mueven situaciones afectivas complejas, propias del mundo interno, de las historias previas de cada integrante del grupo. Se debe estar atento, ser cuidadoso, tener en cuenta que el cuerpo es sensible, que, en la exteriorización del gesto, la actitud, el movimiento, los niños están comprometiendo la totalidad de su ser.

El maestro deberá contener afectivamente a los alumnos, "meter" el cuerpo en la tarea, y a la vez tomar una distancia que le permita establecer relaciones adecuadas entre la propuesta, la respuesta y las múltiples variables que se presentan en el marco de la tarea. La naturaleza de este lenguaje requiere para su realización un clima tranquilo, fácil, sin tensiones, para que los niños puedan expresarse con libertad. Se harán propuestas que relacionen los saberes previos de los niños con las ideas nuevas, encauzando las actividades hacia formas innovadoras y participativas, ayudando cuando hay dificultad, apoyando los logros, respetando la producción personal y grupal. Se deberá respetar el momento evolutivo y emocional, aceptando las respuestas de cada uno de los integrantes del grupo como auténticas y válidas con actitud abierta y receptiva.

El docente debe hacer una adecuada reflexión sobre la actividad creativa y tener información sobre el hecho artístico. De ésta manera estimulará a cada niño para que pueda ir descubriendo las maneras de alejarse de su actividad corporal cotidiana, construyendo un lenguaje del movimiento expresivo que le permita conectarse consigo mismo y con los otros, bailando imágenes, situaciones de la vida real o de su mundo imaginario. De este modo, el niño aprenderá qué quiere comunicar y cómo hacerlo, y a la vez descubrirá que existen múltiples formas para expresar un mismo pensamiento, una misma idea.

Estará atento al interés que despierta en los niños la calidad de la propuesta. La manera de decirlo, de comunicar una idea, de presentar un objeto, llegará al niño de forma significativa para conseguir el efecto comunicativo que se ha propuesto.

G. C. B. A.

Cuidará también la inflexión de la voz, el lugar donde se ubica para emitir la propuesta, cómo pone su mirada en el grupo, cómo "carga" de intencionalidad afectiva sus consignas. Por ejemplo: la manera en que las formula conlleva aspectos que van a tener que estar incluidos en la respuesta de los alumnos, y puede acompañarse de un gesto, de una actitud que dé cuenta de lo que se quiere decir; se la puede cantar, se la puede acompañar con sonidos, etcétera.

Las consignas pueden ser abiertas o cerradas. Las primeras suponen formular una propuesta donde cada niño dé una respuesta personal y diferente de la del resto de los integrantes del grupo. "Ocupen el lugar que más les guste de la sala, cada uno busque una posición distinta con el cuerpo."

Las consignas cerradas conllevan en la misma propuesta una manera determinada de resolverla, aunque cada niño en su respuesta –parecida a la de sus compañeros– le imprima su sello personal. "Sacudan todo el cuerpo, como si un fuerte viento nos empujara." Todos estos aspectos ayudan a la disponibilidad del grupo para resolver con desinhibición, soltura, espontaneidad.

No hay que olvidar que para el niño el cuerpo del maestro es un referente importante y por lo tanto el docente debe estar dispuesto a participar activamente sin que esto signifique ni la copia de su propio modelo, ni que se convierta en un niño más.

En el enunciado de las consignas de trabajo, el docente deberá ser claro en la emisión del mensaje, y, si surgen dificultades en las respuestas de los niños, registrar si responden a aspectos que tienen que ver con problemáticas personales, como alumnos inhibidos a los que les "da vergüenza", o niños poco acostumbrados a resolver corporalmente o bien aquellos que claramente presentan dificultades motrices. El encuadre de significar las propuestas se debe dar dentro de un marco de verdadera contención afectiva para que todos puedan resolver "lo mejor" que cada uno puede.

Para comenzar a enseñar expresión corporal hay que estar dispuesto, tener ganas de "meter el cuerpo", descubrirlo, habitarlo, desterrando tabúes y recuperando el niño que todo adulto guarda en su interior, rescatando la soltura y la espontaneidad. Con respecto a la información que nutre a la disciplina, deberá acercarse a las fuentes artísticas de la danza como hecho cultural, descubriéndolas en la vida cotidiana, en los espectáculos, y en todas las formas posibles en que la misma se manifiesta, en los distintos momentos y situaciones. Hoy la danza está cerca de todos. Hay espectáculos masivos, gratuitos; los bailarines ofrecen espectáculos en lugares públicos, la gente se junta para bailar socialmente. Los centros barriales organizan encuentros de tango, chamamé, murga, etc. Las comunidades festejan ofreciendo sus tradiciones, no sólo a través de comidas, sino también a través de sus danzas y canciones.

Este sello peculiar, esta manera de encarar la tarea, hace que se pueda decir que cada docente, respetando los objetivos y contenidos de la misma, la enseña de un modo particular, con un estilo que contempla no sólo los aspectos más objetivos, sino los subjetivos, vinculados también con la historia del docente, sus experiencias previas, su gusto por el hecho artístico, su interés puesto en el espectáculo, en la danza, como asimilador de las manifestaciones artísticas y culturales.

G. C. B. A.

El mundo de los objetos

El niño vive rodeado de objetos. Los objetos están cargados de los contenidos afectivos que cada uno deposita en ellos. Dice Winnicot: "Entre el niño y el objeto hay algo, tal vez alguna actividad o sensación".[18] Hay un placer, un goce por accionar los objetos. Mirarlos, tocarlos, olerlos, permite una vivencia intensa y sensible, que despierta la imaginación y la libre asociación.

El poder jugar con los objetos vincula al niño con su mundo interno y es un posible intermediario para poner en acción el movimiento. El niño compromete todo su cuerpo en relación con el objeto. La vivencia en el primer contacto con el objeto es esencialmente espontánea y emocional. Vivencia el objeto, lo inviste de su mundo imaginario transformándolo e incorporándolo a su juego y a su mundo de fantasías.

El objeto (aro, pañuelo) pasa a ser una "casita", o un "charco" al que hay que saltar, o el "paraguas" para protegerse de la lluvia. Actúa, luego reflexiona. Crea y reconstruye permanentemente adueñándose de sus descubrimientos, buscando constantemente, construyendo. Todos estos son estímulos importantes para recorrer el camino creativo.

Para la utilización de objetos en la tarea es necesario hacer una selección de ellos de acuerdo con sus características intrínsecas: tamaño, textura, etc. La elección de cada uno de ellos dependerá del objetivo que se quiera lograr, y el docente deberá despreocuparse totalmente de "si es lindo o feo" para poner el acento en su potencial como incentivo para la acción expresiva del niño.

Se recomienda el uso de objetos cercanos al mundo del niño y con presencia cotidiana:

- Papeles de distintas texturas.
- Cartones lisos, corrugados, blandos o duros.
- Cajas de diferentes formas y tamaños.
- Ropas, disfraces.
- Baldes, palanganas, broches de la ropa.
- Hilos, lanas, elásticos.
- Trapos de piso, rejilla, gamuzas. Telas.
- Muñecos.
- Fotografías, reproducciones de cuadros, imágenes plásticas.
- Recursos lumínicos: focos de color, linternas, proyector de diapositivas.

Los objetos son un recurso fundamental para la sensibilización y la improvisación. Los niños se relacionan sensorialmente con los objetos, los exploran y establecen relaciones corporales con ellos. Los objetos que les son conocidos y otros con menor presencia en su entorno que, más allá de la información objetiva de sus cualidades intrínsecas, les permiten un vínculo afectivo que los ayuda a manifestar sus sentimientos y a jugar imaginativamente.

[18] D. Winnicot. *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1971.

G. C. B. A.

A la vez, los objetos jugarán como elementos útiles para modificar el espacio y también pueden formar parte de la escenografía.

Los disfraces, las máscaras que se elijan, deben ser de confección sencilla; deben sugerir. Esto significa que una simple "pollera" puede, por la capacidad imaginativa y creativa de los niños, ser tanto la vestimenta de una reina como la de una señora que camina por la calle. Cuanto más simples y sugerentes sean los disfraces, permitirán que el niño se implique más en la actividad.

Otros aspectos para tener en cuenta en la elección de los objetos serán: cuáles serán fáciles o difíciles de manipular, cuáles facilitarán una mayor comunicación grupal (por ejemplo, una sábana grande, una soga), cuáles admiten un proceso de transformación: si no fuera un pañuelo, ¿qué otra cosa podría ser?

El estímulo sonoro

En la expresión corporal, la presencia de la música con sus múltiples manifestaciones configura un recurso primordial, que no puede estar ausente, ya que el estímulo sonoro contribuye a desencadenar el movimiento corporal.[19] "Si un niño escucha música, es muy probable que la acompañe con algún movimiento corporal. El balanceo, los movimientos acompañados con los pies, con las rodillas, con la cabeza, con los brazos o con todo el cuerpo, serán provocados por algún tipo de música."[20]

Estará presente a través del uso de un grabador o de instrumentos de percusión, a través de la voz del docente, cantada, hablada. También se contará con la participación del docente de música.

El material que la música ofrece conformará el amplio y múltiple aporte del cual se servirá el docente para la planificación de la tarea: músicas que son propias de determinadas danzas, músicas autóctonas, músicas que crean distintos climas, canciones que sugieren imágenes o situaciones. Como la finalidad fundamental de este recurso es la de apoyar y favorecer las búsquedas creativas del movimiento expresivo, se tendrá cuidado y atención en su elección.

Si se emplean melodías conocidas que los niños asocian con películas o programas televisivos, se tendrá en cuenta que no es función de la música que el niño reproduzca las coreografías que las representan, sino que pueda analizarlas y utilizarlas de otra manera, alejándose del movimiento estructurado y estereotipado que sería quedarse con la mera imitación de lo que los medios masivos le ofrecen. Esto no significa rechazarlas, negarlas. Si el material es de menor calidad, será necesario incorporarlo de otras maneras, ofreciéndoles a los niños otras alternativas para que puedan, en el proceso de aprendizaje, empezar a analizar y diferenciar la totalidad de los hechos artísticos (en este caso, música y movimiento), y comenzar a valorar las producciones de buena calidad.

Cabe aclarar que en las clases es importante que haya momentos de ausencia musical. Es decir, que los alumnos comprendan que no siempre el movimiento va acompañado de estímulo sonoro y viceversa.

[19] Véase el apartado "Música" en este documento, pág. 189.

[20] M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, Buenos Aires, *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1995.

G. C. B. A.

Se sugiere incorporar dentro de las experiencias con los alumnos "el cuerpo sonoro". Esto significa que los niños aprendan a acompañar sus movimientos con su propia voz hablada o cantada y que exploren los sonidos que pueden realizar con su cuerpo, por ejemplo, los pies, las manos. Como ocurre en diversas danzas donde el gesto sonoro tiene presencia, por ejemplo los castañeteos en la danza española, el zapateo en el malambo, el batir palmas en la zamba, etcétera.

El estímulo visual

Sumados a los ya expuestos, se podrá incorporar material de vídeos, películas o trozos de películas con presencia de la danza así como una selección de libros, cuentos, láminas, que den cuenta de historias, anécdotas, episodios, poses, actitudes de bailarines famosos, como Isadora Duncan, que fue la primera bailarina que se sacó las zapatillas y bailó descalza, o de representantes significativos de nuestra danza como son Julio Bocca, Maximiliano Guerra, Paloma Herrera, el Ballet del Teatro San Martín, el Ballet del Teatro Colón, grupos actuales como El Descueve, De la Guarda o coreógrafos como Oscar Araiz o Maurice Bejart.

La selección de este material se hará teniendo en cuenta su calidad para favorecer en la formación del niño una mayor comprensión sensible y el gusto por esta disciplina artística que lo vinculará con las manifestaciones estéticas.

Es importante que el docente seleccione previamente el material que usará durante el año para que éste sea representativo de las diferentes y múltiples manifestaciones de la danza. Esto significa seleccionar material que incluya diferentes danzas: popular, folclórica, clásica, contemporánea, danza-teatro, comedias musicales, argentinas y de otros países. Estos recursos les permitirán a los niños comprender qué es ser solista, qué significa un repertorio, qué danzas se bailan en grupo, etcétera.

El espacio físico

Aun cuando el lugar donde se va a desarrollar la clase no sea el ideal en cuanto a dimensiones, calidad del piso, etc., se procurará que estos aspectos no operen como trabas y sean contemplados de antemano e incorporados como información previa a la planificación.

La clase de expresión corporal se puede llevar a cabo en la misma sala, en la sala de música, en un patio, etc. Para ello se deben tener en cuenta las siguientes previsiones:

- Como ya se señaló, el espacio debe estar lo más libre posible. A veces la elección de este lugar tan conocido por los niños favorece, por lo íntimo, crear un

G. C. B. A.

buen clima de tarea, a pesar de la dificultad previa que sería disponer del espacio y los objetos de una manera distinta de la habitual.

- Si, por el contrario, se elige otro espacio de la escuela, se tendrá en cuenta que no sea un lugar de paso, ya que el tránsito de personas ajenas inhibe, coarta y no favorece el clima de concentración necesario.

- En cuanto al piso, es mejor el de madera por su flexibilidad y temperatura. Pero, si se trabaja en piso de mosaico o cualquier otro material, se debe considerar la temperatura, la textura, la limpieza. Desde ya que estos factores modifican algunos aspectos; por ejemplo, si el piso es de mosaico, conviene no descalzarse; en cambio, si es de madera, habrá que controlar que no tenga astillas, etcétera.

Evaluación

Los aspectos que se presentan a continuación son los más relevantes en relación con la enseñanza de la expresión corporal. Es el docente el que decide en qué momento evaluar, la modalidad, etc., y para ello tendrá en cuenta su planificación, el grupo de alumnos y sus saberes y experiencias previos. Las acciones del maestro deben ayudar a que el niño desarrolle la capacidad de "decir en movimiento" sus sentimientos y emociones.

El docente debe ser cuidadoso, respetuoso, ya que en todo grupo hay niños que por sus condiciones personales resuelven las propuestas con movimientos interesantes y un alto grado de sensibilidad, y otros no. Los aspectos más relevantes que se deben evaluar en expresión corporal son:

▲Comienza a distanciarse de las formas de movimiento más convencionales e incorpora en sus improvisaciones nuevos movimientos que amplían su repertorio.

Para ello el docente deberá observar si:

- Puede copiar un movimiento sencillo que propone el adulto o un compañero.
- Responde corporalmente a la consigna del maestro (si la consigna es clara, el niño deberá resolverla en movimiento, sin necesidad de preguntar o de esperar un modelo previo para copiar).
- A la consigna del docente le agrega maneras particulares de interpretarla, de resolverla, y añade movimientos que enriquecen la propuesta inicial.

▲Elabora un mensaje a través de sus movimientos corporales, transmitiendo sus emociones, una idea, una imagen o una situación.

Para ello el docente deberá observar si:

- Manifiesta placer y disfrute por la propia producción.
- Logra unir varios movimientos dándole "forma" a su improvisación (puede

G. C. B. A.

partir de una zona del cuerpo y agregar otras, puede empezar sentado y continuar hasta pararse, puede elegir cambiar de frente).

▲Observa los movimientos o las danzas de otros (pares y adultos), incorpora algunos de estos movimientos a su repertorio.

Para ello el docente deberá observar si:

- Gusta observar las producciones de otros: sus compañeros, un bailarín, un elenco...
- Manifiesta disposición a mostrar sus producciones a los otros.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Música

Música Música

Hacer música en el jardín

La música ocupa un lugar importante en la vida de los niños y la escuela toma el compromiso de resguardar ese espacio al proyectar el pasaje de los juegos musicales espontáneos al conocimiento –lúdico, imaginativo, creativo- del lenguaje musical.

Para su logro se hace necesario un espacio de reflexión y orientación acerca de los contenidos, del enfoque didáctico, de los recursos, es decir, un mejor conocimiento de la trama enseñanza-aprendizaje de la música en el Nivel Inicial.

Si la institución sigue de cerca dicho itinerario, con el necesario acompañamiento para garantizar y sostener estos aprendizajes, la presencia de la música puede crecer al instalar su real valor. Y esto será evidencia del lugar que ocupa en el proyecto educativo.

Para ello la escuela debe garantizar las condiciones que favorezcan el desarrollo de la actividad musical; facilitar la participación de todos; proponer situaciones que permitan acceder a los conocimientos musicales; brindar la posibilidad de disfrutar en el quehacer y en la apreciación musical; facilitar experiencias directas a través de audiciones y conciertos que permitan a los alumnos un contacto más cercano con la música.

En el descubrir y realizar, en el producir y expresar, en el apreciar y comunicar se puede llevar adelante todo un proyecto musical que facilitará en los niños la evolución de sus capacidades naturales y la construcción progresiva del conocimiento de la música, sin perder de vista que vivenciar, gozar y disfrutar son esencia y parte fundamental de la tarea.

Los contenidos

Selección y organización

Para seleccionar y organizar los contenidos de la música en el Nivel Inicial se ha tenido en cuenta:

- La diversidad de expresiones que conforman un panorama musical amplio, rico y significativo, que incluye culturas de contextos disímiles y manifestaciones más experimentales y recientes.
- La adecuación de los contenidos al nivel, en el que cuentan las características evolutivas de los niños pequeños: sus posibilidades, sus necesidades, sus intereses.
- La conexión de la música con el medio sociocultural, la familia y las experiencias que los niños traen de su propio ambiente y de su paso por las diferentes salas del Nivel Inicial.
- Las relaciones posibles con otros campos del conocimiento.

G. C. B. A.

En los criterios de selección y organización de los contenidos de la música se estarían dando las bases para el conocimiento progresivo de este lenguaje, a través de la sensibilización musical del niño y su socialización, de la evolución de su capacidad perceptiva, del desarrollo de la expresión y la creatividad en sus producciones, del avance de su apreciación estética; todos estos, objetivos fundamentales de la música en el Nivel Inicial.

Bloques de contenidos

Los contenidos están organizados en cuatro bloques. El primero aborda el lenguaje musical y su soporte fundamental: el sonido. El segundo, la percepción de ambos fenómenos a partir de la escucha. El tercero desglosa los medios de expresión con que cuentan los niños para manifestarse musicalmente. El cuarto, los modos de comunicación que caracterizan a la música como disciplina artística en el contexto escolar. El "hacer y escuchar" de la etapa anterior,[1] se proyecta y amplía en estos cuatro bloques de contenidos, que interactúan en la producción y en la apreciación musical.

Son contenidos de la música:

- Bloque 1. El sonido y la música.
- Bloque 2. La escucha sonora y musical.
- Bloque 3. Los medios de expresión.
- Bloque 4. Los modos de comunicación.

La separación de los contenidos en bloques tiene por objeto su mejor focalización. Pero en la práctica los contenidos interactúan unos con otros, sin solución de continuidad. Enseñar música en el Nivel Inicial deberá perseguir, en consecuencia, dicha unidad, haciendo música, aprendiendo a conocerla, apreciarla y disfrutarla. La construcción cognitiva que proponen los contenidos está unida a la expresión y a la comunicación; sólo así la música será portadora de mensajes sensibles, cargados de significado y emoción.

[1] Véase *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 2 y 3 años*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000.

El sonido y la música

En este bloque, íntimamente relacionado con los demás, se abordan los contenidos del lenguaje musical. Comienza con su materia prima, el sonido, y lo busca en el entorno natural y social. Indaga en sus características perceptibles y en sus cualidades espaciales. Simultáneamente se centra en la organización temporal del sonido en estructuras musicales: ritmo, melodía, textura musical, forma, carácter, géneros y estilos.

En estrecha correspondencia con los tres restantes, este bloque propone

G. C. B. A.

un avance paulatino en el conocimiento de los elementos del lenguaje musical, que se construirá y completará a lo largo de toda la escolaridad.

La presentación detallada de los componentes de la música no debe interpretarse como una guía para la planificación ni para la secuenciación o progresión de las actividades. Si este criterio es atendido, aislar transitoriamente algún componente para su mejor discriminación y conocimiento no atentará contra la unidad y el sentido de los ejemplos musicales utilizados. Por ejemplo, reconocer el ritmo de una canción permitirá conocer mejor esa canción y compararla más adelante con otras, seleccionadas para ese fin. Otro ejemplo: identificar la cualidad "resonante" de los sonidos metálicos, facilitará reconocerlos luego en una orquestación, en una obra grabada, etcétera.

Son contenidos del bloque 1:

EL SONIDO

- Rasgos distintivos: altura, sonoridad, timbre, duración, textura.
- Cualidad espacial del sonido.
- Los sonidos del entorno natural y social.

LA MÚSICA

- Ritmo: pulsación, métrica regular e irregular, ritmo libre.
- Melodía: movimiento melódico "ascendente, descendente"; melodías suspensivas, melodías conclusivas.
- Textura musical: relaciones, jerarquías.
- Forma: permanencia, cambio, retorno. Funciones formales.
- Velocidad: "tempo", variaciones.
- Dinámica: matices, variaciones.
- Carácter: articulación, expresividad.
- Géneros y estilos: vocal e instrumental. Música popular, folclórica y académica. El cancionero infantil.

EL SONIDO

"Al lugar preponderante del sonido en la música se sumaron otros sonidos para su percepción y conocimiento, entre ellos, los sonidos del entorno natural y social. La educación musical ha encontrado en la atención más minuciosa del entorno sonoro un espacio de gran riqueza para múltiples aprendizajes acerca del sonido, sus rasgos distintivos y su organización temporal."[2]

Para los niños el sonido es una fuente inagotable de aprendizaje: escuchan permanentemente sonidos a su alrededor, entorno sonoro que les provee de información, de conocimientos, de emoción.

- De ese entorno sonoro natural y social, los niños reconocen los sonidos y los lugares en que se generan. "¿Qué sonidos escuchamos cuando visitamos la granja?" "¿Y recuerdan los sonidos del corral?"

[2] Judith Akoschky, "Sonidos...", "Una fábrica... de sonidos", "¿Cantamos?", en *Lápiz y Papel*, Buenos Aires, Tiempos editoriales, 1997.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

- Los sonidos nos rodean y los niños llegan al Nivel Inicial con una información sonora que el maestro puede incluir en su trama didáctica: "¿Qué sonidos hay en las casas? ¿Cómo son? ¿Quién sabe 'hacer' algunos de esos sonidos?" "¿Y cuando salen a la calle, qué escuchan?" "En la esquina hay un taller con máquinas. ¿Cómo 'hacen' las máquinas cuando trabajan? ¿Y el motor del coche? ¿Y el de la moto?"

- Escuchar atentamente los sonidos del entorno lleva a analizar con mayor detenimiento alguno de sus rasgos distintivos: "Los sonidos de ese motor ¿son rugosos...?" "Hay sonidos largos y otros cortos..." "¡Qué fuerte! ¿Podemos bajar el volumen?"

- La observación, la imitación y la comparación de unos sonidos con otros dan lugar a variados intercambios: "¿Es más agudo el sonido de los pollitos o el de la gallina del corral?" "¿Y el de la gallina era siempre igual o hacía muchos cambios?" "¿Y esos cambios cómo eran? ¿Quién los imita con la voz?"

- La escucha atenta y focalizada de los sonidos del entorno permite centrarse en su organización temporal: "Suena la campana... El silbato avisa que el tren va a partir... El guarda-barrera se prepara... El tren con sus sonidos se pone lentamente en marcha... va tomando velocidad y, acompañado por el silbato de la locomotora, se aleja rumbo al campo..."

Este trabajo de "registro" de una sucesión y/o superposición de sonidos del entorno tiene su continuidad en las evocaciones sonoras, que intentan imitar con voces e instrumentos los sonidos evocados.[3]

"Los estudios acerca del sonido han gravitado en los trabajos de educadores de distintas latitudes constituyéndose en uno de los temas más frecuentados por la educación musical actual (...) Por otra parte, la producción musical del siglo XX ha jerarquizado el sonido y sus rasgos distintivos con gran riqueza y diversidad, dando lugar a diferentes corrientes estéticas. Esto obliga al educador musical a volver insistentemente la mirada a este contenido que se ha subordinado con frecuencia al ritmo y la melodía y que hoy requiere perfiles propios y mayor dedicación."[4]

Altura, sonoridad, duración, timbre, textura son rasgos distintivos del sonido, también denominados cualidades, características, atributos, etc. Estas denominaciones se refieren a las cualidades percibidas del sonido. Los niños muestran entusiasmo y creatividad cuando hacen suyo el mundo sonoro, abarcando desde la escucha, la acción y la producción expresiva todos sus rasgos distintivos.[5]

En cuanto a la cualidad espacial del sonido, está comprobado que desde los primeros meses de vida los niños orientan su audición buscando el lugar del que provienen los sonidos escuchados. Esta capacidad para localizar en el espacio la fuente fija o móvil puede dar lugar a preguntas como: "¿De qué rincón vienen esos sonidos?" "¿Dónde pusimos hoy los parlantes? Escuchemos..." "Pasó una 'moto': se fue rápido en esa dirección..."

A la luz de las corrientes estético-musicales del siglo XX y de los aportes

[3] Véanse actividades, pág. 219.

[4] Judith Akoschky. *Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*, Buenos Aires, Ricordi, 1988.

[5] Véanse François Delalande. *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995; Pierre Schaeffer. *¿Qué es la música concreta?*, Buenos Aires, Nueva Visión,1966.

de la acústica con el estudio del ruido como parte del fenómeno sonoro se hace necesario revisar el concepto antagónico entre sonido y ruido.[6]

En lo cotidiano la denominación ruido sigue estando muy ligada a experiencias auditivas desagradables, reforzada aún más por el frecuentado tema de la contaminación sonora: "ruido es toda señal sonora indeseable". Para la comunicación, ruido en el mensaje es interferencia. En cambio, para la acústica, ruido es un tipo de onda, y para la música, es sonido con rasgos distintivos particulares.

En el Nivel Inicial se trabaja con mucho material "ruidoso" –sin altura determinada– con el que se pueden producir bellos y dulces sonidos, si esa es la intención expresiva. Y para los niños pequeños caracterizar la diferencia objetiva entre ruido y sonido es muy difícil. En un comienzo serán todos sonidos; la complejidad de este tema se tratará a lo largo de las diferentes etapas de su escolaridad.

Otra oposición habitual en las planificaciones es la de sonido-silencio. Muchas de las actividades que se proponen están encaminadas a la inhibición de alguna acción o a la focalización de la escucha. Tocar y dejar de tocar, cantar y no cantar, moverse y detenerse, esperar, son pausas en la acción. Hacer silencio para escuchar es un cambio en la direccionalidad de la percepción auditiva; y no es un silencio dentro del discurso musical. De este modo se hace "figura observable" algo que habitualmente es un fondo al que nuestra percepción suele ser indiferente.

El silencio musical cumple funciones estructurantes como elemento de articulación y sintaxis dentro de la música. Estas funciones, más intelectuales, exceden las posibilidades del niño del Nivel Inicial.[7] En cambio, "hacer pausa", inhibir alguna acción o movimiento, es un objetivo y una conquista en el quehacer musical infantil; atender más y para eso "sólo escuchar... sin hablar..." estará encaminado a crear una conducta auditiva cuyo mérito es ensanchar el campo perceptivo de los niños.

La música

La música cuenta con principios organizativos, reglas de selección y combinación que cambian de acuerdo con las épocas y los estilos musicales. Esos principios y reglas se plasman en el tiempo mediante la organización de los sonidos. Ritmo, melodía, textura musical, forma, velocidad, dinámica, carácter, géneros y estilos, hablan de la organización temporal del sonido en estructuras musicales.

Ritmo

Tanto la métrica –regular e irregular– como el ritmo libre están presentes en el repertorio infantil: el cancionero, las rondas, las rimas de sorteo, etc.

[6] Véanse Juan Carlos Paz. *Introducción a la música de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1971; M. Abbadie y A. M. Gillie. *El niño en el universo del sonido*, Buenos Aires, Kapelusz, 1976 y P. Schaeffer, *ibid.*

[7] François Delalande, *op.cit.*

G. C. B. A.

Estas diferentes organizaciones del ritmo interactúan, en ocasiones, en un mismo juego. Por ejemplo, en la ronda "Juguemos en el bosque", en la que el canto se alterna con los "parlamentos" libres del lobo.

¿Qué es el ritmo? "El ritmo es algo más fundamental que el tiempo o el pulso –señala John Pinter–. La música sin una marcada sensación de pulso sigue siendo rítmica; continuará poseyendo una sensación de movimiento de avance aun cuando el latido del corazón casi se haya detenido. Suponemos que el ritmo es la misma cosa que tiempo y pulso y, si no somos cuidadosos, ese prejuicio nos controlará y pondrá frenos a nuestra imaginación."[8]

A la luz de estas consideraciones se hace necesaria la revisión de algunas ejercitaciones muy difundidas; por ejemplo, la práctica de "pulso y acento" para el entrenamiento rítmico que como extensión también se utiliza para el acompañamiento de las canciones con palmeos y/o instrumentos.

¿Qué es "marcar el pulso"? "(...) la capacidad de extraer la pulsación profunda que subyace al ritmo superficial es la operación que se realiza generalmente cuando se acompaña con una pulsación regular una canción."[9]

La ejercitación continua del pulso no siempre estará encaminada a una mejor percepción del ritmo y algunas canciones o músicas instrumentales se verán aprisionadas por una pulsación regular.

Cuando la marcación del "acento" sólo es entendida como primer tiempo del compás, se insiste en la simplificación de uno de los temas más interesantes del ritmo: los diversos factores de acentuación que convergen en la obra musical.

"Pulso y acento" se asientan sobre la práctica de la regularidad métrica y dejan afuera muchos ejemplos del folclore, del repertorio tradicional y de otras manifestaciones que se caracterizan por irregularidades métricas. Trabajar el ritmo presente en estas expresiones musicales obliga a que se adopte un criterio más amplio. De este modo se evitará que se regularicen forzadamente ritmos que natural y espontáneamente se organizan dentro de una métrica irregular. Por ejemplo, juegos, rimas, sorteos, rondas, etc., del repertorio infantil argentino y latinoamericano. En cambio, hay canciones y música vocal e instrumental en las que la regularidad métrica se manifiesta con clara evidencia.

Será conveniente entonces analizar el repertorio que se desea trabajar con los niños –canciones, rimas, piezas instrumentales, etc.– y seleccionarlo de acuerdo con el tema del ritmo que se desee abordar. Por ejemplo:

- Elegir algún tema instrumental grabado que propicie el acompañamiento del "pulso".
- Otros temas que favorezcan la ejecución de ostinatos rítmicos.
- Algún otro que pueda alternar un ostinato –y/o superponerlo– con ritmos improvisados.
- Otro tema puede inducir naturalmente el acompañamiento de los acentos, mientras que otro, con cambios de métrica, lo dificulte y ese sea el objetivo: detectar las "partes" regulares y aquellas que no lo son.

El acierto en la elección del repertorio facilitará la tarea y enriquecerá las

[8] John Pynter. *Oír, aquí y ahora*, Buenos Aires, Ricordi, 1991.

[9] Howard Gardner. *Arte, mente y cerebro*, Buenos Aires, Paidós, 1987.

prácticas rítmicas, creando entusiasmo y placer por las renovadas ejercitaciones que promueve el rico repertorio musical.

Ciertas improvisaciones sonoras individuales y grupales y algunos cuadros de evocación sonora –un paisaje, el corral, una tormenta, algunas tareas y trabajos– se realizan con la ausencia de pulsaciones regulares. Son producciones sonoras con ritmo libre. Hay muchos ejemplos de música popular, académica y del repertorio infantil, que se desarrollan dentro de la métrica y que tienen secciones en ritmo libre: introducciones, interludios, finales, etcétera.

"El mundo del ritmo libre es sumamente rico y variado y es el que encontramos en la obra contemporánea. La práctica del ritmo libre puede conducir a una percepción más fluida del ritmo métrico cuando se vuelve a él."[10]

Melodía

La melodía es el resultado de las relaciones de altura y de los intervalos de tiempo entre los sonidos que la constituyen. Cuando se habla de melodía se piensa generalmente en una forma "cantable".

Así como en el ritmo, los niños pequeños encuentran en la melodía un campo amplio de acción y expresión:

- Entonar las canciones será una de las tareas más frecuentes; al cantar, los niños imitan con la voz esas formas melódicas acompañadas por el texto: las memorizan, las reconocen, las reproducen y hacia el final del nivel logran identificar algunas de sus características.[11]
- Improvisar melodías es a veces un juego espontáneo. Hay niños que lo hacen naturalmente cuando juegan.
- Otros les ponen música a palabras y frases que inventan.
- Hay juegos de "conversaciones" en los que el docente "hace una pregunta" y algún niño "le contesta". Pero, para que esta actividad encuentre aceptación y participación creativa de los alumnos, es necesario generar condiciones adecuadas de escucha y comunicación. Los resultados llegan a ser muy creativos. Si se caracterizan los personajes del diálogo, la dramatización cantada tendrá gran variedad expresiva. Un diálogo divertido producirá gran placer y disfrute; los niños querrán repetir esta actividad que puede cambiar y crecer hasta la creación grupal de melodías y canciones.
- El "eco melódico" es una ejercitación vocal muy difundida. Consiste en la imitación inmediata de pequeños esquemas melódicos con sentido musical. Y en las sucesivas repeticiones a lo largo de las clases se pueden introducir modificaciones. Con objetivos precisos y cambiantes puede ser muy útil; por ejemplo, en la imitación individual el maestro puede variar la tesitura de los modelos de acuerdo con la voz de cada niño; además se puede variar la velocidad y la intensidad, convirtiéndolo en un diálogo vocal sumamente expresivo en el que los "modelos" a imitar también pueden ser propuestos por los niños.
- Los alumnos pueden percibir cambios de dirección en el movimiento meló-

[10] Francisco Kröpfl. "Conferencia para la Agrupación Nueva Música", Buenos Aires, 1982.
[11] Howard Gardner, *op.cit.*

G. C. B. A.

dico: "ascendente", "descendente" y, en algunos casos, repeticiones de la misma altura. Pero deben ser movimientos muy evidentes: Con una flauta de émbolo el maestro toca "glisandos" –sucesión rápida de sonidos "ascendentes o descendentes"– y repeticiones de un mismo sonido, que los niños imitan con la voz.

Estos movimientos melódicos se pueden identificar en el cancionero y en músicas instrumentales. Pero, para que el reconocimiento sea posible, es necesario seleccionar cuidadosamente los ejemplos musicales.

En general cuando se habla de melodía, se piensa en una organización de los sonidos en escalas conocidas y culturalmente cercanas. Pero en los cantos espontáneos de los niños y en las manifestaciones musicales de diferentes regiones, estilos y épocas, aparecen otros sonidos con distintos sistemas de relaciones de alturas. La noción de melodía está muy ligada a un tipo de experiencia cultural: la música tonal.[12] Si se amplían las experiencias, esta noción se abre a diversas posibilidades que hoy coexisten en la música.

Textura musical

"Definida literalmente como la 'disposición de los hilos de una tela', la textura, en música, da cuenta de la organización de los elementos musicales en capas o planos sonoros simultáneos."[13]

Ciertas texturas sencillas pueden ser reconocidas en el Nivel Inicial; por ejemplo, relaciones y jerarquías que se establecen entre un solista y el conjunto que lo acompaña; o en un grupo cuando "todos cantan o tocan lo mismo, al mismo tiempo" o, por el contrario, cuando "cantan y/o tocan diferente, unos de otros". Por ejemplo, en las "evocaciones sonoras":

– El silbato de la locomotora se destaca de los demás sonidos que produce el tren "que corre por la vía".
– En un "cuadro sonoro", un solo pájaro es el solista que se destaca sobre un fondo de sonidos del bosque.
– En audiciones de música grabada se pueden reconocer estas características: "¿Tocan muchos instrumentos?" "¿Alguno parece el más importante?"

Las preguntas permiten orientar la audición y el reconocimiento de las diferentes relaciones que se establecen entre las partes.

Forma

Los niños poseen una noción intuitiva de forma, muy relacionada con las funciones formales que se articulan en el discurso musical, lo que le otorga coherencia y sentido. En el proceso de comienzo o apertura, desarrollo y cie-

[12] María del Carmen Aguilar y otros. *Análisis auditivo de la música*, Buenos Aires, Edición del autor, 1999.
[13] María del Carmen Aguilar y otros, *ibid.*

rre de una obra intervienen funciones que dan cuenta de dichas características. Los niños entienden la función de una introducción que anticipa el comienzo de la sección más importante; luego sus repeticiones, idénticas o no; a continuación los cambios –a veces muy contrastantes– y el retorno del tema principal, que generalmente marca el final de la obra, final que suele reforzarse de distintas maneras.

"Permanencia, cambio y retorno son conceptos que dan cuenta de la cantidad de información que la obra va transmitiendo a lo largo de su desarrollo."[14]

-*Permanencia*: lo que observamos se mantiene en el tiempo.
-*Cambio*: lo observado anteriormente desaparece y se produce un cambio, más o menos contrastante.
-*Retorno*: vuelve lo que observamos primero, igual o con leves diferencias.

Algunas canciones ejemplifican con sencillez estas características de la forma. Por ejemplo:

- En "Palomita ingrata", permanece siempre la misma melodía. En "Sobre el puente de Avignon", las frases de los oficios determinan el cambio. En "Un vagón...", a la primera oración le sigue otra muy diferente; la primera no retorna. En "Una vez hubo un vez", hay un cambio y luego retorna abreviada la melodía inicial.

- En músicas instrumentales de diverso estilo y época, en la música popular, en el folclore, etc., también se podrán observar estos comportamientos. "¿En esta música hay cambios? Si hay cambios, cambiemos también nuestros movimientos. Pero en la introducción no nos movamos." "Ahora escuchemos sin movernos ¿la música cambió mucho o poco?", "¿Y volvió la del principio, con la que nos movimos rápido, con mucha energía?" "Estén atentos al final de la música, así nos detenemos todos juntos. Recuerden que casi siempre la música 'avisa' que está por terminar."

Velocidad y dinámica

Los elementos del discurso musical, los cambios de velocidad y de dinámica (intensidades, matices) inciden directamente en el sentido expresivo de la música: una canción, una pieza musical y también un cuadro de evocación sonora, con cambios de "tempo", más rápido, más lento... con variaciones de intensidad... creciente... decreciente.

Estas variables encuentran un amplio campo de acción en el Nivel Inicial y son muy significativas para los niños pequeños: Un carrito que se va alejando... Una orquesta que toca a lo lejos y se viene acercando... Un "coro", dirigido por el maestro o por un alumno, canta con cambios de intensidad de acuerdo con el carácter de la música. Previamente acuerdan los gestos de dirección correspondientes.

[14] María del Carmen Aguilar y otros, *ibid.*

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Es importante tener en cuenta que para cantar y/o tocar con cambios de dinámica no es necesario realizar contrastes de "todo fuerte" o "todo suave", salvo en casos en los que esta oposición sea significativa y se justifique musicalmente.

- En la música los cambios suelen ser más fluidos, en relación con el fraseo y la expresión: "Cantemos la canción 'Un cocherito'... El carrito está muy lejos... Apenas se escucha... De a poco se va acercando... ahora lo oímos más fuerte... luego se vuelve a ir y a medida que se aleja, se escucha cada vez menos, hasta que desaparece..."

- Los cambios de velocidad estarán presentes en innumerables oportunidades: "Estamos muy apurados... qué rápido cantamos..." "El tren llegó a la estación, lento, cada vez más lento, hasta que detuvo su marcha." "Con mi martillo, martillo, martillo, a veces lento, a veces rápido: depende del trabajo que tenga..."

Carácter

Si se suman los géneros y los estilos se puede decir que carácter es la "resultante expresiva" de todos los componentes de la música. En su definición participan los aspectos enumerados hasta el momento: ritmo, melodía, textura, forma, velocidad, dinámica y habría que considerar los instrumentos y las voces que agregan las tesituras y la articulación de los sonidos.

Es de suponer que los niños pequeños no suelen distinguir tantos componentes, pero perciben claramente su resultante. El carácter de una canción o de una pieza musical puede incidir en su elección y en el entusiasmo por repetirla. El espectro expresivo es muy amplio y la selección no debe limitarse sólo a canciones y música de carácter alegre y dinámico. Las hay tranquilas, enérgicas, juguetonas, marciales, "humorísticas", misteriosas, tristes...

Al cantar canciones los niños pueden detectar su carácter y elegir en consecuencia los recursos expresivos para su interpretación, actuando sobre la dinámica, la articulación, la velocidad. Estas determinaciones tendrán sentido y destacarán la profunda relación que existe entre el ritmo, la melodía, el texto y el estilo.

De igual modo se deberá tener en cuenta el carácter al orquestar una canción o una pieza instrumental. Los movimientos corporales que surgen espontáneamente frente a la audición musical suelen evidenciar fuerte relación con su carácter. Esto podrá ser observado con mayor detenimiento cuando se solicite a los alumnos que improvisen movimientos siguiendo el carácter de alguna música elegida.[15]

[15] Véase el apartado "Expresión Corporal", en este documento, pág. 159.

Géneros y estilos

No existen acuerdos unánimes respecto del significado de estos dos términos. En esta ocasión "género" es utilizado para definir diferencias instrumentales y vocales; por ejemplo: género vocal, vocal e instrumental; y también, género de cámara, sinfónico, sinfónico-coral, etcétera.

"Estilo", según el nuevo diccionario Grove,[16] puede significar una manera de discurso, un modo de expresión; más particularmente la manera en que es ejecutada una obra de arte. En la discusión sobre música y orientado hacia las relaciones más que hacia los significados, el término adquiere dificultades especiales. Puede ser usado para denotar las características musicales de un compositor, de un período, de un área geográfica, etcétera.

De todos estos significados, se ha tomado el de diferentes períodos –estilo barroco, clásico, contemporáneo– y el de diferentes características dentro de un mismo grupo: en la música folclórica, popular y/o académica, existen diferentes estilos. Por ejemplo:

- "Bailemos este tango. No hay cantantes. Solo tocan instrumentos."
- "Ahora vamos a escuchar un tango cantado, primero por un cantor, luego por otro. Es el mismo tango, pero ¡qué diferente que lo cantan!"
- "Miren los dibujos de este libro de Mozart. Están bailando un minué: lo compuso cuando era muy chiquito (comentario seguido por la ejecución de uno de sus minués)."

La escucha sonora y musical

Este bloque propone acercar a los alumnos las características del lenguaje sonoro y musical a través de su percepción. Operaciones de observación, identificación, comparación, discriminación, reconocimiento, memorización, etc., serán los procedimientos utilizados para el progresivo avance perceptivo de los niños en el conocimiento del sonido y la música y en su capacidad para disfrutarlos.

"Si oír supone un material preexistente a nuestra percepción y la integridad del sistema auditivo, escuchar supone más. Supone que se pueda oír, pero también que se preste atención a aquello que se percibe por medio del oído, rechazando voluntariamente los elementos ajenos a la audición. Las relaciones que existen entre el acto de oír y el de escuchar ponen de relieve la importancia de los cambios y resultados esperables en el marco de la educación auditiva."[17]

La diferencia entre oír, porque se cuenta con el aparato auditivo, y escuchar intencionalmente puede orientar el rumbo de la audición sonora y musical en el Nivel Inicial.

Y es precisamente la escucha uno de los contenidos fundamentales de la educación musical. Sabemos que todos los demás contenidos de la música

[16] *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Stanley Sadie Editor, London, The Macmillan Company, 1980.
[17] M. Abbadie y A. M. Gillie, *op.cit.*

G. C. B. A.

se irán hilvanando a través de la audición y de la percepción. Cuando se escucha se perciben diferentes aspectos. Pero la percepción no se comporta siempre del mismo modo. Hay diferentes maneras de percibir el mismo fenómeno: dependerá de cada sujeto, de su interés, de su experiencia y sus conocimientos previos; influyen para la percepción del objeto sus características y sus rasgos particulares; además será determinante la situación y el contexto en que tenga lugar ese acto perceptivo.

Son contenidos del bloque 2:

- Discriminación y reconocimiento de rasgos distintivos del sonido.
- Discriminación y reconocimiento de sonidos del entorno natural y social.
- Identificación, discriminación y reconocimiento de elementos constitutivos del lenguaje musical, en el cancionero y en el repertorio de música vocal e instrumental.
- Reconocimiento y memorización de un cancionero.
- Reconocimiento de una selección de músicas de diferente género y estilo.
- Inicio en la valoración y la apreciación de un repertorio de canciones y obras instrumentales, del patrimonio cultural propio y de otras regiones, países y épocas.

En su tránsito por el Nivel Inicial los niños acceden a un repertorio de canciones, de músicas instrumentales; conocen diferentes instrumentos y objetos para producir sonido; están en contacto con las voces de sus compañeros, de sus maestros. Canciones, músicas, instrumentos, voces, van "dejando huella" en su memoria sonora y musical, acumulando experiencias y conocimientos. El reconocimiento de todo ese "archivo" es la manera de comprobar su existencia: un tesoro acumulado a través de vivencias gratificantes que puede ir creciendo a lo largo de toda su vida.

Es indudable que la escucha se nutre de la experiencia organizada. La escucha orientada y dirigida del ambiente natural y social proporcionará conocimientos muy significativos. En numerosas ocasiones los niños "conocen" los sonidos de su entorno: alguna fábrica, los aviones y helicópteros, el taller mecánico, el tren y la campanilla de la barrera, la avenida con muchos coches y motos, las estaciones y los bares o confiterías llenas de voces, el potrero con las chicharras del atardecer, los pájaros de la plaza, etc. Y "dirigir" la escucha hacia alguna característica particular encauza la percepción.

Las actividades de seriación y clasificación de sonidos pueden resultar de utilidad en los casos en que se desee establecer diferencias entre algunos objetos o instrumentos; se los puede organizar "del más grave al más agudo", o del más "sonoro" al más "apagado", o del que dura más al de menor duración. Estas ejercitaciones pueden anteceder la selección de los instrumentos más adecuados para orquestar una canción, "sonorizar" un relato, acompañar un tema instrumental, etcétera.

La escucha también debe orientarse durante la exploración sonora, y la

producción sonora y musical –vocal e instrumental– con sus etapas de selección y combinación. Por ejemplo:

- "¿Cómo sonará este bombo?" "¿Cuántos sonidos diferentes hicimos?" "Si cerramos los ojos, ¿los podremos reconocer?" "¿Cuáles elegimos para acompañar el carnavalito?" "¿Cómo los combinamos?" "Ahora escuchemos esta grabación: ¿escuchan el bombo?" "¿En la introducción toca siempre igual y luego cambia?" "¡Cuántos cambios! Está tocando una chacarera".

Para favorecer la escucha atenta de los alumnos es frecuente que el docente busque diferentes recursos. "Pero la atención es sobre todo una cuestión de motivación. Escuchamos lo que tenemos buenas razones para escuchar, y un despertar de la escucha musical consiste en multiplicar las razones por las que escuchar musicalmente. El mejor medio para motivar la escucha es fundarla sobre una experiencia de la producción."[18] Respecto de la escucha musical es fundamental crear condiciones gratas y atractivas para despertar en los alumnos el interés por diferentes estilos musicales. Los niños no tienen modalidades de escucha similares a los adultos. En muchas ocasiones "oyen" más, discriminan mejor, a partir de actividades lúdicas que incluyen el movimiento corporal o las dramatizaciones, conectadas con el tema musical. Por ejemplo:

- En la "Obertura", entran primero el "rey y la reina" y luego todos los habitantes del palacio.[19]
- "¿Quiénes van a ser 'elefantes', quiénes prefieren mover tules en el 'Acuario' y quién va a ser 'el león', en la 'Introducción' y la 'Marcha Real del León'?"[20]
- Ahora somos todos directores de orquesta. Prepárense... comienza 'El pájaro de fuego'."[21]

El ritual ceremonioso que muchas veces ha acompañado a la escucha musical no es el mejor estímulo para atraer a los niños. Un cambio de actitud al respecto sorprenderá por sus resultados: podremos despertar en nuestros alumnos la capacidad de deleitarse con buena música popular, infantil, y folclore, y el real interés por piezas adecuadas de música "clásica", de diferentes estilos y géneros. Estas vivencias musicales desarrollarán el gusto y la adhesión de los niños por la música, ampliando de forma creciente el panorama cultural que en muchas ocasiones se reduce al de la música infantil o al de un cancionero didáctico. La capacidad selectiva del docente y el acierto de las actividades de escucha sonora y musical que él promueva, redundarán en los alumnos en mejores hábitos de atención y percepción. De este modo los niños podrán ser oyentes más entrenados y estarán en mejores condiciones para responder sensible y emocionalmente al lenguaje musical.

En todas las actividades descritas, los estímulos sonoros y musicales buscarán repetirse sin rutina; tal repetición siempre estará al servicio de una nueva consigna de trabajo, de un nuevo paso en la secuencia didáctica. Estas repeticiones de la escucha, dentro de una misma clase o en clases sucesivas, son necesarias y también requeridas cuando provocaron disfrute y placer. Y esas repeticiones dejan huellas en la memoria sonora y musical.

[18] François Delalande, *op.cit.*
[19] Se refiere a la "Obertura" de "El Cascanueces" de P. I. Tchaikovszky.
[20] Son diferentes números de "El carnaval de los animales" de C. Saint-Saëns.
[21] Final de la suite "El pájaro de fuego" de I. Stravinsky.

G. C. B. A.

LOS MEDIOS DE EXPRESIÓN

Este bloque de contenidos abarca la voz, los instrumentos sonoros y musicales, los sonidos con el cuerpo y el movimiento corporal, medios con los que cuentan los niños para expresarse musicalmente. Son propósitos del bloque el avance en el uso de cada uno de ellos, que se proyectará tanto en la producción individual y grupal como en la paulatina sensibilización hacia la expresión y la creatividad.

Cuando se habla de expresión musical se hace referencia a algo más que el simple uso de las posibilidades de todos los niños para utilizar su voz, los instrumentos para generar sonido –convencionales o no–, el cuerpo como productor sonoro y sus movimientos siguiendo los vaivenes de la música; se alude a la capacidad generalizada del niño de sensibilizarse, de tomar conciencia de sus posibilidades, de la apropiación de una gama variada y variable de recursos para actuar y reaccionar musicalmente, expresándose en situaciones y contextos diversos.

Pero es fundamental que el docente tenga la convicción de que esta sensibilización expresiva se trabaja y se desarrolla; deberá poner en acción estrategias, buenos recursos, adecuada conducción de las actividades para que el término "expresión" cobre el significado artístico que se le desea otorgar.

Expresar es dar orientación y sentido al lenguaje musical. Qué se quiere decir, cómo se desea tocar, cuáles son los instrumentos, voces y movimientos que se combinan, cómo se combinan y cuál es el carácter que se desea imprimir a la ejecución serán decisiones que determinarán cambios intencionales de expresión. La intensidad, la velocidad y los cambios de registro –campo de las alturas– introducen modificaciones significativas en aquello que se desea interpretar, que se intenta transmitir. Pero esas posibilidades estarán siempre interrelacionadas, complementándose o subordinándose unas a otras para el logro expresivo.

El trabajo vivencial con la voz, con los instrumentos, con la percusión corporal, con el movimiento corporal –este último como recurso subordinado a la música, ya que en el área de la expresión corporal estos factores se invierten–, no se debe restringir a un estilo musical único. En manifestaciones musicales de diferentes países y épocas, comenzando por las propias, se puede encontrar la fuente de inspiración necesaria que nutre al conocimiento con experiencias más variadas y englobadoras.

La exploración sonora, vocal e instrumental, constituye una herramienta procedimental de altísimo valor: condice con los diferentes estadios evolutivos de los niños del Nivel Inicial y es coherente con las actitudes experimentales de la música del siglo XX. El material obtenido durante la exploración, que es objeto de selección y combinación en producciones sonoras y musicales, se subordina al carácter expresivo que se desee lograr. Y esto es posible si el grupo de alumnos se hace intérprete de dicha intencionalidad expresiva.

Son contenidos del bloque 3:

G. C. B. A.

La voz

- Exploración de la voz, en el canto y en la voz hablada.
- Exploración y conocimiento de otros sonidos vocales.
- Reconocimiento de la voz propia, de su tesitura, de otras de sus características.
- Avance en la habilidad para una mejor emisión vocal.
- Interpretación individual y grupal de un repertorio de canciones.
- Reconocimiento de otras voces: sus compañeros, sus maestros.
- Discriminación de voces de diferente registro: la voz infantil, la voz adulta.
- Conocimiento e identificación de diferentes estilos de canto.
- Valoración y cuidado de la propia voz.
- Respeto por las cualidades vocales de los demás.

Los instrumentos

- Exploración sonora de materiales y objetos cotidianos.
- Exploración de los instrumentos sonoros y musicales habituales en el Nivel Inicial.
- Relación entre los materiales y sus propiedades sonoras.
- Relación entre la superficie, el tamaño y la forma de los objetos y sus cualidades sonoras.
- Experimentación de diferentes modos de acción instrumental: percutir, raspar, frotar, sacudir, entrechocar, soplar.
- Habilidad para una mejor ejecución instrumental, individual y grupal.
- Discriminación y reconocimiento de "cotidiáfonos" e instrumentos usuales en el jardín.
- Identificación de algunos instrumentos musicales: de la orquesta, folclóricos, de la música popular, etcétera.
- Selección y combinación para la instrumentación del cancionero, evocaciones sonoras, sonorización de textos, acompañamientos de danzas, etcétera.
- Exploración del cuerpo como productor de sonidos.
- Cooperación en el cuidado y el mantenimiento del instrumental.

La voz

La evolución del canto –desde el balbuceo hasta la reproducción de canciones– es un tema que ha sido objeto de estudio de diversos autores. Estos trabajos no resuelven todos los interrogantes pero "señalan algunas dimensiones de la adquisición de la competencia inicial en materia de canto".[22]

El trabajo con la voz, cantada o hablada, puede tener etapas de imitación, de exploración, de improvisación y de creación individual y grupal. Será el maestro quien determine cuándo enfatizar una u otra, quien seleccione el

[22] Véanse *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años* y *Niños de 2 y 3 años*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

procedimiento adecuado según el momento de aprendizaje y quien pueda interrelacionar dichos procedimientos aun dentro de una misma secuencia. Además, las inflexiones y la articulación propias del habla, sumadas a "gestos" expresivos,[23] podrán agregar sentido a diversas ejercitaciones con la voz.

Entre los cuatro y cinco años los niños pueden memorizar y reproducir con bastante exactitud canciones de ritmo y melodía más complejos. No obstante, algunos niños encuentran dificultades para entonar las canciones. Es el caso de niños con problemas de emisión vocal, como voces roncas, gritonas, voces que no logran "colocarse" para el canto; a veces se suman deficiencias auditivas de origen orgánico o psicológico que dificultan la expresión vocal. Detectados los problemas y encontrando los recursos adecuados, sin prisa y con la continuidad que el tema merece, se puede devolver a los niños esta capacidad invalorable de cantar. Habrá que darles tiempo y buenos estímulos para la conquista del canto afinado.

Los niños "no afinados" –bordean los sonidos sin precisión o cambian las relaciones melódicas– y los "monocordes" –cantan generalmente con pocos sonidos en registro grave–, requieren de tiempo y estímulo y de mejores hábitos de emisión; todo esmero por "subir" o "ubicar" sus voces con impaciencia es inútil. La sensibilización hacia la voz cantada, cuando no se "coloca" espontáneamente, es lenta pero no imposible. Si se parte de la convicción de que todos pueden cantar, aunque con características diferentes y personales –timbre de la voz y tesitura–, se habrá dado un importante paso en el desarrollo de este maravilloso medio de expresión.

La forma en que los niños aprenden las canciones no es generalizable. Unos necesitan de la repetición insistente del modelo –maestro, grabación, amigos, etc.– antes de cantar "de un tirón". Otros siguen atentamente la audición mientras balbucean moviendo los labios y acertando cada tanto en algún sonido, generalmente final, de una frase melódica. Estas modalidades globales o fragmentarias no dan cuenta de la sensibilidad o musicalidad de un niño hacia la música sino del tiempo que necesita para memorizar o reproducir una canción. Algunos niños pueden reproducir con exactitud las canciones elegidas para su nivel. Otros las modifican de diferentes maneras: por simplificación –acortan partes y suprimen frases enteras, juntando el principio con el final–; por variación –cambios del ritmo o la melodía o de ambos–. Estas modificaciones se corregirán gradualmente, con placidez, con señalamientos sutiles que estimulen repeticiones grupales e individuales del modelo inicial. Preguntas como... "¿Estamos cantando igual, con algunos cambios o muy diferente?" darán cuenta del grado de diferenciación entre una y otra melodía. Si los niños no escuchan la diferencia, difícilmente puedan corregirla. Este segundo paso requerirá distintos tiempos para cada niño. Al conocer las características vocales de sus alumnos, el maestro podrá encontrar recursos que faciliten la emisión natural de la voz cantada, alentando el cuidado por la afinación grupal e individual, sin necesidad de áridos ejercicios de "técnica vocal".

"La escuela puede motivar el canto de todos. Y estimular a todos para el progreso en la afinación, la emisión y el gusto por el canto compartido. Cantar todos juntos, cada vez mejor, es una conquista. Cantar todos juntos aunando

[23] François Delalande, *op. cit.*

la emoción que despierta el canto colectivo, es una vivencia rica y muy fuerte de la que nadie debe quedar excluido. Y la escuela puede lograrlo."[24]

Los niños no aprenden las canciones con una sola escucha. Por esta razón el maestro podrá idear diferentes posibilidades para su repetición. De todos modos no es necesario que esto ocurra en la misma clase. Así, sin prisa, la canción se irá fijando en la memoria de los alumnos y su reproducción podrá aproximarse cada vez más al modelo original. Los niños son capaces de memorizar todo un repertorio de canciones y reproducir, en forma individual, sólo las de mayor sencillez en ritmo, texto y melodía. Bastará cantar sólo el comienzo de canciones para comprobar si son reconocidas o no, aun sin las palabras; y cuando el ritmo es muy característico, quitando también la melodía.

Si bien la voz infantil no tiene la variedad de tesitura de las voces adultas, es cierto que no todos los niños cantan igual. Los grupos son generalmente heterogéneos y para compartir el canto conjunto será necesario encontrar un tono que quede cómodo a la mayoría –ni tan grave, ni tan agudo–. Es conveniente recordar que la tesitura de las voces infantiles no es tan grave como la de los adultos, por lo tanto será ideal llevarlas, sin forzarlas ni fatigarlas, a zonas más agudas.

Un tema de gran importancia es el cuidado de la voz. En la actualidad los niños hablan "casi gritando": para sobreponerse al ruido ambiental, para hacerse oír, para ser escuchados. Al aire libre compiten con señales muy ruidosas: la calle, la plaza, las concentraciones de mucha gente en sitios de esparcimiento. En las casas es habitual el encendido permanente del televisor, de la radio o pasacasete, igualmente a volúmenes exagerados.[25]

Si los ambientes de la escuela son reverberantes –sonido que rebota en superficies no absorbentes, como pisos de mosaico, paredes sin revestimiento, techos muy altos– las señales sonoras se hacen borrosas y no se entienden. Es difícil percibir bien los mensajes que pierden nitidez. En consecuencia se tiende a subir el volumen de la voz. Y esto las afecta, tanto para hablar como para cantar. De allí la necesidad de concentrar al grupo de niños cuando se realiza alguna actividad vocal: escucharse bien hará innecesario elevar el volumen, lo que redundará en un canto, un recitado o un juego con la voz expresivo –tranquilo, alegre o dinámico, etc.–, pero sin desgaste ni irritación de las voces del maestro y de los alumnos.[26]

Improvisar melodías, crear canciones, son actividades que, abordadas con motivaciones adecuadas, pueden deparar sorprendentes resultados: la voz más libre, no sujeta a ningún modelo previo, se deja llevar por un impulso emotivo, por una imagen, por una situación dramatizada... A veces la afinación que no se conquista con el canto aprendido, se logra con los recorridos casuales de la voz, llegando a zonas vocales inexploradas. Improvisar melodías es otra manera de expresarse con el canto; un canto propio que surge placentero si es espontáneo, si es libre. Así, sin prisa y sin pausa, los alumnos habrán progresado en la capacidad para el uso expresivo de su voz, haciendo asimismo avances al cantar con disfrute y placer.

"Además del canto para la interpretación del cancionero, las voces cuentan con un amplio campo de acción si se suman otras posibilidades: por ejem-

[24] Judith Akoschky y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

[25] Véase el apartado "El ruido en el ámbito escolar", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000, pág. 76.

[26] Véase el apartado "El cuidado de la salud", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *ibid.*, pág. 45.

G. C. B. A.

plo, la producción de otros sonidos vocales, tanto de la voz hablada como cantada, susceptibles de exploración, selección y uso en diferentes producciones sonoras y musicales; tal el caso de improvisaciones y creaciones colectivas e individuales. Este desarrollo sonoro a partir de la voz encuentra en numerosas ocasiones soluciones impensadas para el canto afinado, tan caro a los objetivos escolares. Y se acerca a los recursos de la produccción musical del siglo XX que ha encontrado en la voz humana una fuente inagotable de recursos de amplia gama expresiva."[27]

En nuestro país coexisten modalidades muy diferentes de canto: el altiplano, el litoral, el Sur, la zona pampeana, se caracterizan por formas de cantar particulares. Dentro de la música popular urbana también existen diferencias de un estilo a otro. Esas características del canto de cada lugar son percibidas por los niños e imitadas, más aún si sus familias proceden de zonas geográficas diversas. El maestro podrá señalar la cualidad vocal, sobre todo cuando se desee identificar algún estilo de música folclórica o popular (por ejemplo, baguala, tango, chamamé, rock, etc.). Otro tanto podrá ocurrir cuando se reconozca el canto "de ópera", o sea, la voz impostada característica de dicho género, que hoy está muy difundido por los medios de comunicación y por las bandas sonoras de películas musicales y de dibujos animados.

Los instrumentos

Los jardines de infantes cuentan habitualmente con un repertorio de instrumentos del grupo de la "percusión" y también con materiales cotidianos y juguetes para la producción de sonido, que son utilizados con diferentes objetivos y en muy diversas actividades.

Las verdaderas innovaciones que aporta a la educación musical la inclusión de los materiales cotidianos –o de "desecho"– para producir sonido merecen explicitación y detenimiento.

A medida que se acumulan materiales diferentes y se ponen a disposición de las actividades del Nivel Inicial, se comprueba que:

▲Hay una cantidad y diversidad sorprendente de materiales adecuados para producir sonido.
▲La exploración sonora con estos objetos cotidianos da cuenta de una riqueza insospechada. Sin referentes ni modelos preexistentes, hay apertura a nuevos usos.
▲Para la producción de sonido, los niños ponen en juego acciones motrices muy diversas que se irán complejizando.
▲Otras disciplinas utilizan, asimismo, estos materiales como recursos para diferentes actividades, también a partir de la exploración.[28]

Para los niños pequeños el trabajo de exploración con los materiales cotidianos es una fuente inagotable de aprendizaje, perceptivo y motriz. Con diferentes acciones –modos de acción o ejecución–, variando palillos y baque-

[27] Judith Akoschky y otros, *op.cit.*
[28] Véase el apartado "La exploración", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op.cit.*, pág. 121.

tas, se producen modificaciones en los sonidos resultantes: otro registro, otra duración, otra intensidad, otro timbre. La exploración descubre un amplísimo universo sonoro.

"La posibilidad de mejorar el rendimiento y variar los sonidos actuando sobre objetos lleva a modificarlos con sencillas tareas de confección: aros y argollas para la suspensión de objetos; bastidores y horquetas para ensartar hileras de chapitas, botones; envases, como resonadores con diferentes materiales vibrantes: banditas elásticas, globos de cotillón, etcétera."[29]

Estas actividades proporcionan conocimientos prácticos de acústica de difícil comprensión teórica para niños pequeños: permiten establecer relaciones entre los materiales y los sonidos que producen. Influyen el tamaño del objeto, su superficie, si es hueco, si es de metal, de plástico, de madera, etc. Asimismo inciden los modos de acción instrumental para producir sonido: percutir, raspar, entrechocar, puntear...[30]

No todos los objetos deben ser aceptados; por ejemplo, cuando producen sonidos carentes de interés o cuando son muy desagradables y provocan irritación. Una preselección oportuna permitirá descartarlos o reservarlos para una situación adecuada.

"El valor que nosotros mismos damos a los objetos no está en discusión, pero sí el que le otorgan los niños. Hablábamos de un envase de conservas: somos nosotros los que nos obstinamos en ver ahí sólo un envase de conservas. Si se lo eligió, se lo perfeccionó, si se encontró una manera astuta de tocar algo con él y obtuvo la admiración de sus compañeros y la aprobación de su maestra, es un instrumento de música, 'mi instrumento'.[31]

"Existen denominaciones vigentes para estos materiales y objetos de uso cotidiano para producir sonido: de desecho, no convencionales, informales, etc., en los que prevalece a nuestro juicio cierta desvalorización. Otra denominación frecuente es la de 'objeto sonoro' que mueve a confusión respecto de la utilizada por Pierre Schaeffer que designa de este modo al sonido y no al objeto que lo produce. Por estas razones buscamos una denominación diferente para los 'instrumentos cotidianos' e ideamos el nombre de 'cotidiáfonos'."[32]

La atracción por el sonido en sí mismo, presente desde los primeros meses de vida del niño, no decrece y se le suma el gusto por lo que el sonido evoca, por la imagen que hace nacer. Los dos comportamientos no se excluyen entre sí y pueden complementarse. "Por una parte nos apoyaremos en esta empresa de lo imaginario; simultáneamente mantendremos esta atracción por el sonido en tanto sonido y este gusto de producirlo por ellos mismos."[33]

Con los cotidiáfonos se pueden concretar hermosas escenas de evocación sonora: pájaros, paisaje, viejo tren, una máquina, relojes, en la granja, tormenta, son algunas de las posibilidades para producciones grupales, con gran participación individual. Estas composiciones se logran con la selección de los instrumentos y cotidiáfonos adecuados y su eficaz combinación.[34]

Es difícil hacer un listado de "cotidiáfonos" para engrosar el instrumental sonoro y musical del jardín. Siempre habrá múltiples posibilidades, dependiendo de los objetos de los que se pueda disponer y, sobre todo, de las ideas

[29] Judith Akoschky. *Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*, *op.cit.*
[30] Carmelo Saítta. *Trampolines musicales*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1997.
[31] François Delalande, *op.cit.*
[32] Judith Akoschky. *Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*, *op.cit.*
[33] François Delalande, *op.cit.*
[34] Véase actividades de evocación sonora, pág. 219.

que se generen para su recolección, confección y uso. En los envases de diferente tamaño y diversidad de formas, se encuentra un material de innumerables aplicaciones. Además habrá tapas y tapitas, tubos y mangueras, llaves y argollas, polietileno –con el que se fabrican las bolsitas–, peines, radiografías, resortes, objetos de broncería, etcétera.

La gran cantidad y variedad de cotidiáfonos posibles exige un ordenamiento para su cuidado y para su buen aprovechamiento. Los objetos, en particular los envases, deben estar limpios y secos, sin superficies ni bordes cortantes. Se pueden guardar en cajas, organizados por el material y también por el sonido que producen. Periódicamente se realizará una revisión descartando los que ofrezcan algún riesgo al ser usados. Se debe prestar particular atención a las latas y a los objetos de vidrio, para los que se recomienda un uso muy prudente y cuidadoso; de igual modo se sugiere utilizar las bolsitas de polietileno abiertas, sin costuras.

También cabe mencionar el uso de materiales y objetos de origen natural, presentes en diferentes zonas del país. Semillas, vainas, cañas, ramas, calabazas, caracoles, piedras son encontrados y coleccionados por los niños y pueden constituir la materia prima de nuevos instrumentos sonoros, tal como fueron hallados o con sencillas tareas de confección. No hay que olvidar que un buen número de instrumentos típicos de cada región están fabricados artesanalmente con materiales de origen natural: maderas y cueros se suman al listado anterior y el instrumental resultante engrosa, junto a instrumentos más industriales, las posibilidades de producción sonora y musical.[35]

Las mismas actividades de indagación y exploración que se realizan con cotidiáfonos se pueden llevar a cabo con todo tipo de instrumentos presentes en el jardín; éstas implican, junto a las oportunas indicaciones y sugerencias del docente, avances en la habilidad para su ejecución. En consecuencia, no serán necesarias "sesiones de técnica instrumental", tal vez más pertinentes con niños mayores, puesto que la práctica con los instrumentos explorados y progresivamente conocidos irá determinando avances en su uso.

Algunos métodos de educación musical han centrado sus objetivos en el desarrollo de la ejecución instrumental. Utilizan para ello un conjunto instrumental preestablecido. El más difundido es el método Orff, con familias de membranófonos, xilófonos, metalófonos y otros instrumentos del grupo denominado "pequeña percusión" (claves, crótalos, triángulos, campanillas, etc.). Los maestros trabajan con estos instrumentos –cuando cuentan con ellos– de diferentes modos: enseñan a los alumnos la mejor manera de producir el sonido con referentes precisos y los alumnos ejercitan ese modo de ejecución; habitualmente estos instrumentos se utilizan para realizar ejercitaciones rítmicas; es entonces cuando se hace necesario redoblar el cuidado por la calidad del sonido producido. En ocasiones ese cuidado es relegado a segundo plano –o directamente ignorado– y se pierden de vista logros adquiridos con otros instrumentos. Por ejemplo, se tocan valores largos con bombos o con instrumentos de madera cuyos sonidos tienen poca duración. A la inversa, los triángulos y crótalos –chin-chines– se hacen cargo del "pulso" a pesar de su sonido resonante y prolongado. Estos usos del instrumental pueden ser más adecuados si también son objeto de exploración para el mejor conocimiento de sus propiedades sonoras.

[35] Véase "Los instrumentos musicales", en "Condiciones para el desarrollo de las actividades", pág. 226 en este documento.

La ejercitación del ritmo y la superposición de sus diferentes elementos –pulso, acento, ritmo propiamente dicho, "ostinatos", etc.– podrían ser una buena oportunidad para la combinatoria tímbrica instrumental. Por ejemplo:

- "¿Hacemos una orquesta solamente con 'parches' para acompañar 'Apu, el indiecito'?"
- "Probemos los dos bombos: son bien graves. ¿Los utilizamos para marcar los acentos o el pulso? Probemos, cantando la canción –o siguiendo la grabación–."
- "¿Los elegimos para marcar los acentos?"
- "Ahora busquemos otros tambores –más agudos– para marcar el pulso de la canción. Pueden ser panderos y si hay muy pocos, agreguemos algunos envases de helados que suenan como tamborcitos. Probemos cómo 'queda'. Yo canto y ustedes tocan, parejito y no muy fuerte."
- "'Apu' será el solista, tocando un "ostinato" o improvisando ritmos. ¿Con qué instrumento de parche que suene diferente, para que se pueda distinguir bien?, ¿la pandereta, que también tiene sonajas?"
- "¿Quién quiere ser 'Apu'? Probemos una vez más."
- "Juntemos todo. Primero con la grabación. Después un grupo se hace cargo del canto y los demás tocan."
- "¿Qué les pareció?"
- "Ahora, con un director. Hay cuatro grupos: bombos con acentos, tamborcitos para el pulso, pandereta para el solista y el coro. Director, aquí tiene su batuta."

Los instrumentos autóctonos fabricados en nuestro país –cajas, bombos, chas-chas, "cocos", güiros, reco-recos, etc.– pueden formar parte del instrumental del jardín.[36] Además de su uso para la ejecución de algunos estilos adecuados al Nivel Inicial y del manejo esperable de ese rico instrumental, pueden ser utilizados en orquestaciones y sonorizaciones con diferentes objetivos expresivos.

A la expresión sonora y musical con la voz y los instrumentos sonoros y musicales se pueden sumar los sonidos producidos con el propio cuerpo: palmeos, zapateos, golpes en los muslos, sonidos con los dedos, etc. En algunos estilos se llega a ejecuciones muy complejas, como los zapateos del malambo o los palmeos de introducción de ciertas danzas folclóricas. No es ese el logro esperable para el Nivel Inicial, pero las producciones sonoras con el cuerpo también pueden ser cuidadas y sus resultados podrán ser gratos y sensibles.

Mediante la exploración sonora del propio cuerpo se puede enriquecer el repertorio de sonidos. Por ejemplo: buscar diferentes sonidos ahuecando las dos manos o solo una de ellas; golpear una palma con los dedos de la otra; aplanar las dos palmas sin que "duela" –molestia provocada por el exceso de energía en la acción–, etc. Estas diferentes formas producirán sonidos diversos, sea para acompañar canciones, músicas, para realizar palmeos con cambios de sonoridad. Si se regula la energía pueden producirse palmadas en los muslos: la ropa que los cubre generalmente promoverá otras acciones, como rozar, raspar, acariciar, de acuerdo con las texturas de las telas; los golpes con

(36 Véase el apartado "Los instrumentos musicales", en este documento, pág. 226.)

G. C. B. A.

los pies variarán de acuerdo con las superficies percutidas, sean pisos de madera, de mosaico, de plástico, etcétera.

En las actividades en que se desee incluir los sonidos producidos por el propio cuerpo, se considerará el cansancio que provoca una acción muy continuada y repetitiva; será necesario el control de la energía para la obtención de buenos resultados sonoros y musicales. La reiteración de los palmeos en los acompañamientos al cancionero resulta rutinaria, situación que se revierte si se introducen los cambios sugeridos o se alternan con la ejecución instrumental.

El movimiento corporal

Si un niño escucha música es muy probable que la acompañe con algún movimiento corporal. El balanceo, los movimientos acompasados con los pies, con las rodillas, con la cabeza, con los brazos o con todo el cuerpo, serán provocados por algún tipo de música. Algunas estimularán saltos, corridas, cabalgatas; otras, pedirán más calma, apenas un movimiento pendular casi imperceptible. También habrá músicas que lleven casi al reposo, a la inhibición del movimiento y a la concentración casi exclusiva en su escucha.

Otro tanto podrá ocurrir con estímulos sonoros, vocales e instrumentales, suficientemente expresivos como para provocar espontáneamente el deseo de moverse.[37]

De este modo el movimiento corporal aparece inspirado por la escucha de los sonidos y de la música y por sus características: rasgos distintivos, "gestos expresivos" en el caso de los sonidos; ritmo, velocidad, carácter, forma con repeticiones y contrastes, en el caso de la música. Tal el "Juego de las estatuas" que usa como estímulo sonidos y músicas diferentes, con interrupciones repentinas. La inhibición del movimiento corporal, tan repentina como la pausa en la producción sonora, da cuenta de la atención sostenida de la escucha y también de la habilidad motriz de los niños para lograrla.

En las rondas y juegos tradicionales, se agrega la canción y, a veces, algunos movimientos, por ejemplo, en "Sobre el puente de Avignon", cuando se imitan los oficios; otras tienen simples coreografías ya establecidas que se sumarán al armado y mantenimiento de la ronda, logro importante en el Nivel Inicial. En las canciones con "mímica" los movimientos están relacionados con el texto y se subordinan –generalmente– al significado de las palabras.

El movimiento corporal está íntimamente relacionado con la música y está presente en numerosas actividades para vivenciar en profundidad sus características, para exteriorizar los aspectos reconocidos y para manifestar a través del cuerpo las emociones que produce su audición. Es indudable que el movimiento constituye un medio invalorable en las actividades musicales. Habrá que determinar cuándo una es recurso de la otra y en qué ocasiones se produce una real integración. En los ejemplos dados, la música utiliza el movimiento corporal como recurso para el tratamiento de sus contenidos específicos.

Música y movimiento pueden trazar caminos muy cercanos y muchas veces complementarios. No obstante es importante recordar que música y

[37] Véase, el apartado "Expresión Corporal", en este documento, pág. 159.

expresión corporal son diferentes disciplinas con objetivos específicos a veces en estrecha relación y otras, con claras diferencias en cuanto a las metas fijadas. Saber integrar y también diferenciar ambas disciplinas ayudará a relacionarlas con mayor acierto y eficacia.

Los modos de comunicación

Este bloque propone el abordaje de los procedimientos comunicativos que incidirán en la socialización de la actividad musical de los alumnos. Su propósito reside en avanzar en cada uno de ellos, analizando sus características y sugiriendo las condiciones y actividades que facilitarán su inclusión en la tarea musical.

La música es una manifestación individual y colectiva. En la expresión individual, el hombre pone en juego sus emociones, sus ideas y utiliza para ello los recursos de un lenguaje artístico sensible a sus necesidades expresivas. Los demás serán receptores de vivencias que les fueron transmitidas a través de mensajes comunicativos. En las realizaciones grupales, si el conjunto de los individuos coincide y converge en un mismo mensaje, la comunicación se establece primero entre los mismos intérpretes.

La imitación, la improvisación y la creación grupal, la sincronización en la ejecución vocal e instrumental, la interacción con otros lenguajes son actos comunicativos. Cuando en un grupo se llegan a generar productos creativos, se puede decir que se ha logrado la finalidad de la enseñanza artística. "La emoción de lo inédito que está en la base de la creación" se multiplica cuando ese logro es producto de la comunicación grupal.

Son contenidos del bloque 4:

- Coordinación y sincronización individual y grupal en ejecuciones vocales y/o instrumentales.
- Imitación, improvisación y creación vocal e instrumental, individual y grupal.
- Acompañamientos para el cancionero, improvisados o creados colectivamente.
- Improvisaciones y creaciones sonoras como acompañamiento de cuentos, poesías, movimiento corporal.
- Relación y articulación con otros lenguajes: plástico, corporal, literario, etcétera.
- Respeto por el tiempo propio y el de los demás.
- Valoración de opiniones diferentes.
- Adhesión en los proyectos y realizaciones grupales.

La imitación tiene en la educación musical una importancia fundamen-

G. C. B. A.

tal; ya en los primeros meses de vida se observan en el bebé acciones realizadas por imitación inmediata (en presencia del modelo y superpuesto a él) y, más adelante, por imitación diferida, una suerte de "memoria de evocación y copia a distancia" con posible transformación de la imitación.[38] La imitación inmediata de sonidos vocales e instrumentales, de modos de acción para producir sonidos con el cuerpo y con todo tipo de materiales e instrumentos, la imitación de canciones, de ritmos, de gestos expresivos, de movimientos corporales, es muy frecuente durante las clases de música.

- Luego de probar diferentes sonidos producidos con los labios, los niños eligen imitar a alguno de sus compañeros.
- De espaldas, un niño imita el modo de acción utilizado por otro niño para producir sonidos.
- El "jefe" envía a través del bombo un mensaje "en código" que su grupo debe imitar "igual, igual".
- En la canción hay repeticiones idénticas de frases muy cortas, que se pueden imitar inmediatamente. Por ejemplo, "En coche va una niña", el canon "Campanero" (antiguo canon francés), en la pieza nº 5 de "For Children" de B. Bartok, etcétera.

Al hablar de imitación se está aludiendo al procedimiento imitativo dentro del aprendizaje del niño, que transita en continua construcción diferentes momentos: la exploración, en la que realiza aprendizajes por descubrimiento mediante la acción; la imitación, en la que repite nuevos modelos; la improvisación, en la que ensaya, asocia y combina nuevas y viejas adquisiciones; la creación, en la que plasma con originalidad esquemas ya adquiridos.[39]

Se ha descrito un proceso de aprendizaje individual; cuando los mismos momentos se producen dentro de un grupo, se establece entre los alumnos un vínculo más estrecho y comunicativo.

En la improvisación y la creación grupal, la comunicación se logra a través de una escucha muy atenta y diversificada: por una parte, la atención y el cuidado por la acción vocal o instrumental individual; por la otra, la sincronización con los demás, coordinada por el maestro o por algún "director", que sigue, o no, reglas convenidas anticipadamente con el grupo.

En la improvisación habrá más libertad para tomar decisiones individuales momentáneas, no estipuladas con anterioridad. En la producción grupal, las improvisaciones podrán estar determinadas por consignas acordadas previamente o por la dirección del maestro o de un alumno.[40]

La distancia que separa a la improvisación de la creación grupal es muy corta en el Nivel Inicial. Sin duda la improvisación ya es un acto creativo, con decisiones individuales y grupales genuinas adecuadas al momento y a la situación particular.

"En cuanto a la actividad creadora existe allí donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo. Si agregamos a esto la existencia de la creación colectiva que agrupa todas las aportaciones de la creación individual, comprenderemos cuán inmensa es la parte que de todo lo creado por el hombre corresponde a la creación anónima."[41]

[38] Jean Piaget. *La formación del símbolo en el niño*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1961.
[39] Véase el apartado "La producción de los niños", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op.cit.*, pág. 125.
[40] Reginald Smith Brindle. *La nueva música*, Buenos Aires, Ricordi, 1996.
[41] L. S. Vigotsky. *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Fontamara, 1996.

En la creación grupal habrá más acuerdos preestablecidos: se podrá anticipar el resultado posible, ya que se prueban varias veces las ideas y se toman decisiones conjuntas con la conformidad del grupo. En una producción instrumental creada por los niños, deberá saberse de antemano qué instrumento tocará cada uno y en qué momento deberá participar. Las operaciones de selección y combinación tendrán mucha importancia y podrán ser la base de resultados muy satisfactorios.

En todos estos ejemplos está presente la sincronización en la ejecución vocal e instrumental que se verá facilitada si es acompañada por el maestro, en piano, guitarra, órgano, etc. Lo mismo ocurrirá si la ejecución se combina con grabaciones cuyo volumen garantice su audición.

En interpretaciones sin ningún acompañamiento –canto a *cappella* y ejecuciones instrumentales sin grabaciones ni apoyo instrumental del docente– la sincronización requerirá de una mayor atención por parte de los alumnos. En todos los casos éstos deberán estar motivados e interesados en lograr un buen resultado musical. A veces será necesaria la coordinación del maestro o de algún alumno; en otras se reforzará con consignas previas. La sincronización siempre será el resultado de la atención auditiva. Y el logro mayor se obtendrá cuando, sin consignas previas y sin dirección, los resultados tengan fluidez y coherencia gracias al estímulo que se produce entre los mismos niños. Y ésta será una gran conquista de la escucha sonora y musical y de la ejecución comunicativa.

La sincronización tendrá características particulares en el ritmo libre; las relaciones que se establezcan entre las partes pueden ser muy variadas: sincronismo en el comienzo o en el final, inclusiones y superposiciones, etc. y no estarán condicionadas por los intervalos iguales de tiempo. En la métrica regular o irregular, los niños podrán sincronizarse a través de ritmos sencillos y espontáneos a partir de la ejecución sensible del maestro o de una grabación bien seleccionada para tal fin.

En cuanto a la conexión con otros lenguajes deberá ser analizada en cada caso, en cada situación. Los lenguajes artísticos son intransferibles: las relaciones posibles y la puesta en común deben realizarse cuidadosamente. Sólo así preservaremos lo propio de cada lenguaje y sus propios mecanismos comunicativos.

"La variedad de modos en que se puede expresar la música –por medio de la voz, los instrumentos, el cuerpo– y la posibilidad de generar incontables formas expresivas sin ninguna referencia a significados externos son otras características que distinguen a este dominio del lenguaje o del dibujo, por ejemplo. Algunas partes del desarrollo musical concuerdan con las de otros medios, pero otras son exclusivas."[42]

[42] Howard Gardner, *op. cit.*

G. C. B. A.

Las actividades

Las actividades motorizan los aprendizajes. De ellas depende que los contenidos cobren el sentido y la dirección asignados; también de ellas dependerá la concreción de los propósitos enunciados y planteados para el nivel.[43]

Al hablar de actividades musicales será necesario recordar que éstas deben enmarcarse dentro de una disciplina artística que tiene el propósito de desarrollar la apreciación estética, la producción expresiva y creativa, la participación placentera y gozosa. También será importante tener en cuenta que el lenguaje musical se articula en el tiempo con coherencia y sentido, y que estas características se deben preservar. En consecuencia, las actividades que se programen deberán tener como brújula esos propósitos sin perderlos de vista frente a los diversos aspectos que es necesario atender.

Las actividades pueden presentarse de diferente modo: como actividades aisladas e independientes de otras realizadas en la clase, como el "repaso" de canciones; actividades igualmente aisladas y presentes en todas las clases –a modo de rutina o incluso, de "rito"–, como el saludo inicial con una canción. También pueden presentarse en secuencias de actividades, creando un hilo conductor a través de una o de varias clases: por ejemplo, la enseñanza de una canción y el aprendizaje de su acompañamiento rítmico; en proyectos, que determinan la ilación de varias secuencias programadas con un objetivo mayor, por ejemplo, la orquestación de un repertorio de canciones y músicas de cierta región del país.

Cada actividad, cada secuencia de actividades, cada proyecto puede describir una trayectoria determinada por un inicio, desarrollo y cierre. Los momentos de cierre –de una actividad, de una secuencia, de un proyecto– "permitirán la recapitulación del trabajo realizado" y darán lugar a nuevas posibilidades, nuevas actividades y también a nuevos proyectos. De este modo se podrán capitalizar los logros obtenidos y determinar las dificultades presentadas, retomándolas en clases siguientes para dar continuidad y evolución a los aprendizajes.

Es esencial que las actividades sean coherentes con los contenidos que se deseen abordar. Esa coherencia estará determinada por la forma en que se articulen eficazmente y con la variedad necesaria los diferentes pasos de una secuencia. No tendrán igual diseño actividades de exploración de materiales para la elaboración de un cuadro de evocación sonora, que las de aprendizaje de una canción o las de escucha y apreciación de una pieza musical.

"La organización del tiempo, del espacio, la selección y distribución de materiales, la organización grupal, son algunas de las cuestiones relativas a las actividades que es necesario profundizar y desarrollar, no de un modo general sino vinculado a las características de cada una de las disciplinas."[44] Y en el caso particular de música, se podría decir, vinculado a diferentes tipos de actividades que esta disciplina puede promover.

No todas las actividades requieren del mismo tiempo: la exploración de materiales podrá demandar períodos más largos que la escucha concentrada de una pieza musical. De todos modos no hay reglas absolutas ni normas fijas, debido a los variados factores que siempre intervienen. Pero el tiempo asignado a una actividad, independiente o en secuencia, es un factor que contri-

[43] Véase el apartado "Las actividades", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op.cit.*, pág. 115.

[44] Véase G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Educación Inicial, Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, 1998.

G. C. B. A.

buye en forma positiva al logro de sus objetivos. Un tiempo prolongado más allá de lo necesario puede provocar la pérdida del interés de los alumnos, desbordes grupales y cierres caóticos de actividades que en su inicio convocaron con entusiasmo y adhesión al grupo en su totalidad.

Al igual que el tiempo, diferentes usos del espacio pueden favorecer el desarrollo de las actividades. Cantar en un rincón sombreado del patio, escuchar música disponiendo las colchonetas de una nueva forma y en otro lugar de la sala, despejar el espacio para formar un semicírculo en el centro de la sala de música para conocer nuevos instrumentos, usar varios rincones para tareas de exploración y de experimentación sonora serán algunas de las posibilidades de modificación del espacio, reacomodado de acuerdo con las necesidades de la actividad. Es posible que estos cambios introduzcan variaciones positivas y estimulen en cada caso la participación y el aporte de los alumnos.

Si se flexibiliza el espacio será posible asimismo trabajar con diferentes conformaciones grupales. Con el grupo completo, en subgrupos distribuidos en diferentes sitios de la sala y, si fuera posible, del patio; con muy pocos alumnos cuando ello sea necesario, mientras los demás tienen asignadas otras tareas.

En consecuencia, tiempo, espacio, el grupo total o parcial y la selección y la distribución de los materiales –tema abordado en el segundo bloque de contenidos y en el punto "Los instrumentos"– son aspectos a tener en cuenta cuando se proyectan y planifican nuevas actividades. Las experiencias que éstas promuevan determinarán el conocimiento y la sensibilización progresiva de los alumnos y el enriquecimiento de sus posibilidades para la producción y apreciación musical. Simultáneamente las experiencias podrán acrecentar la actividad creadora, incitando y orientando la imaginación y la fantasía, fuentes de inspiración presentes en el vasto repertorio de la música.

"La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será (...) la actividad de su imaginación."[45]

"El aprendizaje requiere tiempo. No basta con realizar una vez una actividad para que los niños se apropien de los nuevos contenidos puestos en juego. Esto obliga a retomar las propuestas, no de manera automática y rutinaria, sino conformando secuencias que muchas veces se van construyendo a partir de la reflexión del docente sobre las actividades y las dificultades que se presentan."[46] Revisadas y analizadas las actividades, el docente puede determinar que frente a las dificultades presentadas se puede elaborar otra secuencia, en la que se enfatizarán los aspectos problemáticos y no resueltos, mientras que no será necesario reiterar aquellos que se resolvieron sin esfuerzo.

En música las repeticiones pueden ser también útiles para "reinterpretar" una canción, rehacer una orquestación, volver a escuchar una pieza musical

[45] L. S. Vigotsky, *op. cit.*
[46] Véase *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, *op. cit.*

para descubrir otra característica no percibida en la primera audición. Estas repeticiones se caracterizan por tener nuevos objetivos en cada oportunidad y significan además el otorgamiento del tiempo más extendido que requieren los alumnos para sus aprendizajes.

Diferentes propuestas

Es posible enumerar actividades musicales muy frecuentes en el Nivel Inicial y describir algunas de sus características. Para ello se optó por transcribir actividades de exploración, de evocación sonora, de acción instrumental, de escucha sonora y musical, de aprendizaje de una canción, de orquestación de canciones y la sugerencia de proyectos para un acto escolar.

Para la exploración sonora

Esta actividad estará precedida por otra, realizada con anterioridad, en la que el grupo se dedicó a la confección "de tamborcitos". En esa oportunidad cada niño pudo confeccionar uno o más tambores, utilizando para ello envases de lata de conservas de distinto tamaño y globos, igualmente diferentes. Eligiendo la lata y el globo adecuados, el docente habrá colaborado en el corte de la boquilla de los globos y luego, en el ajuste del mismo en las paredes del envase después de tapar la abertura superior.[47] Con esta tarea, el docente habrá logrado reunir un número importante de tamborcitos que deben ser revisados antes de esta actividad y debidamente tensados los globos –caso contrario no producen "buen sonido".

- "Primero hagamos varios grupos pequeños, de no más de cuatro chicos en cada uno."
- "Cada grupito debe buscar un lugar alejado en la sala: un rincón, un sitio que pueda estar algo separado de los demás."
- "Ahora les voy a entregar a cada grupo varios de los tamborcitos que hicimos la vez pasada. Recuerden que hay que cuidarlos mucho porque el globo se puede romper."
- "Cada uno de ustedes elija uno de los tamborcitos y pruebe hacer varios sonidos diferentes. Prueben golpearlo con los dedos, 'tamborilear' suavemente y sin tirar fuerte del globo, hagan un 'pellizco'; prueben también otras ideas."
- "¿Hicieron otros sonidos diferentes? ¿Les gustó alguno en particular? Si lo desean, intercambien los tamborcitos. Prueben el del compañero."
- "Escuchen en cada grupo los sonidos que hizo cada uno. Elijan dos sonidos que les gusten mucho."
- "Escuchemos todos al grupito de ese rincón, los dos sonidos que eligieron. Ahora a este grupo... Después a este otro... y finalmente al que está más cerca."
- "¿Se parecen los sonidos elegidos o son muy diferentes entre sí?"

47 Véase Judith Akoschky. *Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos, op. cit.*, pág. 51.

G. C. B. A.

- "Hagamos una sola ronda... Cada chico con un solo tambor. Cada uno toca un sonido. Primero todos juntos. Ahora, uno después de otro, como en un collar."
- "¡¡Qué sonidos tan interesantes!!"
- "Hagamos todos lo mismo, a ver cómo se escucha. Toca Pedro y todos lo imitamos. Ahora imitamos a Lara. Cada vez más suave, más suave, ya casi no se escucha..."
- "La clase que viene seguiremos buscando más sonidos con estos tambores. Y después vamos a hacer algunos muy chiquitos y otros más grandes. ¡A ver cómo suenan!"

Estas actividades permiten explorar diferentes modos de acción con los tamborcitos y escuchar los sonidos producidos. Asimismo puede haber otras ideas aportadas por los niños como "acariciar" el globo, o percutirlo con un palillo, etc. Durante el transcurso de esta actividad se hace evidente la necesidad de tensar el globo para obtener mejor sonido y que es necesario graduar la energía para conservar el globo tenso y en su lugar.

Para la evocación sonora

Cuando los niños evocan sonidos se conectan con su memoria y realizan asociaciones ligadas a sus experiencias anteriores. Para reproducir los sonidos evocados, el niño traslada su imaginación –generalmente el sonido evocado no está presente– al campo de la acción. Prueba, entonces, con su voz y/o con instrumentos diferentes acciones –"gestos"[48] con los que intentará reproducir características análogas, por ejemplo: el trueno es grave, rugoso, discontinuo, de velocidad e intensidad variable; éstas son las cualidades que buscará imitar con la voz y con objetos adecuados (en este caso placas radiográficas, planchas de cartulina, placas metálicas, etcétera).

El docente puede reproducir con sus alumnos situaciones sonoras conocidas, siempre que estén a su alcance. Ciertas pautas organizarán la tarea, como ser:

- Delimitar el campo de búsqueda de los materiales sonoros (voces, instrumentos musicales, objetos cotidianos, etc.) de acuerdo con los sonidos que puedan producir.
- Elegir con los alumnos los sonidos vocales y los modos de acción instrumental más eficaces para reproducir los modelos sonoros evocados, dentro de las posibilidades motrices del niño pequeño.
- Seleccionar los sonidos más adecuados, por comparación entre el sonido evocado y el que se está produciendo en la sala: "¿se parecen...?", "¿son muy diferentes...?", "¿cuál es la diferencia?", "¿...y este otro 'va' mejor?", "¿...entre éste y éste cuál elegimos?"
- Organizar en el tiempo los acontecimientos sonoros según lo exija la situación evocada: una fábrica, lluvia, una tormenta, un carrito en el campo, caballos, etcétera.

48 Françoise Delalande, *op. cit.*

G. C. B. A.

Estos pasos, organizadores de la tarea, familiarizan a los niños con los temas de evocación sonora: recuerdan, reconocen, imitan, recrean...

- Unas cuantas bolsitas de plástico "levemente crocantes" –primero recortadas– fueron apretujadas en el hueco de las manos para formar "bollitos".
- "¿Llueve?" –pregunta el docente, mientras el bollito rota entre sus manos.

Se reparten bolsitas, con las que cada alumno forma un "bollito". Cuando todos lo rotan suavemente entre las manos:
- "Y ahora, una lluvia finita, finita."
- "Hmmm... Llueve cada vez más fuerte..."
- "¡¡Qué viento!!"

Todos soplan, con energía y con sonidos cambiantes.
- "¡¡Sigue la lluvia, el viento y también hay truenos!!"

Dos o tres niños agitan en forma continua y con cambios de energía placas radiográficas y hojas de cartulina, tomándolas desde sus bordes.
- "¡¡Qué miedo!!"
- "La lluvia no para... sigue y sigue..."
- "Y las gotas van cayendo de a una, luego muchas, en el charco."

Gotas con los labios, con chasquidos de la lengua, primero espaciadas, luego más seguidas...
- "Se oye un trueno, lejos, muy lejos... apenas se oye..."
- "Ya no llueve más..."
- "¿Cantamos alguna canción de la lluvia, con 'lluvia', 'gotitas', 'viento' y 'truenos'?"
- "¿Quiénes cantan? ¿Quiénes tocan?"

Para la enseñanza de una canción

Las canciones deben enseñarse eligiendo el momento adecuado; la correspondencia entre el carácter de la canción y el estado grupal es tan importante como las características de nivel de complejidad de la canción. Y más aún, siendo tan flexible esta característica, podría decirse que una canción no prevista para cierto nivel es a veces mejor aprendida por el acierto y la oportunidad de su enseñanza.

El docente dice a sus alumnos:

- "Quiero hacerles escuchar una canción. Es un carnavalito."
- "¿Saben dónde se cantan y bailan los carnavalitos?"[49] (El docente muestra fotografías y hace comentarios acerca del lugar geográfico, de la vestimenta, de la oportunidad en que se cantan carnavalitos.)
- (Luego de cantar) "¿Lo conocen? ¿Ya lo canté en otra oportunidad? ¿Una vez? ¿Muchas veces? ¿De qué habla este carnavalito?"
- "Voy a cantar la primera estrofa, que dice así..."
- "Ahora la cantamos todos juntos. Sí, la primera estrofa completa."

[49] Véase Carlos Vega, "El carnavalito".

- "¿Alguien quiere cantar solo conmigo? ¿Otro? ¿Otro más?"
- "¡¡Hmm!! Vamos a cantarla todos juntos otra vez, pero ustedes canten con menos volumen así me escuchan mejor."
- "Escuchen cómo sigue la canción... ¿Cambia la música o es la misma? ¿Sólo cambia la letra? ¿De qué habla? Escúchenla de nuevo, para entenderla mejor..."
- "Cantemos todos juntos la estrofa que sabemos. Luego me acompañan los que quieran."
- "Traje la canción grabada por un grupo de chicos, ¿la escuchamos?"
- ¿Qué les pareció? ¿Cantan igual que nosotros o un poco diferente?"
- "Ahora la escuchamos nuevamente mientras hacemos una ronda y bailamos."
- "¿Quién se lleva el casete y lo escucha varias veces, así en la próxima clase la canta completa?"

Las canciones se enseñan creando la buena disposición de escucha. Ésta se logra por diversos medios, pero sobre todo por el canto entusiasta del maestro. No habrá mejor sustituto que la convicción en la interpretación comunicativa. Luego será necesario elegir distintas actividades para que la repetición necesaria favorezca el aprendizaje de todos, sin fatiga, sin desgaste, en continua reinterpretación.[50]

Para la orquestación de una canción

La orquestación de una canción puede generar una tarea grupal muy creativa:

- Luego de cantar la canción "Estaba el negrito aquel" y de determinar su carácter, estilo, forma, pensar en los instrumentos que se pueden usar en la orquestación.
- Los niños sugieren instrumentos probando uno por uno: maracas, güiros, caja china y panderos.
- Luego anticipan posibles combinaciones; por ejemplo: maracas con güiros, caja china con panderos.
- Se prueban las combinaciones instrumentales, pero queda a cargo de cada niño la elección del ritmo y del modo de acción para tocar solo o en el cuarteto instrumental.

Luego de escuchar al primer cuarteto:
- "¿Cómo resultó?" "La caja china tocó demasiado fuerte... con muchos golpes... las maracas casi no se oían... los güiros y el pandero quedaron bien."

Se prueba con otro cuarteto:
- "Mejoramos la caja china, las maracas... ¿agregamos algo más?"
- "Los cocos... y el bongó... Ya está bien."
- "Repasemos: la caja china, que toca poco y con menos volumen; el güiro, que sigue ese movimiento de vaivén y espera... Esos dos instrumentos tocan en la introducción."
- "¿En la primera estrofa tocan otros? ¿Cuáles? ¿Cómo tocan?"

[50] Véase "Una baguala en el jardín", en *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular, op. cit.*, pág. 81.

G. C. B. A.

- "¿En la segunda estrofa de la canción tocan cuatro instrumentos?"
- "¿Y cuando termina, en la tercera, tocan los seis?"
- "Probemos para ver cómo resulta la combinación."
- "Ahora, ¿quiénes cantan? ¿Quiénes tocan?"
- "Ahora cambiemos. Otros que canten y otros que toquen."
- "¿Les gustó? Grabemos y luego escuchemos..."
- "¿No muy conformes? La próxima vez probamos otra combinación de instrumentos."

Los instrumentos, que se combinan con diversos ritmos, subordinados en este caso a la canción, adquieren autonomía cuando el proyecto es sólo instrumental. La rotación de roles, los grupos bien distribuidos en el ámbito de la clase y una dirección ejercida por el maestro o por los mismos alumnos permite recrear una y otra vez la ejecución y obtener nuevas y diferentes versiones de un mismo tema: otro carácter, otra velocidad, otra organización instrumental, otra intención expresiva.

Para un acto escolar

Con la asidua participación de la música, los actos escolares suelen interrumpir el hilo programado de las clases y ocupan su tiempo en el armado de presentaciones que se distancian de los aprendizajes en el nivel.

Si se modifica el modelo de acto escolar, como ya lo están intentando numerosos jardines, se podría revertir esta situación: actividades de sala con mínimas adecuaciones serían "muestras de trabajos" o "clases abiertas", que pueden incluir la participación activa de los padres.

Preparar un acto escolar podría determinar la programación de un proyecto. Por ejemplo: "Músicas del Norte argentino", "Los carnavales en diferentes lugares de nuestro país", "Los barrios de Buenos Aires y sus músicas", "Músicas del mundo", "Un paseo por el campo", etc. Concretar cualquiera de estos proyectos implica proyectar diferentes secuencias de actividades que se desarrollarán a lo largo de varias clases. Y éstas, sin duda, podrán ser presentadas en un "acto escolar" como muestra de la producción realizada, como evidencia de los aprendizajes logrados, como cierre de un proyecto que culmina en un acto comunicativo, afín con la naturaleza del lenguaje musical y de sus objetivos escolares.[51]

Condiciones para el desarrollo de las actividades

Para su buen desarrollo, las actividades requieren condiciones que optimizarán la tarea y convocarán aspectos ineludibles y componentes vitales de la trama didáctica.

[51] Véase el apartado "Los festejos escolares", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 99.

G. C. B. A.

Las condiciones para el desarrollo de las actividades musicales incluyen el repertorio vocal e instrumental de diferente estilo, el cancionero infantil y su selección, la música grabada y la formación de la discoteca escolar o del aula, los instrumentos musicales, los recursos tecnológicos, la sala de música.

Finalmente, y en otro orden jerárquico, se detalla la intervención docente a cargo del maestro de música y, en forma compartida, la posibilidad de sumar a la actividad musical, el rol activo del docente de sala.

El repertorio

El repertorio musical adecuado al Nivel Inicial abarca el rico espectro de la cultura popular, la llamada música "erudita" o de autor y el amplio panorama del cancionero infantil.

El cancionero infantil. Selección

"No todo lo que cantan y repiten las voces infantiles es digno de su alma y su destino."[52]

El cancionero infantil incluye el cancionero tradicional –"carece de autor cierto, no se sabe dónde tuvo su origen y se transmite oralmente con múltiples variantes desde épocas consideradas antiguas"–,[53] el cancionero folclórico y el cancionero de autor.

Atento a la importancia del repertorio y a su incidencia en la formación del gusto estético, el maestro deberá ser selectivo y crítico. Un repertorio bien seleccionado ayuda al desarrollo de la percepción y educa la sensibilidad musical de los alumnos.[54]

El cancionero infantil ha corrido diversa suerte en las últimas décadas y no ha podido mantenerse al margen de los medios masivos de comunicación, encargados de transmitir y difundir nuevos estilos, más vinculados al fenómeno audiovisual de gran consumo que a plasmar y conservar los valores musicales.

Una de las modalidades que más caracterizan el consumo de la música es la elección sin reflexión, que privilegia aspectos intuitivos: "me gusta", "no me agrada", etc., que niega *per se* la posibilidad de sucesivas escuchas, luego de las cuales la impresión inicial raramente se sostiene.

Desde la posición del docente de música, la tarea del análisis musical del cancionero infantil que utiliza se hace perentoria. Cada canción seleccionada deberá responder a numerosas preguntas. Si en la búsqueda del repertorio para los niños del nivel esas preguntas funcionan como "filtro" y determinan su elección, se estarán trazando criterios de valor. Un cancionero bien seleccionado, de buen nivel musical, acerca la música a sus mejores expresiones.

¿Qué se debe analizar en una canción para determinar su valor?

[52] Rafael Jijena Sánchez, *De la copla niña*, Buenos Aires, Luis Fariña Editor, 1972.

[53] *Las canciones folklóricas de la Argentina (libro y discos)*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega", 1982.

[54] Véase "Prácticas del Lenguaje, Literatura", "La poesía en el jardín de infantes. Criterios de selección", en este documento, pág. 343.

G. C. B. A.

▲Ante todo sus elementos motivadores, presentes en su organización rítmico-melódica.
▲Luego la correspondencia entre los motivos y su evolución en las frases musicales y su encadenamiento.
▲En su comportamiento temporal se hará evidente la función de permanencia, cambio y retorno –idéntico o no–, para presentar y desarrollar el material temático.
▲En la relación entre ritmo, melodía y texto, en la que el juego de acentos crea entre los sonidos y la palabra otra trama enriquecedora del resultado final.
▲La calidad literaria del texto.

Estos pasos permiten analizar la canción para su conocimiento, para determinar su calidad. Pero vueltos a unir sus aspectos constitutivos, se suman a las demás características el estilo y el carácter: el todo es más que cada una de las partes. Su función expresiva llega con unidad de sentido y la devuelve como "obra" única.

La comprensión y el conocimiento del cancionero facilita al docente su selección y adecuación a cada grupo, a cada nivel, a diferentes contenidos, a diferentes actividades. Será conveniente contar con la aceptación de los niños: una canción elegida de común acuerdo inicia un itinerario que puede dejar huellas emotivas en la vida de un niño.

La música popular, vocal e instrumental

Buenos receptores de toda la música, los niños tienen asimismo sus preferencias dentro del repertorio popular adulto. Sensibles a lo que eligen sus padres, sus hermanos mayores o lo que difunden los medios masivos de comunicación, se incluyen aún sin ser convocados sino de modo indirecto, en adhesiones a tal o cual intérprete, a tal o cual tema musical, con idéntico fervor.

En el variado espectro de la música popular –y folclórica– es fácil encontrar a autores e intérpretes de excelente nivel: sus temas y sus versiones grabadas pueden acompañar muchos momentos de la vida del jardín, seleccionados de acuerdo con un criterio previo: escuchar un tango, moverse con un candombe, bailar un chamamé, corear un tema *folk* o acompañar con instrumentos un *blues*. El repertorio infantil no es excluyente y experiencias musicales con estilos disímiles acercan otras formas de expresión musical, otorgando apertura y flexibilidad cultural.

La música "erudita"

Sin encontrar una denominación satisfactoria –no lo son música culta, música clásica, ni tampoco, música académica– es de público dominio a qué tipo de música alude.

Innumerables ejemplos instrumentales de este tipo de música pueden componer el repertorio destinado al Nivel Inicial. Serán trozos o partes de obras mayores, los trabajos más diáfanos y sencillos de muchos autores y obras realizadas específicamente para niños o para los alumnos principiantes de música. Tal el caso del libro para Ana Magdalena, de Juan Sebastián Bach, o las piezas de Leopoldo Mozart para su hijo Wolfgang o "For children" (para niños) de Bela Bartok, o las piezas para cinco dedos de Stravinsky, etc. Las suites de danzas de diversos autores, con piezas cortas y muy contrastantes, ofrecen también un material adecuado; la música programática,[55] con un argumento literario y con fuertes imágenes de evocación sonora, se suma a una lista que puede crecer rápidamente si docentes y músicos abordan una tarea de selección y fijan con claridad los objetivos sin perder de vista las posibilidades e intereses de los niños pequeños.

La discoteca

Al igual que la biblioteca, la discoteca escolar puede convertirse en una fuente de consulta y de frecuentación con enorme rédito en cuanto a la escucha y a la apreciación de la música.[56]

La discoteca puede conformarse no sólo con grabaciones del cancionero infantil; su real sentido estará en seleccionar, además, músicas de diferente género y estilo, de nuestro país y del repertorio universal. Así, junto al repertorio destinado exclusivamente a los niños, se podrá encontrar música popular, folclórica y "erudita", de diferentes regiones, países y épocas.

En las últimas décadas, creadores, intérpretes solistas o conjuntos vocales e instrumentales han incidido desde la producción discográfica de manera notable en el repertorio infantil, abriendo nuevos canales para su difusión. Esta discografía no es siempre suficientemente conocida ni utilizada en el ámbito educativo a pesar de que su aporte es de indudable valor para la tarea musical en el Nivel Inicial.

Serán imprescindibles algunos criterios de selección para elegir con discernimiento aquello que puede ser adecuado al nivel de los alumnos y también a su entorno, social y cultural. La discoteca podrá cumplir con la misión de ampliar su panorama, enriqueciendo sus experiencias de escucha y su posibilidad de disfrute musical.

A una discoteca "central" del jardín, que puede formar parte de la biblioteca, se puede sumar la pequeña discoteca de la sala, con las grabaciones que los niños van conociendo y frecuentando en los diferentes momentos de la vida del grupo. La idea de una discoteca "circulante" permitirá llevar y traer grabaciones de y hacia las casas, y generar de ese modo una circulación que incremente el repertorio y amplíe su cultura.

Esta manera de apreciar la música a través de las grabaciones podrá estar acompañada por la necesidad de cuidado que requieren tanto los soportes de grabación –casetes, discos compactos y otros que se instalen en un futuro– como los equipos reproductores, preservando las mejores condiciones para su uso.

[55] Alude a la música que, sin descuidar la forma esencialmente musical, recurre a un "programa" pictórico o literario como argumento y evocación de imágenes.

[56] Véase el apartado "La biblioteca de la sala", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 81.

G. C. B. A.

Al hacer un listado de instrumentos necesarios para las actividades musicales es imprescindible aclarar que éste puede ser muy variable. Si se piensa en una buena construcción tímbrica, el uso del instrumental debe ser muy flexible; cada melodía o cada canción que se orquesta debe recibir un tratamiento especial de acuerdo con su estilo, velocidad, carácter, etcétera.

El listado que sigue a continuación sugiere un conjunto de instrumentos que permiten múltiples combinaciones. Muchos de estos instrumentos pueden encontrarse hoy en el comercio especializado, en las ferias artesanales, en las casas de productos regionales, en las jugueterías. Al seleccionarlo deben prevalecer la buena manufactura y, fundamentalmente, buen sonido.

Para las actividades musicales se propone contar con:

-1 bombo
-2 panderos
-1 pandereta
-1 tambor grande
-varios tambores chicos
-2 güiros
-2 reco-reco
-2 pares de maracas de calabaza
-1 par de platillos medianos (de buen sonido)
-2 triángulos, uno mediano, otro pequeño
-2 pares de crótalos (chin-chin)
-varios pares de claves (o toc-toc)
-2 metalófonos (soprano y contralto, bien afinados)
-2 xilófonos (soprano y contralto, bien afinados).

La proliferación de artesanos constructores de instrumentos amplía las posibilidades, porque acerca modelos usuales en la percusión de otros países de Latinoamérica, África y Asia. Si a la orquesta de percusión se suman los juguetes sonoros, el cotillón, los silbatos (píos de caza) que proveen casas de *camping*, las campanillas y cencerros de las talabarterías y los instrumentos confeccionados por los propios niños con objetos de uso cotidiano, se podrá organizar una orquesta rica en posibilidades y estimuladora de interesantes y creativas combinaciones tímbricas.

Será importante preservar el instrumental; el uso descuidado o inadecuado puede restar calidad a su respuesta sonora. Los instrumentos necesitan ser guardados en un lugar con el espacio necesario para impedir su amontonamiento y posibles roturas. Los niños deben estar informados de los cuidados que requieren los instrumentos y participar de forma activa en su preservación. Para que esto sea posible, deben apreciar su valor a través de su uso adecuado a sus posibilidades de acción musical.

G. C. B. A.

Recursos tecnológicos

Un recurso definitivamente incorporado en el Nivel Inicial lo constituye el uso de la música grabada. La misma atención que reciben los instrumentos debería estar puesta en el cuidado de discos compactos y casetes, en la elección del equipo de sonido y su mantenimiento en buenas condiciones de reproducción.

El grabador es otro recurso de extraordinaria aplicación en la tarea sonora y musical. Su uso requiere cierto entrenamiento; por ejemplo, poder determinar la distancia entre el micrófono y la fuente productora de sonido, elegir el volumen adecuado para evitar la distorsión de la señal grabada, etc. Estos datos sencillos impedirán grabaciones con resultados poco alentadores.

Grabar la orquestación de una canción, los sonidos del entorno durante un paseo, las mezclas logradas durante una improvisación vocal, abre la posibilidad de la audición en tiempo diferido, es decir, la grabación de un suceso que puede ser reproducido posteriormente. Esta reproducción, reiterada las veces necesarias, facilita la discriminación, promueve la evaluación, incentiva nuevas combinaciones, etcétera.

En cuanto a los medios de comunicación masiva, bien aprovechados, con programas proyectados con inteligencia y creatividad, se convierten en medios auxiliares valiosos: depende la oportunidad de su empleo, el desarrollo de su contenido y el objetivo fijado, para que estos medios aporten otras posibilidades de gran riqueza y variedad.

En algunas escuelas ya se cuenta con computadoras con lectoras de discos compactos. Las posibilidades de estos nuevos soportes de la era digital son interesantes y de un incalculable caudal de información. Pero recién comienza su ingreso en la escuela y hacen falta el tiempo y el recorrido necesarios para poder evaluar su aporte como recurso significativo para la música en el Nivel Inicial.

La sala de música

La ausencia de un espacio físico adecuado para concretar el proyecto educativo musical es el otro gran problema por resolver.[57]

En la medida en que la institución escolar comprenda e interprete las necesidades de la música para su normal desenvolvimiento, hará suyo el problema acuciante de no contar con un lugar propio para la disciplina. Y no sólo el lugar, sino su imprescindible aislamiento acústico. Uno de los principales objetivos es la escucha sonora y musical. ¿Cómo lograrlo en patios, pasillos, grandes comedores o en vecindad con otros grupos con necesidades totalmente diferentes?

El espacio juega un papel muy importante. Sin embargo, no siempre se podrá contar con salas específicas acondicionadas al efecto. No obstante, ello no debe ser un obstáculo insalvable para la puesta en práctica de la educación musical. Es conveniente que se tenga en cuenta sus demandas y se busquen soluciones que permitan aprovechar los espacios disponibles.

[57] Véase el apartado "El espacio en las instituciones", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 73.

G. C. B. A.

Encontrar un lugar puede ser el problema. "Acustizarlo" luego es muy sencillo y económico y para lograrlo se puede interesar a la comunidad. Cubrir paredes con materiales absorbentes –material descartable de embalaje–, cortinas pesadas en las aberturas –telas superpuestas y cortinas en desuso–, separadores acústicos en el caso de recintos muy grandes –especie de mamparas también realizadas con materiales de muy bajo costo– son los procedimientos requeridos para el aislamiento del sonido.[58]

Si se valoran las necesidades de la actividad musical, se hará perentorio un espacio físico adecuado para su buen desenvolvimiento.

Intervención docente

El docente de música tiene un rol fundamental. De él dependerá que las actividades musicales –además de todo el trabajo previo realizado– puedan concretarse en el sentido y la dirección en que fueron programadas.

Su conocimiento de los alumnos, su capacidad para detectar el "estado grupal", su conexión con todos y cada uno de los niños serán aspectos a tener en cuenta.

"Es necesario que el maestro cree un ambiente de confianza en el que los niños se puedan expresar en forma personal y donde estén presentes las actitudes de participación activa, valoración del trabajo personal y de los otros, ayuda y cooperación."[59]

Cuando el docente planifica su tarea, sabe que cada actividad deberá contar con su previsión y los elementos necesarios para organizarla. Sabe diferenciar las actividades y los requisitos para llevarlas a buen puerto.

Si el docente de música cuenta con una linda voz y con buena emisión, los alumnos encontrarán en él un buen modelo a imitar. Se suma a esta condición la soltura en el instrumental que maneja y el dominio o la especialidad en alguno de ellos: por ejemplo, piano, guitarra, etc. Su acompañamiento al cancionero, su interpretación cuando se trate de piezas instrumentales, se constituirán en nuevos aportes para el disfrute musical de sus alumnos.

El docente puede promover mediante un instrumento, una canción, una consigna, una grabación, un sinfín de respuestas de los niños. La manipulación de toda suerte de materiales, la confección casera de instrumentos sencillos adecuados a las habilidades motrices del nivel, el cancionero elegido con la participación de los niños, las orquestaciones planteadas y resueltas con el grupo, la dirección de la "orquesta" en forma rotativa, las iniciativas atendidas e incorporadas en el devenir de las actividades marcan una dinámica de trabajo exigente y altamente creativo: el maestro desencadena múltiples posibilidades que se enlazan en el hilo conductor de su concepción educativa.[60]

De este modo el maestro va articulando los contenidos seleccionados, construyendo el andamiaje para el conocimiento y para el desarrollo perceptivo de sus alumnos, creando las condiciones para la producción y la apreciación sonora y musical.

[58] Véase el apartado "El ruido en el ámbito escolar", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 76.

[59] Véanse los apartados "El docente y la enseñanza" y "El lugar del niño - del docente - del conocimiento", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op.cit.*, págs. 63 y 105 respectivamente.

[60] Véase el apartado "El docente y la enseñanza", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 63.

El vínculo entre el docente de sala y el maestro de música no ha encontrado aún la fluidez y la conexión esperables, pero es necesario considerar las posibilidades de participación de ambos en un proyecto musical conjunto.

Si bien es cierto que la realidad es muy exigente y no siempre se cuenta con el tiempo requerido para este intercambio, sería deseable que pudiera concretarse. El enriquecimiento sería mutuo y los mayores beneficiarios, los niños y la música en el nivel.

Evaluación

Todos los niños pueden expresarse musicalmente. Sin embargo, no todos se manifiestan de igual modo. Inciden su interés particular, una mayor afinidad, una mayor facilidad, los estímulos particulares que hubiesen recibido, etc. Por estas y otras razones, las respuestas musicales de los niños pueden diferenciarse significativamente.

Para el docente será de fundamental importancia detectar lo que los niños conocen y lo que pueden hacer al comenzar el año. Luego estas observaciones deberán ser continuas. Para lograrlo el maestro debe desarrollar la capacidad de observación a través de diferentes estrategias; una de ellas es la escucha selectiva que permite individualizar a sus alumnos dentro del conjunto. Esta habilidad del maestro se adquiere con la práctica y constituye otro modo más de seguimiento de los alumnos sin exponerlos a constataciones que no siempre dan cuenta real de sus posibilidades iniciales ni de sus aprendizajes posteriores.

No es conveniente determinar los conocimientos musicales de los niños a través de "pruebas" fuera de contexto. Estas pruebas generalmente inhiben a los niños restándoles posibilidades para manifestarse con libertad. En ocasiones los niños se niegan a esta forma de "exposición". Muchas de las actividades musicales son grupales. La participación individual se ve estimulada y reforzada por el grupo con sus respuestas sonoras y musicales. Reproducir conductas similares pero en forma individual no siempre es factible y menos aún en el Nivel Inicial.

A partir de lo que los niños conocen al comenzar el año escolar, será posible trazar un itinerario a través de la planificación y las metas a lograr. De esta manera, y en relación con la tarea que el maestro desarrolle, se podrán evaluar con mayor detalle los avances logrados y los conocimientos adquiridos.

La diversidad de posibilidades con que los niños pueden manifestarse musicalmente resta protagonismo al canto afinado como la condición musical por excelencia y permite reubicar esta capacidad. No obstante, y a pesar de los cambios que se promueven desde los contenidos, muchas de las convicciones heredadas respecto de la música y sus habilidades siguen vigentes. Esto significa que a veces se jerarquiza el canto y la afinación por sobre otras manifestaciones musicales, lo que produce veredictos equívocos respecto de la musicalidad de los alumnos. Tales veredictos han marginado de la música a innumerables alumnos, aun a aquellos con real interés y posibilidades para la expresión musical.

G. C. B. A.

▲Canta con su grupo –e individualmente– el repertorio de canciones aprendidas.
▲Reconoce diferentes registros de voz: infantil, adulta.
▲Reconoce cuándo el canto es grupal o individual.
▲Avanza en el uso sensible de su voz, mejorando su canto en función del carácter de las canciones.

Esto significa que el docente habrá trabajado en numerosas oportunidades el cancionero del grupo, creando condiciones para mejorar el uso de las voces y avanzar en la interpretación de acuerdo con su carácter; asimismo los alumnos habrán escuchado grabaciones con voces diferentes, de canto solista y coral y habrán intercambiado sus impresiones manifestando su adhesión o no y sus gustos personales...

Pautas de observación

El maestro habrá observado que el alumno acepta realizar juegos vocales y explorar su voz. Reconoce la voz de su docente y la de sus compañeros. Conoce la tesitura de su voz. Le gusta cantar y disfruta del canto grupal e individual. Asimismo, le gusta escuchar el canto de sus compañeros. Le atrae aprender nuevas canciones. Elige a sus intérpretes en las músicas grabadas. Muestra sus afinidades y rechazos con diferentes intérpretes. Acepta el cuidado de su propia voz y respeta las cualidades vocales de los demás.

▲Avanza en el reconocimiento de rasgos distintivos del sonido.
▲Caracteriza sonidos percibidos y producidos durante las actividades.

Para ello el docente promoverá el intercambio de opiniones que faciliten comparaciones por semejanza y diferencia en actividades de exploración, de audición y de producción sonora.

▲Escucha con atención y reconoce sonidos del ambiente natural y social.
▲Busca imitar esos sonidos con la voz o con materiales, objetos e instrumentos adecuados a tal fin.

Para ello el docente habrá promovido en los alumnos el interés por los sonidos del entorno, percibir sus características y su gran variedad. Promoverá el interés por la escucha de esos sonidos y guiará convenientemente a sus alumnos en la tarea de búsqueda y hallazgo de los materiales adecuados para su imitación, siempre que esto estuviese al alcance de los niños.

Pautas de observación

En forma continua a lo largo del año el docente habrá observado en el alumno un progresivo interés y sensibilización por el sonido: escucha con sumo interés y atención, disfruta cuando los reconoce, tiene curiosidad por sonidos desconocidos y siente placer cuando "descubre" un nuevo sonido. Para escuchar y reconocer sonidos es capaz de aquietarse y pedir silencio a los demás. Aporta ideas y hace sugerencias para imitarlos.

G. C. B. A.

▲Reconoce los sonidos que producen diferentes materiales.
▲Comienza a relacionar los resultados sonoros con las formas y los tamaños de los objetos e instrumentos utilizados.
▲Asocia sonidos escuchados con los modos de acción instrumental que los produjeron.
▲Selecciona algunos de los sonidos producidos y los utiliza en una realización musical conjunta.

Para ello el docente propondrá actividades en las que los alumnos tengan la posibilidad de explorar diferentes materiales y objetos: observar los resultados sonoros de acuerdo con sus formas y tamaños, realizar comparaciones, comprobar las modificaciones que se producen con diferentes modos de acción instrumental y seleccionar los más adecuados para sus orquestaciones y realizaciones sonoras y musicales.

▲Avanza en la ejecución de diferentes tipos de instrumentos para producir sonido: convencionales y no convencionales.
▲Acompaña músicas de diferente estilo y carácter, eligiendo para su ejecución ritmos e instrumentos adecuados.
▲A través de grabaciones y de ejecución en vivo comienza a reconocer instrumentos típicos de algunos géneros y estilos populares: guitarra, bombo, órgano, batería, bandoneón, quena, charango, etcétera.
▲Mediante música grabada y a través de experiencias directas, avanza en el reconocimiento de algunos instrumentos de la orquesta: violín, piano, flauta, etcétera.

A lo largo del año el maestro habrá puesto a disposición de los alumnos un instrumental variado y rico constituido por instrumentos convencionales y no convencionales para su ejecución. Los alumnos habrán tenido numerosas oportunidades para su uso, su elección, su selección de acuerdo con el proyecto grupal y para manejarlos cada vez con más cuidado y sensibilidad. A través de una esmerada selección de músicas grabadas y mediante experiencias directas, como conciertos, músicos invitados, recitales folclóricos en el ámbito escolar o en salidas programadas, los alumnos podrán ir reconociendo diferentes instrumentos: folclóricos y de la música orquestal.

▲Reconoce progresivamente músicas de diferente estilo y carácter.
▲Avanza en el reconocimiento de algunas características del lenguaje musical: ritmo, melodía, forma –lo que se repite, lo que cambia, lo que retorna–, contrastes –de carácter, de velocidad, de dinámica, de instrumentación–, etcétera.

Para ello el docente habrá seleccionado un buen número de músicas de diverso estilo y época y de diferente carácter. Habrá creado condiciones de interés para su escucha y habrá promovido el intercambio de opiniones para determinar estas características. Luego habrá incluido esas piezas musicales en diversas secuencias de actividades.

Pautas de observación

El maestro habrá observado que el alumno elige sus músicas y canciones preferidas y que las escucha con atención; da muestras de reconocer

G. C. B. A.

alguna de sus características: su ritmo, melodía, carácter, etc. Solicita instrumentos de acuerdo con sus preferencias; elige siempre el mismo rol –canto, instrumento, dirección– y puede cambiarlo aunque prefiera seguir haciendo lo mismo. Disfruta las producciones musicales conjuntas y evidencia la intención de sincronizarse con los demás. Adhiere a los proyectos grupales y coopera en el cuidado y el mantenimiento del instrumental. Valora opiniones diferentes y evidencia respeto por el tiempo propio y el de los demás. En forma genérica se integra positivamente, asiste con alegría a la clase de música evidenciando placer y disfrute por las actividades.

Evaluar la sensibilidad estética, la imaginación, la expresividad, la creatividad, es también un propósito del docente; pero los avances en esa dirección se manifiestan como destellos, como irrupciones ocasionales y no será sencillo constatarlos. De todos modos, la observación continuada y dedicada al grupo de alumnos y a cada uno de ellos brindará datos y permitirá apreciar los logros de esos aspectos tan caros a la música y a la actividad artística en general.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Plástica

Plástica Plástica

Los niños y la plástica

Al ingresar a estas secciones la mayoría de los niños ya han dibujado, pintado, modelado con diversos materiales y herramientas. Algunos de ellos son "dibujantes y pintores" activos con una producción personal más o menos extensa, dependiendo esto de diversos factores. Es muy posible que conozcan lápices, marcadores y biromes con los que hacen dibujos, como también algún tipo de masa para modelar y acuarela o témpera para pintar. En estas actividades plásticas que el niño realiza, exterioriza su mundo interno, su personal modo de ver y sentir. Las exploraciones y actividades plásticas a realizar en el jardín estarán pensadas para enriquecer la imaginación, la expresión y la comunicación de los alumnos, así como los primeros acercamientos a diversas producciones culturales.

La intención es que los alumnos, tanto en sus realizaciones plásticas como en las observaciones, descubran diferentes significados y gocen de las distintas formas o modos de representación. La imaginación se nutre de la exploración y la observación de la naturaleza y de las imágenes producidas por los mismos niños o los adultos. En los niños de estas secciones se desarrolla y afianza, especialmente, la sensibilidad visual, se construye el gusto por las imágenes y una cierta sensualidad que los acompañará en la elaboración de sus propias imágenes.

Cabe destacar que las propuestas tienen como propósito primordial las posibilidades de desarrollo de la expresión y la comunicación, teniendo en cuenta que cualquier búsqueda en este campo involucra la exploración, la representación plástica, la imaginación y el pensamiento. La creatividad natural del niño a esta edad puede ser favorecida a través de las actividades que se propongan.

Al dibujar, pintar, modelar o realizar construcciones, el niño trabaja con materiales y herramientas; parte de la exploración para comenzar luego a reconocer las posibilidades que éstos le brindan para sus realizaciones. En estas edades están ávidos de experimentar y de conocer, y las actividades plásticas brindan un caudal enorme de posibilidades. El niño se siente feliz al ver plasmadas sus ideas y sentimientos, tanto en la bidimensión como en la tridimensión.

La expresión y la comunicación se enriquecen con el desarrollo perceptual, la observación y la apreciación que en este nivel comienzan con la exploración y la producción.

Al probar y volver a intentar diferentes soluciones no sólo se expresa y comunica sino que conoce el mundo que lo rodea y otros mundos que están sólo en su imaginación. Cabe destacar la importancia y el respeto que el docente debe mostrar hacia este desarrollo, no interfiriendo pero apoyando nuevos descubrimientos.

"El saber hacer", es decir la práctica repetida en el uso de determinadas herramientas y materiales, le permitirá al niño alcanzar mayores logros y más "libertad" e independencia en su expresión. Aprenderá haciendo, para saber hacer lo que siente y quiere expresar. Así, por ejemplo, manejar correctamente la tijera le posibilitará cortar, donde y como quiera, las formas y los elementos que necesita para expresarse.

G. C. B. A.

Elementos del lenguaje visual y plástico

Al igual que otros lenguajes, el lenguaje plástico es amplio y complejo y posee elementos (signos) propios, que el docente debe conocer para proponer actividades a sus alumnos.

Se denomina lenguaje plástico al lenguaje que comunica, representa y expresa en imágenes visuales, mediante formas, colores y texturas.

El lenguaje plástico está compuesto por elementos que le son propios: forma (plana o con volumen), color, textura, espacio; punto y línea. Con ellos se realizan imágenes en la bidimensión y en la tridimensión. Estos elementos se particularizan en una determinada composición y no poseen valor en sí mismos.

La composición es el resultado de la relación que se establece entre los elementos del lenguaje plástico en una determinada imagen. El movimiento, el equilibrio, el ritmo, la armonía, la simetría, el contraste, la continuidad, la proximidad y la semejanza son, entre otras, propiedades de la composición.

Alcances y perspectivas de la enseñanza de la plástica

Las actividades plásticas, en este nivel, ocupan un lugar privilegiado en la jornada infantil. El rincón "de arte" está presente para que el niño realice libremente otras producciones, además de las que el docente organiza para el grupo total de alumnos. La mayoría de los niños tiene una predisposición especial hacia este tipo de actividades, les son afines y disfrutan de ellas. Que sigan disfrutándolas y enriqueciendo sus imágenes, dependerá en gran medida de la propuesta pedagógica que lleve adelante el docente y también la institución. En muchos casos el Nivel Inicial es una oportunidad única, teniendo en cuenta que estos primeros años son fundamentales para la formación integral del niño, destacando especialmente aspectos vinculados con el placer de hacer y aprender.

La formación de valores y actitudes atraviesa también las actividades plásticas. Los niños podrán conectarse con una mirada sensible, curiosa y de disfrute con el entorno que los rodea, apreciar sensiblemente tanto una flor, un árbol, una puesta de sol, o las nubes de diferentes colores. A su vez, aprenderán a respetar sus propias producciones y las ajenas. Cuidarán los materiales, el lugar donde se desarrolla la actividad, y se fomentará una forma de trabajo autónoma. Por otro lado, el respeto por la variedad de resoluciones plásticas es una forma de entender que los seres humanos son distintos y por lo tanto producen y se expresan también de diversas maneras.

Los valores relacionados con diferentes lenguajes expresivos son patrimonio de las manifestaciones artísticas, y al ser enseñados desde el Nivel Inicial, trascienden las salas del jardín, se extienden hacia las familias y la comunidad.

El Nivel Inicial se propone a través de la plástica:

G. C. B. A.

■ Brindar a los alumnos una variedad de propuestas y experiencias creativas y placenteras, favoreciendo la exploración con materiales y herramientas.
■ Valorar sus propias posibilidades de representación.
■ Crear situaciones donde los niños puedan comenzar a familiarizarse con la diversidad de imágenes visuales del entorno social.
■ Comenzar a reconocer en las imágenes diferentes intenciones y significados.

Los contenidos

Los contenidos se organizan en dos bloques, relacionados con la *producción* y la *apreciación*, es decir con el hacer y el mirar. Se destaca que, en la práctica, éstos funcionan en forma interrelacionada, puesto que, mientras se produce plásticamente, también se aprecia. Es decir que en el mismo "hacer" está presente la observación de la propia obra. Se presentan separados para su mejor comprensión.

A estos dos bloques se los denomina:

◗ La producción en la bidimensión y en la tridimensión.
◗ La apreciación de las imágenes bidimensionales y tridimensionales.

Cada bloque está precedido por una introducción que analiza los contenidos por abordar y establece algunas relaciones con la tarea de enseñar. La organización de los contenidos no determina la secuencia a seguir en su enseñanza.

Como ya se dijo, el docente realizará la selección de contenidos teniendo en cuenta las experiencias que ya trae el grupo de niños en relación con: la exploración, el reconocimiento, el uso, la observación, la representación, la reflexión y el goce.

La producción en la bidimensión y en la tridimensión

En este bloque se organizan los contenidos en relación con el *hacer* en la bidimensión y en la tridimensión. Se desarrollan los contenidos de aprendizaje vinculados con técnicas, procedimientos y el uso de materiales y herramientas, que permiten la materialización de las ideas en imágenes plásticas.

Se tendrá en cuenta que para lograr cualquier imagen plástica el niño enfrenta diferentes desafíos relacionados con *lo que quiere representar*, con el *uso de materiales y herramientas* y las *operaciones referidas a su realización.*

Los contenidos se presentan señalando los aspectos a trabajar en relación con la forma, el color, la textura y el espacio.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

LA PRODUCCIÓN BIDIMENSIONAL

La forma

- Exploración de formas bidimensionales y reconocimiento de sus características más sobresalientes.
- Representación de formas bidimensionales planas.
- Utilización creativa de formas con distintos materiales y herramientas en diferentes representaciones.

- La forma construida con línea.

- Exploración con formas; relaciones entre sí y el espacio sobre el que se las ubica (soportes).
- Diversos modos de organizar las formas en el plano; su exploración.

- Juntas y separadas. - Arriba y abajo. De un lado y de otro. - Formas repetidas. - Formas distintas.

- Exploración y reconocimiento de las relaciones de tamaño entre las formas.

- Más grande o más pequeño que...

- Creación y representación de formas utilizando otros elementos (signos) del lenguaje plástico, como el color y la textura.
- Exploración de formas usando diferentes materiales y herramientas: papeles trozados y recortados, pintando, estampando, etcétera.

El color

- Exploración de las características del color con diferentes materiales y herramientas. Uso del color en diversas situaciones: expresivas, imaginativas, descriptivas, decorativas.
- Reconocimiento de algunas características del color: colores claros y oscuros, mezclas de colores. Colores básicos (primarios) y los que resultan de mezclarlos (secundarios). Otros colores que se consiguen con mezclas: variaciones de un mismo color. Un color más claro, o más oscuro.

- Mezclas con las que se consiguen colores.

- Resultados de la superposición de colores.

- Transparencia, opacidad. Colores más diluidos, relación entre transparencia y opacidad.

- Reconocimiento de las calidades y cualidades, y diferencias de un color según el uso de diferentes materiales.

LA PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL

- Exploración de formas tridimensionales y reconocimiento de algunas características de las mismas. Espacio que ocupan. Peso y volumen.
- Empleo de formas tridimensionales en diferentes representaciones.
- Exploración de diferentes pesos de las formas volumétricas. Liviano, pesado.

- Exploración y relación entre el peso y su distribución al construir una imagen para el logro de su sustentación.

- Exploración de las relaciones de tamaño entre las formas con volumen. Grande, pequeña, más grande que...

- Exploración de formas utilizando diferentes materiales y herramientas: modelado con arcilla, construcción con cajas, etcétera.

- Exploración de los cambios de un color en la tridimensión (en la luz y en la sombra).
- Exploración y uso del color en imágenes tridimensionales.
- Reconocimiento de los posibles aportes del color a la imagen construida (pintándola).

- Utilización del color y de formas, reconocimiento de sus combinaciones.
- Exploración de paletas de diferentes colores (uso de paletas libres y limitadas, con un propósito de aprendizaje).
- Reconocimiento de la importancia de mantener el color natural del material.

LA TEXTURA

- Exploración de diferentes texturas táctiles y visuales.
- Exploración con diferentes materiales texturados.
- Reconocimiento de las calidades y características de diferentes texturas tanto táctiles como visuales.
- Utilización en representaciones –en el plano bidimensional– de algunas texturas táctiles.
- Utilización de puntos, líneas, tramas, frotados y sellados, para la construcción de texturas, con materiales blandos (crayones bien blandos, lápices de dibujo tipo B3 o B4, carbonillas).
- Utilización de diferentes texturas para el enriquecimiento de la propia imagen construida.
- Utilización de texturas en forma imaginativa.
- Utilización de diferentes materiales y herramientas en la construcción de texturas.
- Representación de diferentes texturas en el trabajo bidimensional.
- Exploración de texturas en la tridimensión.
- Reconocimiento de las calidades de las texturas: liso, rugoso, áspero, suave.
- Exploración y uso de las texturas de los materiales empleados en tridimensión: arcilla, masa, maderas, cubos de gomaespuma, papel de diario abollado, etcétera.
- Representación de texturas en construcciones tridimensionales.
- Uso de diferentes texturas para representar.
- Utilización de texturas con diferentes herramientas: incisiones, grafismos, tramas.
- Uso de texturas sobre diferentes materiales blandos como tratamiento de la superficie: por ejemplo, en el modelado, desbastando.

EL ESPACIO

- Exploración del espacio de dos dimensiones.
- Exploración de formas en el espacio de dos dimensiones.
- Reconocimiento paulatino de algunas características del espacio bidimensional, lo cercano, lo lejano, lo alto, lo bajo, lo ancho, etc. (representar distancias, tamaños, etcétera).
- Uso del espacio bidimensional relacionando lo alto y lo ancho.
- Representación en el espacio bidimensional ubicando formas en diferentes posiciones y reconociendo estos atributos del espacio y sus aportes a la propia representación.

- Relaciones de tamaño entre las formas dentro del espacio bidimensional sobre el que trabajan.
- Exploración de las características del espacio tridimensional (en el que nos movemos).
- Exploración de las formas planas y volumétricas y su relación con el espacio tridimensional.
- Exploración y conocimiento de los espacios vacíos, llenos, abiertos, cerrados.
- Utilización del espacio tridimensional con diferentes materiales y herramientas.
- Representaciones tridimensionales como maquetas, construcciones con materiales no convencionales altos y bajos relieves.
- Realización de formas apoyadas sobre un plano.
- Realización de formas suspendidas, móviles.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Condiciones para la producción

Muchos niños son creadores y constructores de imágenes con total prescindencia del adulto. La escuela debe tratar de que no sólo éstos lleguen a realizaciones plásticas significativas sino que sea un logro de todo el grupo escolar. Para concretar este objetivo el docente tendrá en cuenta cuáles son las posibilidades de los niños y seleccionará aquellas tareas que enriquezcan sus imágenes. Asimismo, los variados materiales y las herramientas puestos a su disposición les permitirán expresarse con mayor libertad en una actividad interesante y enriquecedora.

Para que un niño se exprese libremente, por un lado tendrá que contar con imágenes mentales, producto de su imaginación, por otro conocer cuál es el comportamiento de tal o cual material y herramienta, técnica y procedimiento, y cuáles son sus características particulares, que le permitirán plasmar su idea. Podrá así, a veces desde una imagen mental, seleccionar los modos de hacer que más se ajustan a su intención expresiva y usarla, en el momento de trabajar, como quiera o necesite. En otras ocasiones la imagen comienza a vislumbrarse y crece mientras se trabaja, se va completando, enriqueciendo y a veces también cambiando. En estos casos, al conocer las herramientas, los materiales y técnicas, podrá resolver mejor los problemas que se presentan en el trabajo.

En este nivel hay que reconocer la íntima relación entre el desarrollo de la motricidad y las paulatinas adquisiciones que realizan los niños. En todos los campos, los aprendizajes complejos requieren de una serie de pasos y no se resuelven en una sola actividad. Aprender a dibujar, escribir, caminar, andar en bicicleta o pintar demanda oportunidades para el desarrollo de las diferentes capacidades. Asimismo, para apropiarse de las posibilidades de un nuevo material o una herramienta, el niño tendrá que explorarlos suficientemente a fin de descubrir sus distintas posibilidades; luego podrá recurrir a ellas, en el momento que las necesite.

Cada uno de los materiales tiene características particulares; se usan de una manera determinada y producen diferentes resultados. El niño conocerá diferencias y semejanzas a partir de trabajar con cada uno de ellos y de reflexionar acerca de sus propias acciones; podrá así aprovechar sus características específicas. De este modo, por ejemplo al dibujar, podrá realmente optar por uno u otro material y herramienta anticipando cómo quedará su trabajo. Es decir, usará algunos de los procedimientos propios del dibujo, comenzando a conocer sus posibilidades y resultados.

Las técnicas y los procedimientos

"Las técnicas que generalmente se proponen en el Nivel Inicial son: dibujo, pintura, grabado, construcción, modelado y *collage*; a cada una de ellas le corresponden algunos materiales específicos. A su vez, hay técnicas que requieren de diferentes procedimientos que varían según los materiales (tém-

pera, acuarela, óleo), el medio utilizado para su uso (aguarrás vegetal, agua, etc.) y también el soporte, es decir, la superficie sobre la que se realizará el trabajo. Éstos pueden ser papeles, cartones, telas, etcétera.

"El uso de una técnica no excluye a otras; muchas veces los trabajos de los niños incluyen el dibujo, la pintura y el *collage*. A este uso de diferentes técnicas en un mismo trabajo se lo llama técnicas mixtas. Esta modalidad de trabajo es hoy en día aprovechado en el campo de las artes plásticas para crear nuevas alternativas estéticas."[1]

Por medio de las diferentes técnicas se construyen imágenes fijas y en movimiento. A su vez, cada técnica tiene variadas posibilidades de resolución, o sea diferentes procedimientos. Los procedimientos son los modos de hacer, para lo cual se requiere de un conjunto de capacidades tanto prácticas como intelectuales. La reflexión sobre los modos de "hacer" se verá reflejada en los trabajos realizados con posterioridad.

La exploración, la observación, la construcción, la identificación, son procedimientos esenciales en el trabajo plástico. Éstos apuntan a que el niño se familiarice con todo tipo de materiales para trabajar tanto en la bidimensión como en la tridimensión, con témperas, anilinas, arcilla, crayones, lápices, masa, bloques, etcétera.

Es importante que los alumnos conozcan, profundicen, dominen y recreen las diferentes posibilidades plásticas que ofrecen las diversas técnicas, mediante un uso sostenido a través de diferentes trabajos en los que se variará el soporte, las herramientas, etcétera. La importancia de trabajar varias veces con una misma técnica o procedimiento favorece la apropiación de resoluciones, que el docente potencia en el momento de la reflexión final, al formular preguntas a los niños alentando el intercambio entre ellos.

Las producciones de los niños deben respetarse evitando escribir sobre ellas. Así como a ningún adulto se le ocurriría escribir sobre un dibujo realizado por otro adulto, de la misma manera no se debe escribir ni marcar los dibujos de los alumnos. La necesidad de registrar los comentarios de los niños es del docente. El tipo de anotaciones que deberán tener los trabajos son las vinculadas con los materiales y las herramientas usados y los contenidos seleccionados, que se podrán anotar detrás de cada dibujo o pintura, junto a otros comentarios pertinentes y/o necesarios. Esta información servirá tanto al docente como a la dirección de la escuela para supervisar y autoevaluar la tarea que se lleva a cabo.

Las carpetas y/o los sobres sirven para guardar y proteger los trabajos realizados por los niños, en la bidimensión. Se tendrá en cuenta también cómo se guardarán y entregarán los trabajos en tridimensión que, como es obvio, no pueden colocarse en la carpeta.

Las carpetas son muchas veces recopilaciones de actividades y, en ocasiones, resulta difícil inferir a través de los trabajos cuáles han sido las propuestas de aprendizaje que llevó adelante el docente; es decir, qué contenidos propios de la disciplina fueron trabajados.

[1] M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Materiales y herramientas: uso y selección

Al seleccionar materiales y herramientas para las diferentes actividades plásticas, se tendrá en cuenta el manejo que los niños tienen de lápices, pinceles, materiales para pegar, pintar, modelar, etc. Paulatinamente, a partir del uso reiterado de los mismos, incorporará procedimientos que requieren de una secuencia de acciones y decisiones determinadas. Por ejemplo: un lápiz da posibilidades de hacer grafismos con cierta soltura o precisión, dependiendo en gran parte de la presión que se ejerza sobre el mismo. Un crayón es menos preciso y a su vez puede ser usado acostado, lo que da la posibilidad de hacer líneas gruesas, sensibles y moduladas. Estas son algunas de las características que los niños descubren a través del uso de los materiales y herramientas. Estos conocimientos se ven reflejados en sus producciones, especialmente cuando ellos mismos los seleccionan para su trabajo aunque muchas veces es el docente el que los selecciona con un fin determinado.

Contar con una variedad de materiales posibilita determinados logros, sin embargo no tenerlos no es una excusa válida para no trabajar en plástica con profundidad. No se desconocen las múltiples carencias por las que pasa la escuela actualmente; sin embargo deberán tenerse en cuenta posibles soluciones. Hay materiales que son más económicos que otros y que ofrecen grandes posibilidades expresivas. Basta con recordar las que brindan las anilinas básicas tanto para pintar como para conocer las características propias de los colores. También los materiales de desecho son útiles para este propósito. De más está decir que lo deseable es contar con pintura, pinceles y diversidad de soportes para trabajar, además de arcilla para modelar u otras pastas. De no contar con suficiente papel blanco, se podrá pedir a los padres que junten y lleven al jardín cualquier papel o cartón de embalar. Se tendrá cuidado de que las superficies estén limpias y parejas. Si no se tiene suficiente cantidad de papel liso, en algunos casos podrá usarse papel de diario o estampado. En estos casos hay que ajustar muy bien la propuesta al material con el que se cuenta y lo que se quiere conseguir. Hay trabajos realizados con diferentes texturas de papel impreso que permiten un enriquecimiento muy interesante de la imagen por medio de estas texturas. También este tipo de papel puede ser usado como soporte para trabajos de *collage* con papeles de colores, en el que los neutros y grises de la textura escrita dan un contraste a los colores.

En caso de no contar con pinceles se podrán usar hisopos construidos por los mismos niños con palitos y trapos atados, con cuidado, en las puntas. Es también necesario destacar el cuidado en el uso de materiales y herramientas, la limpieza de las mismas así como de los diferentes elementos para dibujar, pintar y modelar. Cuando se guardan sucios o de manera descuidada se atenta contra su observación y el buen desarrollo de las actividades posteriores.

La reelaboración de trabajos

A los niños como a los adultos les resulta muy positivo volver a mirar las producciones realizadas anteriormente, tanto las espontáneas como las elaboradas en el marco de proyectos. De esta observación podrán surgir comentarios acerca de la imagen lograda, dificultades respecto a esa producción, soluciones encontradas en ese momento y también la necesidad de volver a trabajar sobre esa misma imagen.

El logro de una producción que satisface al autor, en este caso al niño, se alcanza de distintas maneras:

- a veces es el resultado de muchos trabajos anteriores, que se ven plasmados en una nueva imagen que el autor quiso hacer;
- otras obedece a la modificación que se hace sobre el mismo trabajo en un proceso de reelaboración.

Ésta requiere de atención y compenetración en la observación de la imagen producida con anterioridad. A veces, tal el caso de los niños mayores, está supeditada a un producto que se desea lograr y se reconoce aquello que se quiere modificar. Pero, muchas veces, *la imagen surge* cuando se está observando el trabajo y antes de volver a retrabajarla.

El docente guiará estos momentos con preguntas pertinentes a los problemas que se presenten en cada grupo. Hay niños que abandonan reiteradamente sus trabajos y, por otro lado, no se los observa muy contentos con los resultados. En estos casos cabe indagar cuáles o qué tipo de imagen les gusta, y a partir de allí sugerir variantes para la reelaboración. Muchas veces se puede intentar que el niño pruebe diferentes alternativas sobre otro papel antes de incorporarlo a la imagen anteriormente realizada o en la que está trabajando, y de esta manera constate si le interesa la modificación.

Deberá tenerse en cuenta que no todos los trabajos necesitan ser reelaborados y que las opiniones del docente y del o los alumnos al respecto no necesariamente serán coincidentes. El maestro deberá estar atento a la selección de trabajos que realizan los niños para reelaborar, dado que muchas veces eligen sin observar con detenimiento. Otras, seleccionan en función de la opinión de algún compañero.

Será necesario que tanto los docentes como los alumnos reconozcan que en las producciones plásticas no hay respuestas únicas y/o correctas sino infinitas maneras de resolución.

G. C. B. A.

LA APRECIACIÓN DE LAS IMÁGENES BIDIMENSIONALES Y TRIDIMENSIONALES

Este bloque tiene como objetivo la ampliación y la profundización de la capacidad de percibir y sensibilizarse con las imágenes bidimensionales y tridimensionales. Los niños comenzarán a observar y a reflexionar acerca de las cualidades visuales del entorno natural y social, en los que se encuentran las diferentes imágenes.

Es necesario destacar que en este nivel se ven muy influenciados por los juicios de valor de los otros, compañeros y adultos. A su vez, las imágenes del medio del que provienen son también referentes en la construcción del gusto de los alumnos. El docente deberá ser muy respetuoso con el gusto particular de cada uno. A lo largo del año escolar, les mostrará una diversidad de imágenes tendientes a que los niños puedan ampliar su campo de referencia mediante la apreciación y puedan continuar construyendo su personal gusto estético, enriquecido a partir de la observación y la reflexión sobre diferentes imágenes.

La apreciación desde el Nivel Inicial permitirá a los niños ampliar su capacidad de percibir distintas imágenes, a la vez que enriquecer las propias realizaciones.

Mediante su implementación se pretende que los alumnos desarrollen una mirada sensible y curiosa sobre el mundo que los rodea, comenzando a reconocer sus propias emociones frente a las imágenes que brinda el entorno natural y social.

Los contenidos que se desarrollan son:

- Percepción y sensibilización ante distinto tipo de imágenes.
- Exploración visual y táctil de las formas, el color, el espacio y la textura en la naturaleza y en los objetos producidos por el hombre.
- Apreciación de las producciones plásticas propias y de los compañeros.
- Reconocimiento de aspectos espaciales en la construcción bidimensional. Lo cercano y lo lejano.
- Reconocimiento de algunos elementos plásticos presentes en las imágenes miradas, como forma, color y textura.
- Identificación a partir de la observación, de algunos materiales y herramientas utilizados en una imagen; por ejemplo, en un dibujo reconocer el uso de lápiz, o tinta negra y pincel.
- Respeto y paulatina valoración por las diferentes producciones.
- Observación y apreciación de objetos estéticos visuales en el entorno social más cercano (escuela, barrio, etc.) y en museos, plazas, galerías; por ejemplo, esculturas, tapices, murales, cuadros etcétera.
- Apreciación de producciones plásticas de diferentes artistas y reconocimiento de la multiplicidad de resoluciones plásticas posibles.
- Reconocimiento de manifestaciones artísticas tradicionales,

como dibujo, pintura, grabado, escultura, arquitectura; a la vez que objetos artesanales y de nuevas tecnologías como el vídeo y el cine.

CONDICIONES PARA LA APRECIACIÓN

El mundo que percibimos es el mundo que vemos, oímos, saboreamos, olemos y tocamos; al hacerlo con intención, se profundizan las capacidades perceptivas. Estas, posibilitan disfrutar y comprender diferentes aspectos del mundo que nos rodea y también imaginar otros. El registro de las diferentes sensaciones percibidas por cada ser humano, junto con la historia personal, sus intereses, la forma en que aprendió, las motivaciones y sus patrones culturales, etcétera, determinan como cada uno capta la realidad y sus posibilidades de apreciación.

Una de las características de nuestra sociedad es la cantidad de imágenes con las que convivimos. La observación posibilita aprender a conectarse con lo que se siente y opinar sobre distintos aspectos de las imágenes. En estas edades se realizarán lecturas de las imágenes de la vida cotidiana referidas a la naturaleza, a los medios de comunicación y a las imágenes producidas por el hombre.

Por ejemplo, al mirar la naturaleza se hará hincapié en las formas, colores, relaciones entre unas y otras formas, unos y otros colores. Los recuerdos o las sensaciones que producen estas observaciones podrán ser tomados en el momento de la reflexión. Mirar el cielo a diferentes horas permitirá descubrir las distintas tonalidades y colores que tiene; es posible gozar de los fucsias de algunas mañanas, de los naranjas, de los grises variados, de las nubes de frío de color pardo... Los niños descubrirán que el cielo no es solamente azul.

Tirarse en el patio o en el pasto "panza arriba" y mirar el firmamento como si uno fuera a sumergirse en él provoca placer por lo que se percibe y conoce, y posibilita el desarrollo de la sensibilidad estética.

Como muchos niños no tienen oportunidades de conocer y disfrutar de las obras de diferentes artistas, el jardín debe brindar esta oportunidad. Merece una dedicación especial el contacto con las obras de arte a través de las visitas a museos, de la observación de murales en la calle, de las esculturas en los parques y plazas, y de vídeos, libros y láminas con reproducciones de obras de arte.

Es posible que en un principio, al mirar la reproducción de un cuadro, los niños se conecten con algunos aspectos de la obra. Formas, colores, objetos, determinan impresiones sensibles que varían sustancialmente de uno a otro niño, dentro del mismo grupo. Será necesario que todos puedan expresar con libertad lo que sienten. Esto favorecerá tanto la formación estética individual como la autoestima.

Al observar las esculturas de una plaza por ser imágenes tridimensionales, se tratará de mirarlas desde distintos lugares y desde distintas distancias y posiciones: desde cerca o más lejos, sentados y parados, y que comparen lo que ven de una y otra manera.

G. C. B. A.

Se propiciará una exploración visual libre sin preguntas que condicionarían esta primera observación. Luego el docente intervendrá señalando algunos de los aspectos que los alumnos no hayan registrado o, a partir de los elementos tenidos en cuenta por los niños, mostrará otros relacionados con la imagen observada.

La lectura de imágenes será una posibilidad más para reflexionar y podrá hacerse tanto sobre las producciones de los niños como sobre las de otros autores. El contacto con producciones realizadas por artistas del presente y del pasado favorece la sensibilidad y el conocimiento de los niños. La forma en que otros resolvieron un problema formal o de factura también puede ser trabajada en los grupos.

El docente intentará que apreciaciones como "lindo" y "feo" no sean los parámetros de lectura de las producciones, si bien estos comentarios pueden aparecer espontáneamente en el momento de mirarlas.

En un principio, es posible que los niños sólo enumeren lo que ven para paulatinamente comenzar a relacionar lo enumerado previamente. El docente tratará de no anticipar información sobre la imagen antes de que los alumnos se conecten con la misma, y a su vez les dará el tiempo que necesiten para que la observen y se relacionen sensiblemente con ella. Luego podrá preguntar por las formas, las texturas, los colores y las relaciones entre unas y otros; y si les gusta o no y por qué.

- "¿Alguno de ustedes quiere contarme lo que pensó al ver esta imagen?"
- "¿Les parece alegre?, ¿por qué?" O "¿por qué dicen que parece que hace frío?"
- "¿Qué colores hay en el fondo de esta imagen? ¿Dónde están los más claros y los oscuros?"
- "¿Con qué herramienta creen que fue pintado y por qué creen eso...?"

Hay preguntas que aluden a lo que el pintor, el dibujante o el escultor hizo y la respuesta está condicionada a lo que cada uno percibe y siente frente a lo representado. El creador de una obra "dice algo" y el que mira, ve y siente de acuerdo con sus saberes previos y con sus particulares vivencias; es decir, que el que mira recrea la imagen, de alguna manera la reconstruye en forma personal y única. Cuanto más se mira y se ve, más se disfruta al hacerlo. Estas son experiencias posibles en estas edades.

Los contactos con artistas, artesanos, diseñadores, alumnos de escuelas de arte, en sus lugares de trabajo o de visita en el jardín serán oportunidades para enriquecer estas experiencias.

Se tendrá en cuenta la influencia que ejercen hoy las imágenes televisivas. Esta presencia de imágenes en la vida cotidiana, en la medida en que sean consideradas por el docente desde sus aspectos plásticos, enriquecerá el aprendizaje de los alumnos. A través de preguntas sencillas, por ejemplo, cuáles son los colores y las formas que predominan en un determinado dibujo animado, se refuerza la observación y el interés de los niños por las imágenes.

LA INTERVENCIÓN DOCENTE

El docente hará una selección de propuestas acorde con lo que los niños saben y necesitan, lo que pueden y quieren. Algunas propuestas de trabajo serán para todo el grupo de niños y otras, para un subgrupo que elija trabajar sobre ellas.

El maestro deberá preparar previamente el lugar de trabajo, disponiendo de todos los materiales, herramientas y soportes de forma tal que los alumnos tengan acceso a ellos. Además, tendrá en cuenta cómo se ubicarán los niños y por dónde circulará el docente. Una buena coordinación interviene y se anticipa a los problemas.

Participará en forma activa mientras se realizan las actividades plásticas. Su atención se centrará en los niños: cómo se desenvuelven con los materiales y herramientas, con su propio trabajo y el de los compañeros. Estas observaciones darán las pautas para nuevas propuestas.

La actividad y las consignas deben ser seleccionadas de acuerdo con los contenidos. Éstos se pueden trabajar:

- En secuencias de actividades especialmente diseñadas a tal fin.
- Integrados a proyectos o unidades específicos. Algunos de ellos pueden tener como objeto trabajar cuestiones esencialmente relacionadas con la educación plástica, como el taller de algún pintor o artesano, que permita analizar sus trabajos y los modos de producción, la relación con materiales y herramientas, y las calidades resultantes de los mismos. Se podrá enriquecer la experiencia con visitas a museos o exposiciones, y establecer relaciones con los pintores, grabadores o artesanos antes visitados. Conocer al artista en su lugar de trabajo y reconocer su obra expuesta en otro contexto.
- Y en algunos casos acompañando parte de una unidad didáctica.

La reflexión en las actividades plásticas es una más de las posibles intervenciones que realiza el docente y que contribuye simultáneamente a enriquecer la apreciación y la producción en este lenguaje. En esas intervenciones se analizarán tanto el proceso como el resultado: lo que se quería hacer y lo que se realizó, lo que se sintió y se siente, tanto ante los logros como ante las dificultades.

También se tratarán aspectos relacionados con la resolución de problemas que surgen del hacer mismo. Estas intervenciones vinculadas con la reflexión podrán llevarse a cabo durante el desarrollo del trabajo o una vez finalizado éste. Las preguntas y los comentarios del docente guiarán la observación y el análisis. Podrá hacer preguntas como: "¿De qué modo se podría resolver este problema?" o "¿Cómo lograron esto?". "¿Se acuerdan de cómo Juan resolvió esta dificultad?"

G. C. B. A.

Cada propuesta de trabajo lleva implícitas consignas que favorecen la actividad y el logro de los objetivos. Las consignas que formula el docente estarán pensadas con anticipación, teniendo en cuenta qué se dice y cómo se dice, serán expresadas en un lenguaje comprensible para los niños, sin abandonar la posibilidad de que, por medio de su explicitación, vayan incorporando el léxico propio de la plástica. Por ejemplo: el docente nombrará las líneas; podrá decir de ellas que son gruesas o finas, derechas o curvas, a pesar de que los alumnos se refieran a ellas, en un principio, como rayas.

Las consignas pueden:

- Plantear directamente una actividad. Por ejemplo: "Vamos a pintar con rodillos".
- Comenzar formulando una pregunta que genere un proceso de exploración. Por ejemplo: "¿Qué pasará si se mezcla el rojo con el azul?, o ¿cuál será la diferencia entre usar el rodillo o el pincel para pintar?". Luego podrá explicitarse la consigna, en relación directa con lo que se espera que los alumnos averigüen a través de una o varias acciones. Por ejemplo, en el caso de haber preguntado por la mezcla de colores o la herramienta, se podrá decir: "Chicos, prueben y vean qué sucede si mezclan esos dos colores" o "usen los rodillos y los pinceles con témpera y comparen los resultados".
- Establecer una indicación que focalice la atención de los niños sobre algún aspecto. Por ejemplo, en el caso de estar mirando la imagen realizada por algún pintor, se podrá preguntar: "¿Cómo creen que el pintor logró ese color?" o "¿qué herramientas creen que utilizó?".

Lo importante es enfrentarlos a situaciones que les permitan corroborar o "modificar" sus ideas de acuerdo con el grado de adecuación a la experiencia, teniendo en cuenta que en las actividades de educación plástica este tipo de problematización abrirá muchas otras ideas y preguntas.

Si un niño cree que el color naranja se puede lograr mezclando verde con amarillo, se le hará recordar un trabajo anterior donde haya realizado una mezcla en la que consiguió el naranja, generalizar la pregunta, pedirle que experimente con témperas para corroborar (o no) las anticipaciones. De igual modo la consigna de trabajo puede contener variedad de problemas por resolver. Si se les dice a los niños: "Hoy van a dibujar con una herramienta seleccionada por ustedes; antes de ponerse a dibujar piensen con cuáles se consiguen líneas finas y con cuáles líneas gruesas; cuál permite apretar con fuerza sobre el soporte y cuál es tan blandita que si se hace fuerza con ella se rompe. Luego que pensaron en eso, imaginen lo que quieren dibujar y recién entonces elijan la herramienta que les parezca adecuada".

Una consigna de este tipo podrá ser formulada a un grupo de niños con los que se está trabajando desde hace un tiempo y que tienen incorporada la exploración, y a los cuales se les ha dado variadas oportunidades para imaginar y resolver.

Pero a su vez esa misma consigna puede ser dividida en partes para posibilitar que los niños vayan paso por paso; la primera parte podría ser: "Hoy

G. C. B. A.

van a dibujar con una herramienta seleccionada por ustedes; antes de ponerse a dibujar piensen con cuáles se consiguen líneas finas y con cuáles, líneas gruesas". Una vez que los niños pensaron y contestaron, se podría seguir diciendo: "¿Cuál permite apretar sobre el soporte y cuál es blandita y si se hace fuerza se rompe?". Una vez que escucharon todas las respuestas, se les podrá plantear: "Piensen en lo que quieren dibujar y luego recién elijan la herramienta que les parece adecuada".

Las actividades plásticas como recurso para otros aprendizajes

La realización de actividades plásticas puede perseguir distintas finalidades en relación con aspectos del lenguaje plástico. Pero también puede ser recurso para ciertas propuestas de otros campos de conocimiento. Así, cuando se cuenta un cuento y se les pide a los niños que dibujen algo que les gustó de la narración, se está usando la plástica como medio para dejar plasmado gráficamente aspectos del relato que (se supone) resultaron significativos para los niños.

Lo mismo ocurre cuando, en una salida por el barrio, se les pide que observen y registren dibujando aspectos del entorno: el frente de un edificio, los diferentes techos, o que dibujen los árboles en distintas épocas del año.[2] En estas actividades gráficas la intencionalidad está puesta en el registro de lo observado a fin de conservar un testimonio para luego retrabajarlo en otras actividades.

La plástica es usada como recurso cuando la intención no está puesta en el logro de los objetivos propios de este lenguaje.

El rincón "de arte"

El rincón de arte cumple con la función de brindar a los niños un espacio para que trabajen autónomamente. Este es un período durante el cual el docente podrá observar las realizaciones de los niños y ayudarlos en el logro de nuevos aprendizajes en el campo de la producción y de la lectura de imágenes. Asimismo colaborará para que los niños comiencen a reconocer sus propios avances comparando las soluciones anteriores con las actuales.

También es necesaria la intervención docente para que, en diferentes momentos, todos los niños elijan el rincón de arte, aun aquéllos que están menos interesados. Muchas veces, es en este espacio donde los niños realizan sus mejores producciones, en algunos casos porque se sienten menos condicionados por la propuesta o por el grupo, en otros, porque cuentan con la posibilidad de cierto aislamiento, o pueden recurrir a su maestro para resolver aquello que quieren hacer.

[2] Véase el apartado "Indagación del Ambiente Social y Natural", en este documento, pág. 79.

G. C. B. A.

Para que se desarrolle una actividad productiva tendrán que darse algunas condiciones:

- Este espacio deberá contar con una mesa para que trabajen cómodos por lo menos cuatro alumnos.
- Deberá ser de fácil acceso y disponer de materiales y herramientas al alcance de los niños. Tendrá que contar con una repisa, estantes o un lugar donde poder tener a mano papeles de diferentes calidades y formatos, herramientas para graficar, pinceles y témpera para pintar, arcilla para trabajar en la tridimensión, tablillas o pedazos de nailon y algunas herramientas para modelar, como espátulas. En caso de no contar con ellas se podrán usar cucharas o pequeños cuchillos de plástico.
- A su vez, el rincón de arte contará con un mínimo de imágenes para mirar. De ser posible, habrá fascículos de diferentes pintores; o en su defecto se podrá armar una carpeta con imágenes producidas por artistas. En esta carpeta armada por el docente (con la posible participación de los padres) también se colocarán tiras de historietas y dibujos caricaturescos que se publican en los diarios o revistas,
- Si es posible, el rincón de arte tendrá un lugar para exponer algunos trabajos; puede ser una plancha de corcho o de telgopor.

Relación, profundización y secuencia de actividades plásticas

Al pensar en las actividades plásticas se tendrá en cuenta que para que éstas promuevan aprendizajes deberán estar organizadas en secuencias progresivas a fin de desarrollar y profundizar el trabajo sobre ciertos contenidos.

Para este fin, se organizarán distintas actividades plásticas relacionando contenidos, técnicas y procedimientos, uso de materiales y herramientas.

Se desarrollará a continuación una secuencia de actividades, entre otras posibles, que tienen como objetivo que los niños reconozcan las transformaciones del color por medio de mezclas, así como la transparencia y la opacidad, utilizando témperas.

Los contenidos a trabajar en esta secuencia son:

- Modificaciones de un color por mezcla.
- Transparencia, opacidad. Colores más diluidos, relación entre transparencia y opacidad.
- Exploración de las características del color con diferentes materiales y herramientas.

Las siguientes actividades están pensadas para un grupo de niños que ya pintó en anteriores oportunidades. A su vez, no pretenden ser un modelo a seguir.

G. C. B. A.

Antes de la realización de las actividades

Una vez seleccionada la actividad, una de las condiciones para que resulte positiva es preparar el espacio, el mobiliario y los materiales con los que se trabajará.

En general, los materiales y las herramientas para pintar estarán sobre las diferentes mesas de trabajo, las que en algunos casos pueden estar forradas con papel de diario.

De acuerdo con la propuesta se seleccionarán los colores; podrán ser todos los colores o sólo los primarios; en otros casos también los secundarios, blanco y/o negro; es decir, que se puede seleccionar una variedad de colores, o sólo uno o dos. Esto dependerá de lo que se pretende que los niños realicen. Los soportes, en el caso de la actividad número 1 de esta propuesta, serán todos iguales y podrán estar colocados sobre una mesa auxiliar junto con otros elementos para la realización de la actividad, tales como: potes con agua, trapos para limpiar los pinceles, otros pinceles. También se pueden poner sobre esa mesa otros soportes para que los niños puedan utilizarlos. Alrededor de cada mesa se ubicarán de cuatro a seis niños para pintar, teniendo presente que esta distribución resulta apropiada para trabajos de este tipo.

Primera actividad

La actividad consiste en pintar con témpera y pinceles gruesos sobre hojas blancas de 50 x 60 cm.

Preparativos para la realización de la actividad

- Las témperas para pintar se colocarán sobre las mesas de trabajo.
- Dentro de cada pote de pintura habrá un pincel.
- Sobre la mesa auxiliar estarán las hueveras para mezclar los colores y también las hojas.

Consignas, recomendaciones y observaciones docentes

- "Cada uno toma una hoja de papel y la coloca sobre la mesa. Fíjense como la ubican, antes de comenzar a trabajar."
- "Pueden usar la témpera color por color o mezclarla. En caso de que quieran mezclar los colores, tengan cuidado de hacerlo en las hueveras que están sobre la mesa auxiliar."
- "Pongan atención cuando sacan la pintura de cada pote. La sacan con el pincel grueso que está dentro de cada pote colocando una pequeña porción en uno de los huecos de la huevera."
- "Antes de sacar pintura de cada pote revuelvan bien el color."

Finalización de la actividad

Al finalizar la tarea, se podrá observar lo realizado con los niños de cada

G. C. B. A.

subgrupo. Se podrá preguntar cómo les resultó el trabajo, cómo eran los pinceles, si mezclaron los colores y qué consiguieron.

Segunda actividad

La actividad consiste en pintar con pinceletas y rodillos de 3 ó 4 cm sobre superficie blanca del tamaño de la mesa donde trabajan los niños. (Las pinceletas pueden ser las empleadas para teñir el pelo.)

Preparativos para la realización de la actividad

- Las herramientas estarán colocadas en la mesa auxiliar, junto a las témperas para pintar, colocadas en platos hondos o cubetas de plástico para pasar las pinceletas o los rodillos.
- Sobre la mesa auxiliar estarán las hueveras para mezclar los colores y también las hojas.
- El papel blanco cubrirá las mesas y estará sostenido con cinta de embalar o similar para que no se mueva.

Consignas, recomendaciones y observaciones docentes

- "Como ven, en cada mesa hay una hoja de papel blanco, sobre la cual trabajarán y pintarán los niños que se ubiquen alrededor de cada mesa."
- "Elijan la herramienta que utilizará cada uno."
- "Tienen que cuidar todo el trabajo, no sólo la parte que pinta cada uno sino la totalidad. Tienen que respetar lo que realizan los otros compañeros de mesa."
- En medio de la actividad se les dirá a los niños que "giren alrededor de la mesa para observar el trabajo que están haciendo entre todos *desde otro lugar*". "Observen cómo se ve distinto desde el lugar de otro compañero."

Finalización de la actividad

A medida que los distintos grupos de niños vayan terminando se les pedirá que observen bien el trabajo y que decidan cuando está terminado.

Los trabajos se secan sobre las mesas. A medida que van finalizando, se les podrá preguntar cómo les resultó la actividad, si les gustó trabajar en grupo, etcétera.

Tercera actividad

La actividad consiste en pintar con témpera aguada en forma individual con pinceles gruesos y finos, pinceletas e hisopos a elección de los mismos niños, con colores primarios.

La idea es que, al estar la témpera aguada, se mezclen los colores.

Los niños comenzarán a reconocer diferentes formatos a partir del empleo de diversos soportes.

G. C. B. A.

Preparativos para la realización de la actividad
- La témpera tendrá que mezclarse bien con agua, teniendo en cuenta que al diluirla no pierda el color original.
- Para esta actividad es necesario usar un papel (soporte) más absorbente y un poco más grueso.
- Podrá cortarse el papel de 30 x 60 cm para ser usado en forma apaisada.
- Sobre la mesa auxiliar habrá otras hojas de tamaño pequeño, para probar las mezclas.

Consignas, recomendaciones y observaciones docentes
- Para comenzar la actividad se les mostrará a los niños la témpera haciéndoles observar la densidad de la misma y también el cuidado que tendrán en escurrir el pincel, pinceleta o hisopo para que la pintura no se corra.
- "Antes de pintar sobre las hojas grandes prueben los colores sobre las hojas de papel blanco más chiquitas, que están sobre la mesa auxiliar. También pueden pintar con un color y luego pintar encima con otro."
- "Prueben usar los colores de distintas maneras; por ejemplo, pintando con un color y sobre ése con otro distinto. ¿Qué pasa? ¿Se mezclan? ¿Y si pintan al lado de un color que aún no está seco?"

Cuarta actividad

La actividad consiste en observar los trabajos realizados anteriormente y establecer comparaciones respecto del resultado de los trabajos grupales y los individuales, así como de la incidencia del formato y del tamaño de las hojas, de la densidad de la témpera y las herramientas utilizadas.

Preparativos para la realización de la actividad
- Se colocarán todos los trabajos realizados en un lugar y a una altura que permita su observación por parte de todo el grupo. En el caso de que la sala no cuente con suficientes espacios libres en sus paredes, se podrá optar, previa consulta a la conducción de la institución, por usar otros ámbitos (un pasillo, el S.U.M.).

Consignas, recomendaciones y observaciones docentes
- Se realizará una lectura de imágenes sobre las producciones. Se tendrán en cuenta las dificultades, los logros percibidos por los niños como tales y los que el docente crea necesario o importante destacar.
- Algunas posibles preguntas para hacer al grupo pueden ser:
"¿Qué diferencia encuentran entre los trabajos realizados con la témpera aguada y la más espesa? ¿Qué pasó cuando se superpusieron las pinceladas? ¿Qué colores consiguieron al mezclar?"
"¿Como les resultó trabajar en grupo?" "¿Se pudieron poner de acuerdo?"

G. C. B. A.

El trabajo realizado por el niño en plástica tiene la posibilidad de ser observado tanto durante el proceso de elaboración como una vez finalizado. Para evaluar será preciso comparar las producciones de un mismo niño y registrar el desarrollo y la profundización de sus diferentes aprendizajes.

Los propósitos que se persiguen con la enseñanza de la plástica se relacionan con la formación de niños capaces de expresar, imaginar y comunicar mediante sus propias imágenes y a la vez de apreciar cada vez más el mundo natural que los rodea y las diferentes expresiones creadas por el ser humano. Sin embargo se tendrá en cuenta que la sensibilidad estética, la imaginación, la creatividad y la expresión son difíciles de evaluar por su gran subjetividad. La formación del docente y su campo de percepción tendrán mucha incidencia en esta tarea.

Cabe destacar que la observación constante sobre el grupo y, de cada niño en particular será un importante ejercicio que deberán realizar el docente y la institución.

También será necesario evitar interpretaciones psicológicas respecto de las imágenes construidas por los niños.

Se evaluará de acuerdo con lo enseñado. "Enseñar en este lenguaje es dotar de instrumentos al alumno para que pueda ser capaz de imaginar, crear imágenes, construirlas y desarrollar su potencial expresivo, y pueda hacerlo disfrutando del hacer y del mirar."[3]

En plástica se evalúan:

▲Las producciones plásticas de los niños.
▲El manejo de materiales y herramientas y en qué medida el alumno desarrolla un mayor control sobre el material y las herramientas con las que trabaja.
▲Las producciones creativas en relación con la idea, el uso de material y la forma.
▲Apreciación de las imágenes en la bidimensión y la tridimensión. Lectura de imágenes. Manifestaciones descriptivas e interpretativas.

ASPECTOS PARA EVALUAR EN LAS PRODUCCIONES PLÁSTICAS DE LOS NIÑOS

▲Respecto de las producciones en la bidimensión y en la tridimensión:
- ¿Se interesa por explorar formas, colores y texturas?
- ¿Reconoce diversas formas, colores y texturas, y los utiliza en sus representaciones?
- ¿Representa objetos y figuras de animales y/o humanas?
- ¿Inventa representaciones producto de su imaginación?

Esto supone que el docente acepta y apoya las diferentes exploraciones

[3] E. Brandt, en Judith Akoschky y otros, *Artes y escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

G. C. B. A.

que los niños realizan y a su vez influye en las posibilidades imaginativas de los mismos para enriquecer sus posibilidades de representación.

▲Respecto al manejo de materiales y herramientas en la bidimensión y en la tridimensión:
- ¿Ha descubierto distintas posibilidades del material?
- ¿Reconoce y usa las posibilidades de las herramientas?
- ¿Selecciona la herramienta adecuada a la producción que quiere realizar?

Esto supone que las ofertas para trabajar en plástica han sido variadas y que se ha profundizado en ellas; que se ha reflexionado sobre las posibilidades que brindan los distintos materiales y herramientas.

▲Respecto del uso del color:
- ¿Utiliza los colores con intencionalidad representativa?
- ¿Mezcla los colores con el propósito de lograr nuevos colores?
- ¿Sabe cómo obtener un color que desea? ¿Usa blanco y negro?
- ¿Pinta el soporte de uno o varios colores y después trabaja sobre esa superficie por contraste?

▲Respecto del uso de formas en la bidimensión y en la tridimensión:
- ¿Utiliza distintas formas? ¿Éstas se han enriquecido a lo largo de un tiempo?
- ¿Selecciona el material y la herramienta en función de la forma que quiere realizar?

▲En relación con el uso de masa, plastilina o arcilla:
- ¿Trabaja en el plano (mesa, piso) o levanta figuras verticales? ¿Hace choricitos, viboritas y/o bolitas para incorporar a sus trabajos?
- ¿Utiliza herramientas (palitos, lápices, tapas, estecas, etc.) para desbastar, agregar, hacer detalles, etcétera?
- ¿Modela a partir de un bloque de masa o va logrando la figura a partir de agregados?
- ¿Realiza figuras humanas, animales, objetos cotidianos?
- ¿Inventa figuras (no representativas de la realidad), producto de su imaginación y fantasía?

▲Respecto de las construcciones con materiales descartables:
- ¿Realiza construcciones en el espacio?
- ¿Resuelve problemas de sostén en las construcciones?
- ¿Usa materiales para unir, atar, y/o pegar?
- ¿Utiliza diferentes materiales en una misma construcción?
- ¿Construye figuras humanas, animales, objetos cotidianos?
- ¿Construye figuras no representativas de la realidad, producto de su imaginación y su fantasía?
- ¿Utiliza diferentes materiales y herramientas para resolver la imagen (la pinta, le pega papeles, la decora)?

G. C. B. A.

▲Respecto de las posibilidades de producir creativamente:
- ¿Se visualiza la incidencia de nuevos conocimientos en los productos plásticos realizados por los niños?
- ¿Se observan en sus creaciones mayor complejización y relaciones entre la idea, el material utilizado y la forma?
- ¿Crea formas propias a partir de diferentes materiales?
- ¿Expresa su idea sobre la realización?
- ¿Trabaja a partir de una idea previa?
- ¿Respeta una consigna de trabajo y pone en juego su creatividad a partir de ella?

Apreciación de las imágenes bidimensionales y tridimensionales

- ¿Manifiesta sus gustos en relación con las imágenes?
- ¿Fundamenta su gusto?
- ¿Comenta y comparte aspectos formales de lo mirado o aspectos sensibles?

Para ello, el docente debe ofrecer variedad de imágenes y despertar el interés del niño por ellas. A su vez, valorar las diferencias de opinión y de criterio entre los niños, tratando de que puedan fundamentar o argumentar algunos aspectos de su opinión.

El docente ha conducido la lectura de imágenes a fin de despertar en el niño un interés que lo llevará a participar activamente de ellas, y a ser un observador sensible del entorno que lo rodea. Podrá tener en cuenta no sólo los aspectos formales de lo que ve (lo objetivo), sino también los aspectos sensibles (lo personal y subjetivo).

- ¿Muestra a sus compañeros alguna imagen que le interesa?
- ¿Tiene preferencia por algunas imágenes tanto de libros como de cuadros o afiches colgados en las paredes?
- ¿Mira la naturaleza? ¿Qué acotaciones hace?

Si el niño tiene variedad de imágenes para mirar dentro de la sala y en la institución en general, y ellas se renuevan periódicamente, comenzará a manifestar placer y alegría al descubrir nuevas imágenes, a reconocer su gusto por ellas y compartir sus preferencias con algunos niños, con todo el grupo y/o con su docente.

También les ofrecerá libros, folletos y revistas para mirar. Esto implica que el docente valoriza la importancia de la observación y el desarrollo perceptivo del niño, lo cual favorece su sensibilidad visual y lo informa sobre el mundo que lo rodea, y también sobre el mundo de la fantasía y la imaginación.

- ¿Reconoce formas figurativas y no figurativas en imágenes que se le dan para mirar? ¿Disfruta de las mismas?

Para que esto sea posible, el docente debe haber mostrado tanto imágenes figurativas como no figurativas y haber realizado juegos visuales con ellas.

G. C. B. A.

Un niño estimulado en la observación, y al que se le ha permitido poner en juego la imaginación, descubre e inventa formas y figuras fascinantes en aquellas imágenes no figurativas, donde no tiene que estar atado a ver "lo que es". Es capaz de imaginar y fantasear a través de lo que ve. Esto repercute favorablemente en sus producciones, ya que podrá permitirse dibujar, pintar y construir diversidad de imágenes no figurativas, no limitándose a representar sólo objetos de la realidad.

- ¿En las imágenes reconoce diferentes espacios? ¿Relaciona forma, tamaño y espacio?
- ¿Relaciona y ubica espacialmente objetos representados en el espacio bidimensional y en el tridimensional?

Para que sea capaz de esto, el docente debe observar con los niños las relaciones espaciales y los diferentes espacios representados, teniendo en cuenta las relaciones entre las formas, los tamaños y los espacios.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Prácticas del Lenguaje

Prácticas del Lenguaje

ácticas del Lenguaje Prácticas del Lenguaje Prácticas del Lenguaje Prácticas del Lenguaje Prácticas del Lenguaje Prácticas del Lenguaje Prácticas del Lenguaje Prácticas del Lenguaje Práctica

Introducción

El área de Prácticas del Lenguaje incluye los capítulos "Hablar en el jardín", "Leer y escribir en el jardín" y "Literatura".

"Las prácticas del lenguaje en la escuela son también prácticas sociales. No parece operativo oponer prácticas escolares y prácticas sociales. Se trata más bien de situarlas en un *continuum* y desprender de él las variaciones y las especificidades. La articulación entre las prácticas del lenguaje y la enseñanza [...] en la escuela no se plantea entonces sólo en términos de penetración en la escuela de las prácticas extra-escolares, sino en primer lugar en términos del tratamiento de las prácticas escolares como prácticas sociales, de las que se evaluará su relación con las prácticas sociales fuera de la escuela."*

Por tratarse de prácticas los contenidos aparecen expuestos como quehaceres. Ahora bien, ¿cómo diferenciar "quehaceres" de "actividades"? Con la formulación en términos de quehaceres se intenta destacar qué es lo que se pretende que los niños aprendan (por ejemplo: "Comentar con otros lo que se ha escuchado leer", "Elegir un texto de acuerdo con el propósito lector", "Atender a lo que dicen los demás durante la conversación"). Estos quehaceres constituyen, pues, el "contenido" de enseñanza. El docente diseñará diversas y múltiples actividades para que los alumnos se apropien de estos quehaceres. Esta apropiación no se logra en el curso de una sola actividad. Las prácticas se adquieren en forma lenta y progresiva.

Los quehaceres aparecen formulados en forma de infinitivos verbales para señalar su carácter de prácticas. Sin embargo, es necesario señalar que no deben ser confundidos con objetivos, no constituyen un "para qué" a alcanzar, una meta, sino precisamente aquello que se enseña.

Por ejemplo, en el *Marco General*, se señala como uno de los propósitos de la Educación Inicial: "Propiciar el desarrollo de sus capacidades de comunicación a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales". En el capítulo de Literatura se formula, entre los propósitos que guían la inclusión de la disciplina en el nivel: que "aprecien el texto literario". Para cumplir con este propósito, se establecen los siguientes quehaceres: "Escuchar cuentos, comentar actitudes o características de los personajes, conversar sobre los efectos que el texto produjo", etc. Las actividades que se realizarán en relación con estos quehaceres serán la narración y la lectura de diversos cuentos y el posterior comentario hecho en ocasiones en el grupo total, en pequeños grupos, con invitados, etcétera.

En relación con la lengua escrita, se propone en el *Marco General* que los alumnos "entren en contacto con el lenguaje escrito y sus reglas", "se familiaricen con diversos portadores de texto y con diversos géneros". En el capítulo "Leer y escribir en el jardín", en el bloque correspondiente a "Producción", se formula un quehacer amplio: "Planificar su producción" y dentro del mismo: "Documentarse antes de escribir en el caso de los textos informativos". Para que los alumnos se apropien de este quehacer se llevan a cabo diversas actividades tales como la exploración frecuente de textos de consulta (libros, revistas, enciclopedias), la observación de sus ilustraciones, de sus índices, el intercambio de información entre grupos que trabajaron con distintas obras, la escucha de la lectura del docente, etcétera.

* M. Dabène y otros. "De la lingüística al lenguaje, dentro y fuera de la escuela", en *Repères* nº15, París, 1997, pág. 4.

G. C. B. A.

En relación con la oralidad, en el *Marco General* se propone que el jardín brinde a los niños "múltiples y variadas experiencias de uso de la lengua oral", para "desarrollar una competencia comunicativa que les permita comenzar a interactuar en diferentes contextos". En "Hablar en el jardín", se presenta un quehacer amplio "Hablar en contextos interpersonales" y dentro de éste: "Comentar". Para que los niños puedan convertir la práctica de "comentar" en un aprendizaje duradero es necesario hacer que participen en actividades que impliquen diversas clases de comentarios: comentarios de noticias, de cuentos, de temas de interés relacionados con la escuela, con el barrio, de programas de televisión, de obras de teatro.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Prácticas del Lenguaje

Hablar en el jardín

Hablar en el jardín

"La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y... acción. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia de participar del proceso histórico de la sociedad."[1]

Paulo Freire

El niño aprende a hablar por el hecho de vivir en sociedad. Aprende a comunicarse también a través del habla primero dentro de su entorno más cercano, conformado en la mayoría de los casos por su grupo familiar. Más tarde, la interacción en otros círculos de participación –el vecindario, el club, los juegos, la televisión, la radio– le ha de permitir ir acrecentando su repertorio lingüístico para poder alcanzar con mayor eficacia sus metas comunicativas. La interacción en el ámbito escolar le dará luego la oportunidad de desarrollar la comunicación oral, a partir de sus saberes previos, en una diversidad de contextos, entre los que se destacan los contextos más formales, que requieren la incorporación de determinadas convenciones y el uso de recursos lingüísticos específicos con los cuales muchos niños no han tenido oportunidad de tomar contacto en su entorno más cercano. En consonancia:

▲Es función de la escuela –en todos sus niveles– favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los niños.

▲Un hablante competente es aquel que

- puede valerse de la lengua como herramienta para lograr diferentes propósitos: pedir, ordenar, informar, recabar información, expresar la subjetividad, convencer, argumentar, etcétera;
- sabe adecuar su lenguaje a la situación comunicativa, es decir, modifica parcialmente su "habla" cuando participa en situaciones más formales (en la sala, en la escuela, al conversar con el director) a diferencia de lo que "hace lingüísticamente" en situaciones de mayor informalidad (en los juegos, en la casa, al charlar con los padres, con los compañeros);
- puede diferenciar, comprender y producir diversos géneros discursivos[2] de circulación social...

▲"Es tarea de la escuela en este nivel proporcionar a sus alumnos contextos comunicativos variados en los que encuentren oportunidad de utilizar el lenguaje con diversos propósitos".[3]

▲La enseñanza de la comunicación oral en el Nivel Inicial debe permitir, principalmente, el desarrollo de la *competencia comunicativa* del niño, lo cual implica que tiene que ofrecerle las oportunidades necesarias para que él pueda ir accediendo –paulatinamente– a las convenciones sociales –lingüísticas y comunicativas– que lo ayuden a saber cuándo puede o debe hablar, cuándo no le conviene hacerlo, sobre qué se puede hablar, con quién, en qué momento, dónde, de qué manera... para poder así interactuar con mayor efi-

[1] Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación*, Madrid, Paidós - Ministerio de Educación, 1990.

[2] Se entiende por géneros discursivos todos aquellos tipos relativamente estables de enunciados, tanto orales como escritos, elaborados en cada esfera del uso de la lengua: son géneros discursivos tanto una receta como un relato cotidiano, una noticia, una conferencia universitaria, un interrogatorio policial, así como los géneros literarios desde una copla hasta una novela de varios tomos... Los géneros son dispositivos de comunicación que se construyen sociohistóricamente.

[3] M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Buenos Aires, 1995, pág. 76.

G. C. B. A.

cacia en las distintas situaciones comunicativas en las que estará inmerso a lo largo de su vida.

▲El desarrollo de esa competencia no se logra solamente hablando "sobre el lenguaje" y escuchando lo que se dice acerca de las distintas realizaciones lingüísticas, de las características de los distintos tipos de texto, de las diferentes variedades del lenguaje, sino, y *primordialmente*, "usando" el lenguaje y reflexionando acerca de algunos de sus usos cuando esa reflexión derive o se justifique en el marco de la situación.

▲Es necesario para ello crear contextos comunicativos variados para que los niños puedan hablar y escuchar con diferentes propósitos, a distintos interlocutores, a través de los diversos géneros discursivos.

En síntesis, el presupuesto básico que subyace a la propuesta que aquí se expone es que el conocimiento de la lengua se construye a medida que se van desarrollando las prácticas del lenguaje, prácticas que involucran, en forma conjunta e interrelacionada, las cuatro habilidades lingüísticas básicas: *hablar*, *escuchar*, *leer* y *escribir*, y que es función de la escuela crear las condiciones apropiadas para que todos los niños puedan ejercer convenientemente estas prácticas.

El énfasis está puesto *predominantemente* en las prácticas del lenguaje; en las prácticas sociales del sujeto que habla, escucha, lee y escribe para expresarse, para comunicarse, y en las estrategias que emplea para lograrlo, más que en los formatos comunicativos (conversación, debate, diálogo, entrevista, narración...) que usa, aunque obviamente estos formatos entran en juego a través de esas prácticas.

Hablar y escuchar son prácticas que los seres humanos ejercen en diversos contextos de interacción a lo largo de toda su vida en sociedad. Los logros en el ejercicio de estas prácticas contribuyen en gran medida al mejoramiento personal y social: saber hablar y saber escuchar de acuerdo con las exigencias de la situación comunicativa facilita la integración social y permite un desarrollo más pleno de la persona. Se hace imprescindible crear las condiciones para que los niños, desde el día en que ingresan en el jardín, puedan adquirir y/o mejorar esas prácticas: puedan participar de manera activa en la comunidad de hablantes que se forma en el aula, puedan hablar y escuchar *con* otros y no solamente *a* otros, haciendo valer y afianzando su derecho a la palabra y escuchando de manera atenta y crítica la palabra de los otros; puedan hablar y escuchar con diferentes propósitos en distintos contextos de situación; puedan dirigir la palabra a distintos auditorios y aprender a comportarse como auditorio...

Dado que interesa fundamentalmente esa oralidad que atraviesa toda la vida cotidiana del jardín, se pone énfasis en este documento sobre los quehaceres del hablante y los quehaceres del oyente, lo que el hablante y el oyente "hacen" en las secciones de 4 y 5 años cuando hablan y escuchan a través de las distintas actividades propuestas para el desarrollo de los contenidos de las diferentes áreas; cuando buscan crear nuevas relaciones o afianzar las relaciones interpersonales en un ámbito que ya no es el familiar, el más íntimo, en el cual no necesitaron muchas veces valerse del lenguaje para que acce-

G. C. B. A.

dieran a sus deseos; cuando intentan expresar sus opiniones, sus preocupaciones, sus malestares a personas con las cuales no han estado en contacto anteriormente, que no entienden sus códigos particulares; cuando deben resolver conflictos propios de la convivencia diaria en la escuela con otros niños que ya no son sus hermanos, sus amigos, sus vecinos, y no pueden dirimir las diferencias a los golpes, en fin, cuando el uso del lenguaje se relaciona con algunos propósitos distintos de los que perseguía mientras hablaba dentro de su grupo familiar o entorno más cercano.

Mientras los niños "hablan y escuchan" en todas las situaciones que cotidianamente tienen lugar en el jardín van construyendo diversos saberes acerca de la comunicación oral: lo hacen, por ejemplo, en el momento en que indagan el ambiente social y natural o manifiestan sus primeras valoraciones acerca de costumbres diferentes de las suyas; cuando cada jugador escucha atentamente las pistas referidas al lugar en que se ubican las viviendas para tratar de "adivinar" dónde viven los niños en el juego del enigma del barrio; mientras manifiestan a viva voz su rechazo por el malvado del cuento que atrapó al héroe en su viaje de regreso a la aldea donde está su amada; al expresar sus opiniones sobre un hecho que sucedió en la Ciudad recientemente; a medida que confrontan sus anticipaciones acerca del posible tema de ese cuento que el maestro les va a leer, tomando en cuenta la ilustración de la tapa del libro; al tiempo que "escuchan", imitan, comparan sonidos; o mientras siguen las consignas para expresar y comunicar ideas a través del lenguaje del movimiento, o para intervenir en juegos individuales y grupales con reglas definidas...

Sólo para los efectos de hacer observables algunos de estos saberes propios de la oralidad que se van construyendo al "hablar y escuchar" en el jardín –en los distintos momentos, a través de las situaciones más variadas, durante el desarrollo de las diferentes actividades y proyectos– se organizan las prácticas del lenguaje oral en cuatro bloques de contenidos, íntimamente relacionados entre sí, que se vinculan con lo que se espera que el niño pueda hacer en relación con el desarrollo de la oralidad, si la escuela crea las condiciones necesarias para ello:

- Hablar y escuchar en contextos interpersonales.
- Hablar y escuchar en contextos de instrucción.
- Hablar y escuchar en contextos normativos.
- Hablar y escuchar en contextos imaginativos.

G. C. B. A.

"Los seres humanos se comunican de innumerables maneras, valiéndose de todos sus sentidos: el tacto, el gusto, el olfato, y particularmente la vista, además del oído (...). Dondequiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje, y (entre estos lenguajes) uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido (...). En todos los maravillosos mundos que descubre la escritura, todavía les es inherente y en ellos vive la palabra hablada."[4]
W. J. Ong

"El diálogo –el intercambio de palabras– es la forma más natural del lenguaje."[5]
M. Bajtín.

Estas citas –muy breves– al destacar la centralidad del lenguaje oral y su vocación comunicativa introducen un aspecto crucial que sustenta el trabajo con la lengua oral en la escuela: desarrollar la oralidad implica dotar a los niños de una herramienta sumamente útil para su socialización y para su construcción como sujeto de conocimiento, en la medida en que la mayor cantidad de las situaciones comunicativas de las cuales habrá de participar durante toda su vida se realizan en forma oral, y en un porcentaje muy alto, en la comunicación oral "cara a cara".

El ejercicio del lenguaje oral implica –con altísima frecuencia– una *interlocución*, es decir, un intercambio de palabras, donde los roles de emisor y receptor se permutan en forma permanente. Al hablar también se hace algo, el lenguaje es *acción* –preguntamos, pedimos, invitamos, rechazamos, juramos, prometemos, seducimos, agredimos, declaramos–, pero el lenguaje no sólo es acción sino –y esencialmente– *interacción*, hacemos algo en relación con alguien, para lograr una meta, un propósito –prometemos que vamos a regresar temprano para que no pongan objeciones a nuestra salida, juramos para convencer al otro acerca de la veracidad de lo que decimos, pedimos información para orientarnos en una ciudad que no conocemos, rechazamos críticas que nos ofenden...

Los *tipos de interacción verbal* son muy numerosos y diversos: conversaciones, diálogos, narraciones orales, conferencias, exposiciones, encuestas, reportajes, entrevistas, debates... y estos diferentes tipos se realizan, se concretan, a través de múltiples *géneros*: conversaciones familiares, amistosas, pregunta-respuesta en situaciones didácticas (género muy particular donde quien pregunta, el docente, con frecuencia ya conoce la información por la cual pregunta, y sólo interroga para "controlar" los conocimientos del interlocutor), relatos de experiencias cotidianas, descripciones de personas, de procesos, de objetos, narraciones de cuentos, entrevistas a autores de literatura infantil, dramatizaciones, chistes, colmos, trabalenguas, poemas, adivinanzas...

Los intercambios lingüísticos que tienen lugar en cualquier ambiente –incluidos el entorno escolar, el entorno del aula–, como toda interacción

[4] Walter J. Ong. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
[5] M. Bajtín. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1985.

G. C. B. A.

lingüística, a través de y más allá de las manifestaciones verbales –unidades de significado, sonidos de la lengua, vocabulario, construcciones morfosintácticas–; paraverbales –entonación, pausas, particularidades de la pronunciación–; o no verbales –gestos, distancias, posturas, miradas– ponen en juego los sistemas de representación y de valoración que las personas han ido construyendo durante toda su historia individual y social.

A través de la actividad del habla se manifiestan –con mayor claridad y frecuencia– las distintas *variedades del lenguaje*. La lengua varía según el usuario y de acuerdo con los contextos de uso. Los hablantes manifiestan ciertas diferencias (de vocabulario, de entonación, de sintaxis, etc.) en el uso de la lengua según su lugar de origen, la región en que viven, su sexo, su edad, su inserción social. Existen ciertas diferencias entre el habla de un correntino, de un riojano, de un santafesino, entre el habla de los varones y de las mujeres, entre la manera de expresarse de los abuelos y la del nieto adolescente... Estas diferencias, que se manifestan en distintas "tonadas", en el uso de algunos vocablos, en la preferencia de ciertas construcciones sintácticas, dan lugar a los distintos *dialectos*.

Pero no solamente existen diferencias en razón de lo que un hablante "es" –es un niño, es un adulto, es cordobés, es varón, es mujer, es obrero textil, es ama de casa, es periodista– sino que también la lengua se emplea de manera distinta según la situación en la que se "está" –en el hogar, en la calle, en las salas del jardín, cuando se pide algo a la madre o cuando se hace un pedido a la directora de la escuela, cuando se habla con un amiguito o mientras se entrevista a un escritor, al trabajar en pequeños grupos, o en el momento en que se expone frente a toda la sala, etc. Estas diferencias en relación con los contextos de uso constituyen los *registros*.[6]

"Hablar una lengua implica manejar uno o más dialectos –que pueden coincidir o no con el más prestigioso de una comunidad lingüística dada– y moverse con diferentes registros según las exigencias de la situación comunicativa en la que estemos involucrados".[7]

"Saber" emplear el registro más apropiado según los características de los participantes en el contexto de la comunicación, las relaciones que los unen, el lugar, el momento, los propósitos de la interacción lingüística que se está llevando a cabo, "seleccionar" el género adecuado en relación con la situación comunicativa en la que se está inserto y además "saber" usar los distintos géneros de acuerdo con los requerimientos que les son propios, son "saberes" que el hablante/oyente va adquiriendo a medida que usa el lenguaje, con los cuales va acrecentando su competencia comunicativa. Esta competencia integra distintos tipos de conocimientos y habilidades[8] que se van adquiriendo *progresivamente* a través de las prácticas del lenguaje, a medida que se participa en diversas situaciones de comunicación. Entre estos conocimientos y habilidades se pueden mencionar las siguientes, a manera de ejemplos: tener en cuenta el estatus de los participantes, la distancia social, las relaciones de poder –no dirigirse de la misma manera a adultos desconocidos que a los que integran el grupo familiar, el círculo de las amistades más íntimas, no expresarse del mismo modo ante los pares que ante las autoridades, seleccionar los recursos apropiados para solicitar, reclamar o exigir, según convenga, para

[6] Los conceptos de *dialecto* y *registro* que se ponen en circulación en este documento han sido tomados de M. A. K. Halliday, *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

[7] María Elena Rodríguez. "Hablar en la escuela. ¿Para qué? ¿Cómo?", en *Lectura y Vida*, *Revista latinoamericano de lectura*, año 16, n° 3, Buenos Aires, setiembre 1995.

[8] En la bibliografía especializada en lengua oral se mencionan por lo general cuatro tipos especiales de conocimientos y habilidades: *sociolingüísticos*, referidos a las reglas sociales y culturales que norman las relaciones de los interlocutores entre sí y con el contexto de comunicación; *discursivos*, que atañen a la construcción y la organización de los mensajes; *estratégicos*, que permiten a los hablantes hacer frente a distintas demandas de la interacción, incluidos los lapsus, las distracciones que llevan a perder el hilo de la interlocución; y *lingüísticos*, conocimientos semánticos, léxicos, de las estructuras sintácticas, pronunciación...

obtener la reposición de un servicio en las instituciones pertinentes–; tomar en consideración ciertas convenciones culturales –saludos, despedidas, frases de cortesía–; facilitar la comprensión de los otros acerca de lo que uno quiere decir organizando coherentemente el mensaje; emplear estrategias apropiadas para poder salir más o menos airosos de las distracciones momentáneas que hacen "perder el hilo" de una conversación, y evitar así el colapso comunicativo; emplear un repertorio cada vez más amplio y apropiado de recursos lingüísticos para responder a los variados propósitos comunicativos.

La comunicación oral en el Nivel Inicial

Es de crucial importancia brindar a los niños, en las secciones de 4 y 5 años, muchas oportunidades de hablar y escuchar, a distintas audiencias y con diversos propósitos, en distintos contextos de actuación;[9] producir e interpretar una amplia variedad de textos orales, observar y comentar acerca de los usos orales que tienen lugar en diferentes entornos de la comunidad (familia, clubes, iglesias, supermercados, etc.), en la televisión, la radio, a través de los vídeos, las grabaciones; promover algunas reflexiones –cuando la situación lo haga oportuno– acerca de qué es lo más adecuado en variados eventos comunicativos.

Usar el lenguaje –hablar, escuchar, leer, escribir–, hablar sobre el lenguaje, comenzar a observar los usos del lenguaje y a reflexionar acerca del lenguaje van acrecentando la competencia comunicativa de los niños, una de las metas fundamentales de los aprendizajes lingüísticos que tienen lugar en el jardín y a través de toda la escuela.

El niño, antes de ingresar al jardín, en la "complicidad" del grupo que lo rodeaba, y con la ayuda de situaciones altamente contextualizadas, podía expresar sus intenciones sin mayores problemas, sin demasiados recursos lingüísticos si así lo deseaba, y alcanzar con éxito su meta comunicativa; por ejemplo, podía obtener el juguete que quería tomándolo directamente o si no estaba a su alcance señalándolo o diciendo "eso" para que alguien se lo diese, y si no lo veía, quizá con solo mencionar un nombre, la madre sabía cuál era el muñeco que estaba reclamando; el principio de cooperación funcionaba muy bien porque padres, hermanos mayores, adultos de su entorno, suplían con sus conocimientos los baches de las informaciones que el niño les daba, sabían a quién se refería cuando mencionaba a alguien, se adaptaban con frecuencia a sus modos de pedir... El ingreso al jardín marca por lo general un cambio muy importante, crucial: el contacto con muchos otros niños, el interactuar con otros adultos diferentes de sus padres, abuelos, tíos, hace que el niño poco a poco –o aceleradamente por razones de adaptación– deba recurrir cada vez más a la mediación del lenguaje para informar, para pedir, para reclamar, para dejar volar su fantasía... y lo haga con recursos cada vez más apropiados, primordialmente a través de las experiencias directas de lengua oral, al hablar y al escuchar en el jardín, o a veces, también, a partir de reflexiones derivadas de situaciones propias de la vida del jardín. El niño con fre-

[9] Claire Stabb. *Oral language for today's classroom,* Pippin Publishing Limited, Ontario, Canada, 1992.

G. C. B. A.

cuencia se ve comprometido a "llenar" con palabras los baches de información que tienen sus compañeros acerca de su vida, y debe hacerlo comentando, describiendo, aclarando... por ejemplo, al relatar que Dragón se perdió durante dos horas la tarde anterior, se sentirá "obligado" a decir que Dragón es un perro negro, chiquito, que le regaló su tío Juan cuando cumplió tres años, la descripción hace que su relato sea un poco más informativo o trasmita mejor sus sentimientos. Cuando un niño le quita un lápiz a un compañero mientras está dibujando y provoca con ello una pelea, puede dar lugar, por ejemplo, a reflexiones acerca de los distintos modos de "pedir": "¡dame!"; "¿me das el lápiz por un rato?"; "por favor, quisiera el lápiz"; "¡sé buenito!, prestame el lápiz". Todos estos aprendizajes importantes acerca de la oralidad se dan de manera espontánea en el jardín, no necesitan de la preparación de situaciones especiales, más aun, crear esas situaciones para enseñarlos como parte integrante de los formatos comunicativos atentaría contra su adquisición.

En el Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires, ciudad receptora de las más variadas inmigraciones, se concentran diversas lenguas y variedades lingüísticas, lo cual constituye una variable de singular relevancia para enriquecer la comunicación oral.

Coreanos, chinos, laosianos, rumanos, búlgaros, croatas, serbios, rusos, brasileños concurren a las salas del jardín, como antes, ya desde el siglo XIX, entraban en las escuelas públicas de todo el país, italianos, franceses, alemanes, británicos, sirios, turcos, libaneses... Unos y otros dejaron atrás, en medio de los afectos, por múltiples razones, entre las cuales las económicas muchas veces primaron, la seguridad de una lengua compartida, y necesitaron y necesitan integrarse al país que los recibe aprendiendo, entre otras muchas cosas, la lengua que se comparte. Esta argamasa de lenguas que puede darse en un jardín de la Ciudad de Buenos Aires, lejos de constituir un problema para la comunicación oral, brinda beneficios para todos los hablantes. Para quienes hablan el castellano, en sus diferentes variedades, les permite tomar conciencia, de hecho, de la existencia de otras culturas provenientes de países lejanos, les ayuda a comenzar a percibir las relaciones entre territorios, lenguas y culturas, y a aceptar y a valorar esas culturas que se expresan a través de lenguas distintas. Para quienes hablan otras lenguas, la convivencia en el jardín constituye una situación de privilegio, en la medida en que les permite estar inmersos durante muchas horas diarias en la segunda lengua, en la lengua que tienen que adquirir, pero esa inmersión los ayudará en sus aprendizajes, si se los integra en las distintas situaciones comunicativas; si se les habla aunque no entiendan o "parezca" que no entienden –la comprensión antecede a las producciones–; si se los hace participar en ciertas rutinas comunicativas como los saludos, las despedidas; si, fundamentalmente, no se los margina... Basta recordar, que al igual que los niños al adquirir una primera lengua, lo que está siendo adquirido en las etapas iniciales del proceso de aprendizaje no es tanto la forma correcta o el sentido y la referencia sino algo más parecido a la efectividad para operar en la cultura, para ir encontrando los medios lingüísticos necesarios para conseguir resolver las exigencias inmediatas de cada situación comunicativa.

Al hablar en las salas del jardín también se ponen en escena las distintas

G. C. B. A.

variedades del lenguaje, las diferentes variaciones dialectales, que lamentablemente suelen dar lugar a discriminaciones que no pocas veces terminan por silenciar voces de niños que provienen de otros países latinoamericanos, de otras provincias, de las clases marginadas, o por establecer barreras que constituyen un ingrediente importante del fracaso en futuros aprendizajes escolares.

"De dondequiera que el niño venga y de cualquier estrato de la sociedad de que proceda las diferencias de habla son relativamente ligeras y superficiales, además de que, en todo caso, el niño ha oído el lenguaje del maestro con relativa frecuencia por televisión y en otras partes, por lo que nunca tiene más que una dificultad muy temporal en comprenderlo y, a decir verdad, por lo general es bastante competente para imitarlo, actividad que, sin embargo, él suele considerar más apropiada para el juego que para el aula (...).[10]

"Todos somos sensibles a las diferencias de dialecto y de acento, por desgracia allí es precisamente donde nos equivocamos porque las diferencias de dialecto en sí carecen de importancia. En palabras de Bernstein: no hay nada, pero nada en el dialecto como tal que impida a un niño interiorizar y aprender a utilizar significados universales (Bernstein 1971,199). El dialecto sólo constituye un problema si artificialmente *se hace de él* un problema mediante el prejuicio y la ignorancia de los demás.[11]

Ahora bien, para el éxito en la escuela son necesarios, con frecuencia, ciertos usos del lenguaje requeridos por contextos más formales, ciertas maneras de organizar la experiencia mediante el lenguaje, ciertas formas de participar y de interactuar con la gente y con las cosas. Ningún niño está totalmente preparado antes de ingresar al jardín para el tipo de interacción verbal característico de la institución escolar, aunque algunos niños estén más predispuestos a través de los intercambios lingüísticos propios de su entorno familiar. Pero el hecho de que un niño no esté previamente preparado no lo inhabilita para desarrollar su competencia comunicativa, siempre y cuando la escuela le ofrezca las condiciones necesarias para que ese desarrollo tenga lugar, y fundamentalmente, siempre y cuando la escuela no fomente los prejuicios y las desigualdades comunicativas.

Las mayores o menores diferencias entre el desempeño lingüístico exigido por la escuela y la manera en que el niño se desempeña en su entorno extraescolar cotidiano no constituyen evidencia alguna de limitaciones inherentes a sus capacidades mentales o a sus habilidades sociales, sino simplemente revelan una falta de concordancia entre el habla de la escuela y el habla del niño, discontinuidad que obedece a los "distintos modelos de socialización que caracterizan a los distintos sectores de la sociedad",[12] en realidad, una forma de habla común trasmite mucho más que palabras, trasmite un acervo oculto de supuestos compartidos, de saberes compartidos. Es necesario poner énfasis entonces en el hecho de que todos los seres humanos –salvo en las anomalías– aprenden un sistema lingüístico (o más de uno), pero los aspectos del sistema que se despliegan y destacan de manera particular en los distintos tipos de uso "son determinados en gran medida por la cultura, por los sistemas de relaciones sociales en que crece el niño, incluso por los roles que él mismo aprende a reconocer y a adoptar".[13] Es responsabilidad de la escuela respetar estos

[10] M. A. K. Halliday, *op. cit.*, pág. 36.
[11] *Ibid*, pág. 40.
[12] *Ibid*, pág. 42.
[13] *Ibid.*

usos, y crear situaciones para diversificarlos en razón de las exigencias de contextos más formales de desempeño.

Es imprescindible, fundamentalmente, cuando se enfoca cualquier forma de abordaje de la comunicación oral desde el Nivel Inicial, tomar real conciencia de algunas de las implicancias –aunque sea solamente de algunas, las más obvias– que tiene el hecho de afirmar que el lenguaje es poder. Contar con un repertorio lingüístico apropiado para responder a los desafíos que implica hablar en el marco de distintas instituciones; saber comportarse lingüísticamente en diferentes campos de actuación, en el desempeño de diferentes roles; construirse como oyente crítico frente a distintas audiencias; evaluar como positiva la capacidad de poder usar variedades dialectales más prestigiosas, si la situación así lo requiere, sin que ello signifique alejarse de su lengua materna, dejar de usarla como medio de identificación con su grupo familiar o social, sin caer en la descalificación de dialectos diferentes del suyo...

Empezar a desempeñarse lingüísticamente de acuerdo con las exigencias de las distintas situaciones comunicativas hace que el individuo pueda comenzar a desarrollar todas aquellas potencialidades que habrán de incidir en su construcción como sujeto social y como sujeto de conocimiento. Ese desempeño solamente se verá facilitado si el niño, cualquiera sea su lengua materna, encuentra en el jardín un ámbito donde su voz –y también su silencio– sean *en verdad* "escuchados" y valorados, sin prejuicios ni preconceptos. En consecuencia, el imperativo básico del jardín es crear las condiciones necesarias para que los niños ejerzan realmente su derecho a la palabra.

El ejercicio de las prácticas del lenguaje oral en el Nivel Inicial tiene que estar orientado a permitir que el niño *se constituya progresivamente en miembro activo de la comunidad de hablantes*, que se establece en la escuela, para poder luego interactuar con mayor éxito en otros ámbitos. Participar como miembro activo de esa comunidad implica, entre otros saberes y habilidades:

■ *poder y saber dirigirse en forma apropiada a distintas audiencias en variadas estructuras de habla* –hablar a solas con el docente, hablar con el docente en un grupo pequeño, frente a toda la clase; hablar con un compañero, hablar con otros en un grupo pequeño, formular las conclusiones a las que ha llegado su grupo de trabajo frente a todos los niños de la sala o de otra sala; preguntar acerca de algo que le interesa saber sobre la vida o las obras del escritor que los visita, entrevistar al vecino más antiguo del barrio–;

■ *poder escuchar con atención creciente* las consignas del maestro, los comentarios de los otros niños, para responder en consecuencia; vencer el miedo a hablar cuando sienta que tiene algo que decir acerca del tema que se está tratando; escuchar hablar a otros por períodos cada vez más prolongados; empezar a posponer algunas actividades que le interesan en un momento determinado –dibujar, pintar, construir una torre– para escuchar el relato de un compañero; saber comportarse como auditorio, manteniéndose callado cuando habla la directora ante todos los alumnos de la escuela, aplaudiendo y dando gritos de aprobación para expresar su entusiasmo por la obra de teatro que acaba de ver, contestando en forma individual o colectiva, según corresponda, a las preguntas que hacen los actores desde el escenario, etcétera.

Ya sea específicamente a través del desarrollo de los contenidos de las distintas áreas, o durante las actividades propias de la vida del jardín, es necesario, en relación con la lengua oral, ir creando las condiciones apropiadas para que *todos* los niños –y no solamente aquellos que manifiestan una mayor capacidad para desenvolverse en la comunicación oral gracias, principalmente, a las experiencias previas en el medio familiar– tengan diversas oportunidades para enriquecer su repertorio de recursos comunicativos con miras a participar con éxito creciente en la comunidad de hablantes.

Constituirse en miembro activo de una comunidad de hablantes implica asumir plenamente el derecho a la palabra. Hablar, escuchar y ser escuchado. La vida en el jardín le ofrece a los niños muchísimas y muy variadas experiencias de empleo de la lengua oral, a través de los juegos, de las rondas, de las canciones, de los poemas, de las narraciones de cuentos, de las conversaciones con otros niños, con los adultos; al relatar historias de la familia, al compartir sus indagaciones con toda la sala sobre los cambios que experimentan las personas a lo largo de sus vidas, al discutir en un grupo pequeño acerca de cómo relacionar las partes para formar un todo significativo en una construcción. La sala es el lugar ideal para promover múltiples interacciones verbales que integran los quehaceres propios de todos los hablantes al interactuar socialmente: conversar, dialogar, entrevistar, comentar, informar, narrar. El desarrollo de estrategias adecuadas para "aprender a escuchar" es de fundamental relevancia en todas las formas de comunicación; en especial "saber escuchar" en la vida escolar facilita las relaciones interpersonales, consolida los aprendizajes y permite funcionar con éxito en la clase. Cuando los niños escuchan, operan con el lenguaje, aseguran conceptos e ideas, desarrollan el vocabulario que han de usar al hablar, leer y escribir. Escuchar es un proceso activo de construcción de significado. Pero, para que esta construcción tenga lugar, se debe ofrecer a los alumnos oportunidades para escuchar cosas significativas en contextos interesantes, establecer un ambiente que facilite el escuchar, proveer muchas y variadas experiencias de escucha con diferentes propósitos y audiencias –escuchar para distinguir sonidos, escuchar para comprender un mensaje, escuchar para vivir las vicisitudes de los personajes de un cuento, permitir que alguien hable acerca de sus problemas, escuchar una banda de música, escuchar para disfrutar la musicalidad de una canción, de un poema.

Los contenidos

Desde una perspectiva funcional del lenguaje, aprender una lengua consiste, en parte, poder liberarla de las restricciones del entorno más inmediato, es decir, tener la capacidad de emplearla en contextos abstractos e indirectos. Esta habilidad distingue principalmente el hablar de los adultos del habla de los niños. El proceso de "liberación del entorno" es un proceso gradual, que si bien comienza en etapas muy tempranas de la vida del niño, cuando aprende, por ejemplo, a pedir cosas que no están ante su vista, o rememorar hechos

G. C. B. A.

pasados, sin duda todavía los niños lo están transitando cuando hacen su ingreso al jardín. La participación en situaciones comunicativas múltiples y diversas, por ejemplo, seguir las reglas de un juego, organizar datos y sacar conclusiones, escuchar la narración de un cuento fantástico, atribuirle voces a sus personajes, inventar rimas, identificar materiales del entorno y analizar algunas de sus características, describir los cambios que experimentan ciertos objetos con el paso del tiempo, son situaciones, entre muchísimas otras, unas más y otras menos interesantes, pero todas pertinentes, para que el niño vaya desarrollando las distintas funciones del lenguaje, construyendo y ampliando así su potencial de significado. En un intento de organización de estas situaciones, y retomando una propuesta de Bernstein, se pueden establecer tipos generalizados de situaciones donde el niño va desarrollando distintas funciones del lenguaje –informativa, imaginativa, personal, interpersonal, prescriptiva, apelativa–, a la vez que pone en funcionamiento el sistema de la lengua para cumplir con sus propósitos comunicativos. Estos tipos generalizados de situaciones constituyen contextos cruciales para la socialización del niño: contextos interpersonales, contextos de instrucción, contextos normativos y contextos imaginativos, cada uno de los cuales colabora, predominantemente, en el desarrollo de una función del lenguaje aunque no en forma exclusiva, ya que cualquier situación de interacción comunicativa vehiculiza en distinto grado todas las funciones.

Hablar y escuchar en contextos interpersonales

Una fecunda interacción lingüística en contextos interpersonales ayuda al niño a manifestarse e involucrarse con otras personas, expresarse y desarrollar su identidad, estableciendo a la vez acciones recíprocas con los seres que lo rodean. El jardín provee innumerables oportunidades para el desarrollo paulatino de recursos comunicativos en el marco de las relaciones interpersonales. La participación del maestro en estos contextos radica sólo, por una parte, en dar el espacio y la libertad suficiente para que los niños puedan interactuar, y por otra, en constituirse como interlocutor si así se le requiere o si la situación lo demanda (por ejemplo, en el caso de la resolución de conflictos). Observar qué hacen los niños cuando conversan entre sí es una fuente inagotable de conocimientos –y de sorpresas– acerca de las habilidades lingüísticas de los alumnos que, muchas veces, no se manifiestan en otros contextos, motivo por el cual el docente puede llegar a conceptos erróneos acerca de lo que realmente ellos son capaces de "hacer". Estos son algunos de los quehaceres frecuentes en contextos interpersonales:

G. C. B. A.

G. C. B. A.

CONVERSAR

QUEHACERES DEL HABLANTE

- Conversar acerca de distintos temas.
- Relatar experiencias propias.
- Manifestar libremente sentimientos, temores, emociones, estados de ánimos.
- Intercambiar opiniones, sugerencias.
- Ofrecer ejemplos, citar lo dicho por personas autorizadas, dar algunas razones, causas o motivos para persuadir a los compañeros a aceptar sus opiniones.
- Rechazar opiniones justificando aunque sea en forma parcial este rechazo.
- Argumentar parcialmente para hacer valer sus derechos y manifestar sus deseos.
- Planificar actividades conjuntas (por ejemplo, salidas, juegos, dramatizaciones, etcétera).
- Confrontar opiniones divergentes sin caer en descalificaciones ni insultos.
- Resolver conflictos.

QUEHACERES DEL OYENTE

- Atender lo que dicen los demás durante la conversación.
- Seguir el hilo de la conversación, durante períodos cada vez más largos.
- Prestar atención a los relatos de las experiencias vividas por los compañeros o por el maestro u otros adultos.
- Escuchar a los demás cuando expresan sus sentimientos, emociones, temores, estados de ánimo y responder de manera adecuada.
- Escuchar con atención creciente las opiniones de los demás para aceptarlas o debatirlas.

COMENTAR

QUEHACERES DEL HABLANTE

- Opinar frente a una noticia, un acontecimiento, un tema de interés general.
- Recomendar cuentos, discos, películas, entretenimientos, juegos, fundamentando aunque sea en forma parcial la opinión.
- Opinar acerca de distintos acontecimientos en los cuales han participado como espectadores: obras de teatro, de títeres, conciertos, exposiciones, recitales, visitas a museos, ferias del libro, torneos deportivos...
- Evaluar comportamientos de personas reales o de personajes de ficción.

QUEHACERES DEL OYENTE

- Tomar en cuenta los comentarios de los compañeros para confrontar distintas interpretaciones, opiniones diversas, diferentes posicionamientos frente a las mismas noticias, a los mismos acontecimientos.
- Prestar atención a las recomendaciones de los compañeros.

Los niños hablan en contextos interpersonales, por ejemplo, cuando en el marco de la vida cotidiana del jardín, de manera espontánea, o en circunstancias en las que el docente tiene que intervenir a partir de un hecho –una pelea, por ejemplo– acaecido en el desarrollo de las tareas habituales:

- conversan acerca de acontecimientos que han tenido lugar en sus casas, en el barrio, durante una de las salidas que hicieran los días anteriores, al compartir el desayuno;
- conversan –durante las salidas programadas– con el cuidador de la jaula del elefante durante la visita al zoológico, con el cuidador de perros que está en la plaza del barrio de la escuela, con los artesanos del patio del Cabildo, con el guía que les muestra los trajes que usaron los cantantes de ópera del Teatro Colón, en fin, con adultos con los cuales no interactúan lingüísticamente en forma habitual;
- comparten espontáneamente sus conocimientos y experiencias acerca del empleo de distintos instrumentos musicales;
- discuten sobre los resultados de los partidos de fútbol del domingo;
- manifiestan sus "amores" y sus "odios" dando sus razones "personales";
- sostienen sus derechos a no realizar una tarea que no entienden o que no les gusta, exponiendo por sí algunos de los motivos que fundamentan su posición o a partir de los por qué del maestro o de los compañeros;
- intentan resolver los conflictos planteados, las peleas, las agresiones –por sí o ante el requerimiento del docente– explicando los motivos, sopesando distintas formas de arreglo, estableciendo condiciones para mejorar las relaciones futuras;
- comentan los programas que han visto por televisión la tarde anterior;
- discuten acerca de sus preferencias sobre juegos, actores, jugadores de fútbol, de tenis, cantantes, conjuntos musicales, programas de televisión;
- manifiestan sus opiniones y sus valoraciones en pequeños grupos armados espontáneamente acerca de los personajes del cuento que les acaba de leer el docente...

HABLAR Y ESCUCHAR EN CONTEXTOS DE INSTRUCCIÓN

Estos contextos son los más habituales en la escuela en la medida en que tienen una incidencia directa en el desarrollo cognitivo del niño y las situaciones involucradas en ellos, con alta frecuencia, provienen de la intervención

G. C. B. A.

G. C. B. A.

docente. En estos contextos el niño va adquiriendo paulatinamente distintos saberes acerca de la naturaleza de las cosas y de las personas y diferentes habilidades, todo lo cual va enriqueciendo su potencial de significado, potencial que encuentra su manifestación a través del lenguaje que usa. Los quehaceres más comunes del hablante y del oyente en estos contextos se vinculan con explorar, predecir y comprobar –quehaceres que ya desde antes de ingresar al jardín el niño realizaba a través del lenguaje de la curiosidad, del lenguaje de los por qué, para explorar su entorno–, y con informar y recabar información acerca del mundo y de los mundos posibles, quehaceres que ponen en circulación distintos formatos comunicativos como preguntar, describir, narrar, especular, explicar, argumentar.[14]

- Elaborar preguntas para orientar las exploraciones, las indagaciones, para organizar las observaciones, para recabar información, para hipotetizar acerca de los contenidos de un texto, para especular acerca de las posibles causas de algo...
- Designar y describir objetos, personas, fenómenos, procesos presentando relaciones causa-efecto, causa-consecuencia, clasificando, haciendo inferencias, estableciendo secuencias.
- Comparar y confrontar ideas, opiniones, hechos.
- Acotar, narrar y comentar hechos pasados o presentes.
- Explicar hechos, acontecimientos, transformaciones, a partir de la recolección de datos, de la construcción de distintos tipos de relaciones –los objetos y sus funciones–, de la observación y del registro de los cambios experimentados.
- Reflexionar acerca de algún evento.
- Argumentar presentando algunos fundamentos acerca de la posición adoptada, sacando algunas conclusiones.

Los niños hablan y escuchan en contextos de instrucción, por ejemplo, cuando:

- indagan para explorar, predecir y comprobar determinados saberes acerca del ambiente a partir de preguntas como: ¿qué les pasa a las piedritas cuando las ponemos en un recipiente con agua?, ¿a la arena? y ¿al telgopor?; ¿podemos volver a separarlas?, ¿cómo lo podemos hacer?;
- describen lo que han observado, comparan las observaciones comprobando distintas miradas acerca de los mismos objetos, fenómenos, personas reales o ficticias, procesos;
- realizan inferencias a partir de las observaciones;
- buscan informaciones interrogando a distintos informantes mediante encuestas o entrevistas;
- elaboran preguntas tomando en cuenta lo que no saben acerca de algo o de alguien para realizar una entrevista, para indagar acerca del ambiente, para conocer más acerca de los escritores de sus cuentos favoritos;
- incorporan las nuevas informaciones obtenidas a través del uso de distintos medios de indagación a lo que ya sabían acerca de un personaje, un objeto, un fenómeno, un proceso, y evalúan si necesitan reformular o elaborar nuevas preguntas para completar la información;

[14] Véase el apartado "Indagación del Ambiente Social y Natural", en este documento, pág. 79.

- comparan los resultados obtenidos en distintas indagaciones, confrontan los nuevos datos con las ideas que ya tenían, reflexionan acerca de ellos, establecen relaciones, sacan conclusiones e intentan una sistematización mínima que se presenta a través de exposiciones breves, debates de opiniones, dramatizaciones, realizadas ante los padres o en otras salas del jardín;
- reconocen e intercambian opiniones acerca de la secuencia de los sucesos de un cuento, las causas y consecuencias de los distintos acontecimientos y juegan a cambiarlos.

HABLAR Y ESCUCHAR EN CONTEXTOS NORMATIVOS

Estos contextos son relevantes para que el niño vaya incorporando diferentes tipos de normas y tomando conciencia de su importancia para regular los comportamientos: normas de comportamiento social que regulan las relaciones grupales, normas que orientan y organizan diferentes quehaceres, actividades, reglas constitutivas de los juegos.[15] Entre algunos de los quehaceres propios de los contextos reguladores se encuentran:

- Escuchar con atención las consignas dadas para la realización de diferentes tareas y tratar de organizar la actividad de acuerdo con esas consignas.
- Formular consignas para organizar las tareas en grupos pequeños.
- Elaborar colectivamente distintos reglamentos para ser cumplidos por toda la sala a lo largo del año: reglamento para el rincón de los libros, para las salidas, para organizar algunos juegos, etcétera.
- Pedir y aceptar pedidos.
- Controlar sus propias acciones y las acciones de los otros.
- Requerir la atención de los otros.

[15] Véase el apartado "Educación Física", en este documento, pág. 49.

HABLAR Y ESCUCHAR EN CONTEXTOS IMAGINATIVOS

Los contextos imaginativos ayudan al niño a crear y recrear el mundo en sus propios términos, a jugar con el lenguaje, a jugar con la voz, a introducirse en el mundo de la ficción. Constituyen la puerta de entrada y el camino hacia el mundo de la imaginación, de la fantasía, de la creación estética.[16] El desarrollo del lenguaje en contextos imaginativos pone en escena diferentes quehaceres, algunos de los cuales se mencionan a continuación:

[16] Véanse los apartados "Expresión Corporal", "Música", "Plástica" y "Literatura", págs. 159, 189, 233 y 321, respectivamente, en este documento.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

PARA RECREAR EL MUNDO EN SUS PROPIOS TÉRMINOS

- Jugar con los significados de las palabras.
- Jugar con palabras explorando sonoridades, rimas, ritmos.
- Hacer asociaciones entre palabras (comparaciones, metáforas).
- Crear imágenes sensoriales de diferentes tipos, personificaciones, animaciones.
- Explorar la propia voz en el canto, en las imitaciones, en la palabra hablada.

PARA ENTRAR EN EL MUNDO DE LA FICCIÓN

- Dramatizar, participar en juegos de roles: desempeñar los mismos roles en contextos diferentes y con diferentes interlocutores (la mamá en la casa, en la oficina, en el consultorio del médico, con una amiga, con la hermana...), desempeñar distintos papeles (reales o de ficción: maestro, directora, escritora, periodista, mago, hada, bruja, dragón).
- Narrar distintos tipos de cuentos, usando distintas entonaciones para crear suspenso, imitando las voces de los personajes.
- Contar y escuchar chistes.
- Memorizar y recitar los poemas favoritos.
- Imitar las voces de los personajes de los cuentos favoritos.
- Proyectarse en los sentimientos y en las reacciones de los otros.
- Proyectarse uno mismo en las experiencias de los otros.

Los niños toman contacto con la función estética del lenguaje cuando:

- interactúan con los textos literarios comenzando a explorar el lenguaje usado para construir ficciones, para expresar fantasías, emociones y sensaciones, exploración que les permite no sólo construir nuevos saberes respecto del uso del lenguaje, sino apropiarse lúdica y creativamente de él;
- escuchan la narración de distintos tipos de cuentos, por ejemplo, cuentos humorísticos, que instalen el "reino del revés";
- cuando exploran los diferentes ritmos, distintas rimas de los poemas,"sienten" la musicalidad de las palabras.

LOS COMPONENTES DE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

▲ **Diversificar las escenas comunicativas**. Favorecer las prácticas de la oralidad en el Nivel Inicial implica concebir la sala, la escuela, los diferentes lugares que se recorren durante las salidas, como escenarios donde tienen lugar variadas escenas o eventos comunicativos, a través de los cuales los niños van a ir registrando y a su vez desarrollando distintos comportamientos lingüísticos propios del quehacer de los hablantes y de los oyentes: el maestro "expone", da órdenes, organiza actividades; toda la sala escucha; los alumnos distribuidos en grupos pequeños opinan, comentan, discuten, intercambian informaciones, mientras realizan tareas conjuntas; un niño en el rol de relator presenta la tarea realizada por el grupo; algunos autores de sus cuentos preferidos se acercan al jardín, les hacen preguntas; atienden entusiasmados un cuento relatado por una narradora que los visita; se convierten en comentaristas de una radio, comentan sus impresiones luego de asistir a un espectáculo musical; son locutores, pasan anuncios...

El docente actúa como trasmisor y receptor de informaciones, narrador, evaluador, "corregidor", consejero, compañero de juegos, etc. y, a su vez, los niños cumplen distintos roles: son receptores de informaciones, sujetos de evaluación, líderes de grupos, relatores, coordinadores, críticos, transgresores, etc. Cada uno de estos papeles lleva consigo formas diferentes de hablar, registros distintos, los cuales pueden convertirse en "observables" en algunas circunstancias para *reflexionar* sobre sus efectos comunicativos. Por ejemplo, cuando un niño da órdenes a los gritos en un grupo de trabajo provocando el rechazo de sus compañeros, conflictos, peleas, habilita algunas reflexiones colectivas acerca de lo importante que es "saber mandar" para alcanzar lo que uno se propone –un líder la mayoría de las veces logra una mayor adhesión de sus compañeros, un mayor apoyo, si *escucha* con atención las sugerencias, si *sabe rechazar* de manera cortés digresiones, propuestas que no guardan relación con la tarea, intervenciones que distraen, si *explica* cómo se puede llevar adelante la tarea, si *expone* con cierta claridad los beneficios que habrán de lograr en la acción conjunta.

▲ **Proponer múltiples *propósitos***. Gran parte de las actividades lingüísticas que tienen lugar en la escuela, ya desde el Nivel Inicial, tienen como finalidad global enseñar y aprender, pero en el jardín sustancialmente lo que se pretende es que los niños aprendan a desarrollar su lenguaje en distintos *contextos de socialización*, tal como se ha dicho en páginas anteriores, lo cual implica que los docentes tienen que crear las condiciones necesarias para que los niños puedan hablar y escuchar en razón de los propósitos comunicativos más diversos: afirmar el yo y vincularse con otros en círculos cada vez más amplios de relaciones; intercambiar informaciones y conocimientos; recibir y

G. C. B. A.

dar indicaciones, ordenar y acatar órdenes, respetar y establecer consignas de trabajo; crear y recrear el mundo en sus propios términos, tomar contacto con el mundo de la ficción, jugar con el lenguaje, vivir las emociones de los personajes de un cuento.

▲**Variar las secuencias de actos en cada evento comunicativo**. Es necesario atender a la posibilidad de variar las secuencias que conforman cualquier acontecimiento comunicativo, para poner en juego distintas habilidades lingüísticas. En un acto de lectura se puede establecer un día una secuenciación de este tipo: observación de las ilustraciones de la tapa de un libro de cuentos; torbellino de ideas acerca de lo que puede tratar el libro; lectura de uno de los cuentos hecha por el maestro; comentarios y opiniones sobre el argumento, los personajes, el conflicto; proyecciones acerca de cómo actuarían si se encontraran en la misma situación de alguno de los personajes; valoración del cuento... En otro acto, comenzar con la descripción del protagonista y de algunos de los personajes, para ayudar a inferir acerca de cuáles de esos personajes, dadas sus características, pueden convertirse en ayudantes o en oponentes, enumerar posibles motivaciones para los comportamientos, leer el cuento para confrontar lo que dice el texto con las hipótesis formuladas. Cada uno de estos momentos pone en marcha distintos actos de habla: se pregunta, se responde, se discute, se acepta, se rechaza, se formulan hipótesis, se argumenta, se proyecta, se describe, se infiere...

▲**Alternar interacciones informales y formales**. Las interacciones informales, obviamente, han de predominar en el jardín: conversaciones espontáneas sobre diversos temas de interés para los niños, relatos de experiencias, comentarios, discusiones. Pero es importante también planificar actividades que exijan una mayor grado de formalidad, por ejemplo, una "entrevista" a un vecino antiguo del barrio, una "exposición" acerca de lo que observaron en su visita a la fábrica de zapatos, aunque el reportaje y la exposición no cumplan aún los requisitos del género al cual pertenecen.

▲**Introducir distintos instrumentos**. El docente puede enriquecer los repertorios comunicativos de sus alumnos haciéndolos simplemente escuchar grabaciones de diferentes programas de radio; hablar por la radio de la escuela, si ello es factible; ver vídeos de distintos programas de la televisión; ver otros vídeos destinados a niños; escuchar discos compactos con las voces de narradores de cuentos, si es posible, de diferentes regiones del país, o de diferentes países; grabar para luego escuchar recitados, actos escolares, obras de teatro, obras de títeres... Todos estos medios permiten que los niños comiencen de manera espontánea a tomar mayor conciencia no sólo de que existen distintas variedades del lenguaje –lenguaje de los noticieros, de los programas infantiles, de las obras de teatro– distintas tonadas, entonaciones diversas, sino también que los gestos, los movimientos, la distancia entre los interlocutores significan algo y tienen incidencia en la interpretación de los mensajes.

G. C. B. A.

▲**Atender a las normas que rigen la interacción y la interpretación en el habla**. El maestro al saludar, pedir, formular aclaraciones, hacer preguntas, repreguntar cuando no entiende algo, demandar información adicional, escuchar con atención, dirigir la mirada a la persona que está hablando, aprobar o desaprobar algo con gestos, esperar a que termine de hablar su interlocutor antes de responder, no sólo ayuda a organizar el discurso del niño sino también a internalizar estas normas de interacción.

▲**Presentar una diversidad de géneros**. Es necesario ya desde el Nivel Inicial poner en contacto a los niños con la más amplia variedad de géneros que circulan socialmente: cuentos, relatos cotidianos, canciones, poemas, proverbios, dichos, plegarias, adivinanzas, jeringonzas, retahílas, colmos, noticias radiales, televisivas, exposiciones, debates, presentaciones de escritores, entrevistas, etc. Es importante variar la estructura de habla, es decir, presentar monólogos y diálogos.

El docente y el desarrollo de la oralidad

En relación con el rol del docente en el mejoramiento de la competencia comunicativa de sus alumnos, propósito central del Nivel Inicial en relación con la lengua oral, es necesario destacar que la función primordial que le compete al maestro es la de crear las condiciones necesarias –a las cuales se ha hecho mención anteriormente– para que todos los niños puedan ir construyéndose como miembros activos de la comunidad de hablantes. El maestro habrá de cumplir con propiedad esta función si en sus actividades cotidianas observa estos requisitos:

▲**Modela comportamientos lingüísticos de habla y de escucha**. Es importante que el maestro tome conciencia de que su actuación como hablante y como oyente, sus propios comportamientos de habla y de escucha, son sumamente relevantes para el desarrollo de las estrategias lingüísticas que habrán de ir adquiriendo progresivamente los niños en su paso por la Educación Inicial.

El maestro en sus interacciones con los alumnos "modela" comportamientos lingüísticos que incidirán en la competencia comunicativa de los niños, por ejemplo:

- construir preguntas que "realmente" problematicen, que pongan en duda saberes admitidos, ayuda al alumno a plantearse preguntas;
- preguntar acerca de por qué puede haber sucedido algo, ayuda a especular sobre posibles causas de un suceso y a presentar esas especulaciones mediante enunciados que contienen causas y posibles consecuencias;
- fundamentar las órdenes, los reclamos, las correcciones, las críticas ayuda a construir estructuras argumentativas básicas;
- hacer relatos sobre acontecimientos de su propia vida en torno de algún

G. C. B. A.

hecho de interés hará que el niño poco a poco advierta que la narración cotidiana tiene como requisito centrarse en hechos interesantes;
- emplear distintas fórmulas de cortesía promueve el uso de esas fórmulas establecidas culturalmente;
- pedir sugerencias para seleccionar lugares a visitar, personas a entrevistar, espectáculos para ver; escuchar las diferentes propuestas; fundamentar los rechazos; planificar en conjunto distintas actividades son acciones que "modelan" comportamientos lingüísticos propios de contextos interpersonales;
- pedir indicaciones a los niños cuando ellos son expertos, por ejemplo, solicitarles orientaciones para organizar un juego que no conoce y que es sugerido por los alumnos, ayuda a comprender que todos están habilitados para dar informaciones, que la palabra del maestro no es la única autorizada;
- dirigirse a un adulto desconocido tratándolo de "señor" y de "usted" muestra que la distancia social tiene manifestaciones lingüísticas;
- variar el registro de acuerdo con las exigencias del contexto permite observar a los niños estas variaciones de registro.

Es fundamental para modelar comportamientos lingüísticos adecuados que los docentes usen siempre el lenguaje del adulto, no un lenguaje infantil artificial, con un vocabulario muy pobre, con frases simplificadas, con una profusión de diminutivos innecesarios, con tonos de voz, ritmos, pronunciaciones, que intentan imitar las voces de los niños... Ellos comprenden mucho más de lo que pueden expresar, por lo tanto para que puedan mejorar sus producciones orales es necesario que tomen contacto, a través del habla del maestro, con las distintas estructuras de la lengua, no con frases armadas en función de lo que se cree que el niño puede comprender: ese niño está, por lo general, y muchas veces, cualquiera sea su inserción social, largos ratos frente al televisor atendiendo programas para adultos.

▲**Establece un clima de confianza y de respeto mutuo** para que los niños puedan hablar sin condicionamientos, expresar sus necesidades, sus emociones, sus intereses, sus opiniones, sin temor al rechazo, a la burla.

▲**Tiene en cuenta que los niños van a hablar sobre temas sobre los cuales "tienen realmente cosas que decir"**, no se los puede forzar a hablar ni a escuchar acerca de lo que no despierta mínimamente su interés.

▲**Fomenta la comunicación a través de diferentes estructuras y formatos de habla**: hablar en grupos pequeños, contar experiencias personales a la clase, narrar cuentos ante toda la clase, reportear a personas invitadas, promover el juego en parejas.

▲**Crea para la vida cotidiana de la sala ciertas rutinas interactivas**: rutinas de saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos, etcétera.

▲**Comienza a promover el aprendizaje cooperativo**, haciendo que los niños trabajen en pequeños grupos heterogéneos con el fin de producir aprendiza-

G. C. B. A.

jes individuales, dividir las tareas y los roles, lo que da lugar al aprendizaje de habilidades interpersonales y sociales para el desarrollo del repertorio lingüístico oral de los participantes, como orientar el trabajo del grupo; recibir órdenes; escuchar opiniones, ideas; sintetizar propuestas; criticar ideas, opiniones, sin descalificar a las personas que las emiten; alentar a otros; pedir justificaciones, dar razones; defender puntos de vista, etcétera.

Evaluación

Al evaluar la lengua oral –y particularmente en el Nivel Inicial– es necesario tener siempre presente que lo que se está evaluando son aquellos aprendizajes que los niños realizan a partir de las intervenciones de los docentes, intervenciones que en el caso de la lengua oral consisten –*fundamentalmente*– en crear ambientes propicios para que los niños puedan ejercer en forma activa el quehacer social de los hablantes y oyentes.

La evaluación tiene que dejar de lado la tendencia prescriptivista de considerar las expresiones de los alumnos como correctas o incorrectas, calificadas en relación con la lengua concebida como estándar, para tomar en cuenta los usos lingüísticos adecuados o no adecuados para cada contexto. Es decir que, en el jardín, la evaluación no puede centrarse particularmente en las pronunciaciones, en las estructuras morfosintácticas, en el léxico, sino en los saberes que el niño pone de manifiesto en relación con el uso del lenguaje: ¿este niño ha comenzado a variar el lenguaje en relación con sus propósitos comunicativos: informar, preguntar, explicar, comentar...?, ¿está seleccionando mejor los recursos lingüísticos para hacer valer sus derechos, para pedir, para ordenar, para informar?, ¿puede fundamentar –aunque sea en forma parcial– sus opiniones?, ¿comprende las consignas del maestro y responde a ellas de manera adecuada?

Lo importante es no centrarse en las falencias: "pronuncian incorrectamente", "tienen un vocabulario muy reducido, muy pobre", "arman mal las oraciones, presentan problemas sintácticos", "persisten en usos coloquiales y dialectales de la lengua", "no saben interactuar en situaciones más formales como las que se dan en el entorno escolar", sino observar con atención cómo los niños van descubriendo el potencial de la lengua en distintas situaciones comunicativas.

Una evaluación formativa tiene que sustentarse en el reconocimiento de las variedades lingüísticas, en el respeto a los hablantes que usan variedades diferentes de las que se emplean en contextos más formales –como los de la escuela– y en la valoración de las culturas que esas variedades lingüísticas trasmiten.

Entre los quehaceres del hablante se evaluará si el niño es capaz de:

▲Comenzar a sostener conversaciones con otros niños, con adultos conocidos y desconocidos, durante períodos cada vez más prolongados.

G. C. B. A.

▲Hacer propuestas, sugerencias, comentarios y críticas en grupos cada vez más amplios.
▲Adaptarse al discurso iniciado por el adulto y comenzar a dar respuestas acorde con lo que se le exige.
▲Ajustar su conversación en forma creciente sobre un tema definido.
▲Manifestar sus emociones, sus temores, sus necesidades a través de enunciados cada vez más completos.
▲Designar los distintos elementos de la realidad de manera cada vez más precisa.
▲Usar un vocabulario paulatinamente más amplio en las descripciones.
▲Empezar a elaborar preguntas cada vez más apropiadas en virtud de lo que quiere indagar.
▲Comenzar a describir la realidad desde su propio punto de vista.
▲Avanzar hacia el establecimiento de relaciones, comparar, confrontar, inferir y comenzar a expresar progresivamente estos conceptos, relaciones, comparaciones e inferencias con los medios lingüísticos adecuados.
▲Empezar a usar distintos tipos de enunciados en relación con el contexto y con sus necesidades.
▲Pasar gradualmente del uso exclusivo del lenguaje cotidiano al empleo de un lenguaje más formal en circunstancias que así lo exijan.
▲Avanzar sucesivamente de una imprecisa toma de conciencia de la existencia de registros en la lengua a, asumir la existencia de registros y a emplearlos aunque no sea siempre en forma correcta.

Entre los quehaceres del oyente se evaluará si el niño es capaz de:

▲Comenzar a escuchar atentamente por períodos más largos en diferentes auditorios, tanto en grupos pequeños como en grupos amplios.
▲Empezar a organizar sus tareas a partir de la escucha de consignas.
▲Pasar de escuchar atentamente a lo que responde a sus intereses inmediatos a empezar a posponer una actividad –jugar, pintar, dibujar– para escuchar con atención a otros cuando así se lo solicitan.
▲Comenzar a retener las reacciones propias hasta que el otro interlocutor termine de hablar.
▲Escuchar con interés y comprometerse de modo vivencial ante las narraciones de cuentos, los poemas, las obras de teatro.
▲Sensibilizarse de manera creciente por los ritmos del lenguaje, los juegos lingüísticos, las rimas, las aliteraciones, los patrones recurrentes de los sonidos de las palabras de un poema, la musicalidad de las palabras.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Prácticas del Lenguaje

Leer y escribir en el jardín

scribir en el jardín Leer y escribir en el jardín Leer y escribir en el jardín Leer y escribir en el jardín Leer y escribir en el jardín Leer y escribir en el jardín Leer y escribir en el jardín Leer y escribi

LEER Y ESCRIBIR EN EL JARDÍN

En este documento se concibe el aprendizaje de la lectura y la escritura como la exploración o la adquisición de prácticas del lenguaje escrito. Por eso se han formulado los contenidos propuestos en términos de los quehaceres del lector y del escritor que los niños de cuatro y cinco años deben comenzar a explorar y aprender. Esta formulación procura reflejar el hecho de que esas prácticas constituyen el objeto de enseñanza en el Nivel Inicial y que el conocimiento de la lengua se va construyendo simultáneamente con su adquisición. Por ejemplo, las funciones de la lectura y de la escritura se aprenden en la medida en que los niños van leyendo o escuchando leer, escribiendo por sí mismos o dictando con diferentes propósitos. Es necesario destacar que en el Nivel Inicial los niños se inician en la práctica de la lectura y la escritura ya que su adquisición se completa en los niveles educativos siguientes.

Se presentan dos grandes bloques de contenidos: "El quehacer del lector" y "El quehacer del escritor". Ambos se refieren a las prácticas de lenguaje escrito, que son complejas e incluyen tanto aspectos referidos al uso del lenguaje como a la reflexión sobre él.

Es responsabilidad de la escuela que los niños comiencen a ejercer los quehaceres que todo lector y todo escritor ponen en juego, y que sean desde el comienzo, aun cuando no se hayan apropiado todavía del sistema notacional, auténticos lectores y escritores –principiantes, desde luego– que leen o escriben con propósitos definidos, que integran con sus compañeros de sala y sus docentes una comunidad de lectores y escritores. Como tales, escuchan cada día leer al docente cuentos, noticias, cartas, poemas, adivinanzas. Al hacerlo, establecen contacto con diferentes tipos de texto. La voz del docente es intermediaria entre los niños y los textos leídos. Aunque la mayor parte de ellos no conoce aún el sistema notacional, la lectura del docente los acerca a la construcción característica del lenguaje que se escribe.

En diversas ocasiones leen con su docente, por ejemplo, cuando éste recorre las mesas donde los niños están intentando leer un diario o cuando se dirige a la biblioteca de la sala donde algún niño ha escogido un libro, e interviene directamente. Esta intervención consiste en leer para los niños algunos fragmentos y pedirles que lean otros, ya que el conocimiento de algunas partes del texto facilita las anticipaciones acerca de lo que está escrito. Puede también sugerirles que cotejen un segmento o una palabra que hallaron en el texto con otros referentes conocidos o bien alentarlos a que verbalicen sus anticipaciones acerca de lo que está escrito, y ayudarlos a verificar si su anticipación coincide con los indicadores provistos por el texto que los niños puedan reconocer. Muchas veces el docente les ofrece la oportunidad de leer en forma más autónoma con sus compañeros o por sí mismos.

Tal como en el caso de la lectura, al escribir alternan situaciones en las que lo hacen dictando al docente con otras en que lo hacen con él y con sus compañeros, para pasar progresivamente a escribir cada vez más por sí mismos.

G. C. B. A.

CONCEPTO DE LECTURA

Cuando en este documento se habla de lectura, se hace referencia tanto a la lectura convencional de un texto como a las diversas aproximaciones que hacen los niños que aún no leen en el sentido convencional del término. Aun los niños pequeños, al leer, construyen un sentido del texto y, para hacerlo, obtienen valiosas informaciones que deben procesar. Interpretan las marcas del texto a partir de sus conocimientos y de su competencia lingüística, anticipan lo que está escrito mirando las ilustraciones, las tapas, el título, el tamaño de las letras, recordando lo que han leído (o les han leído) antes. Leer es una actividad intensa y compleja.

La lectura tiene lugar en una situación comunicativa en la que interactúan un escritor, un lector y un mensaje escrito. El escritor ha plasmado sus ideas en palabras y ha dejado su marca en el escrito; el lector interpreta el texto y lo recrea en cada lectura; por eso cada escrito genera infinitas lecturas posibles.

El docente es un mediador entre el texto y el niño. ¿En qué consiste dicha mediación? Es él quien presenta los libros al niño, quien los selecciona, quien propone armar la biblioteca de la sala. Es él quien, al leer en voz alta a los alumnos, les transmite los secretos del lenguaje escrito. Es él quien inquiere acerca de lo leído, lo problematiza, lo retoma, lo explica cuando es necesario. Pide a los niños que recuerden un pasaje, que piensen en las motivaciones de un personaje, que imaginen el escenario donde transcurre una historia. El docente no impone "su" lectura, trata de comprender qué ha leído el niño en el mismo texto, cuál es el sentido que construyó.

El escritor ha producido su obra en un contexto histórico, geográfico, cultural. La lectura de ese texto tendrá lugar en otro tiempo y en otro espacio, de los que dependerá el sentido que el lector atribuya a lo que está leyendo. El docente hace de nexo entre ambos mundos.

EL PROCESO LECTOR

Los niños van aprendiendo a seleccionar un texto de acuerdo con el propósito de la lectura. Una vez seleccionado el texto que van a leer, en ocasiones conversan acerca de cómo llegó a sus manos o tratan de obtener datos acerca del autor. La práctica de la lectura les permitirá identificar el portador (diccionario, atlas, recetario) y el tipo de texto (carta, poema, cuento, nota de enciclopedia, historieta). La modalidad de lectura se irá adecuando al tipo de texto y al propósito (por ejemplo, es posible que al leer un cuento recorran cuidadosamente todas las páginas mientras que, al buscar un animal en una enciclopedia, se dirijan directamente a una sección).

G. C. B. A.

Los alumnos de jardín que, por lo general, no leen en forma convencional, obtienen información del texto guiándose por indicadores, por ejemplo, el número de palabras, señalado por medio de los espacios (como se verá más adelante, éste es un indicador válido sólo para algunos), la longitud del texto y de las palabras, la presencia de determinadas letras conocidas. La confrontación entre niños que toman en cuenta distintos indicadores los va aproximando a una lectura más precisa. Cuando la lectura ha concluido, los niños podrán recrearlo, recuperar su sentido global o el de sus fragmentos, comunicar a otros lo leído, los sentimientos o reflexiones que la lectura les provoca, así como producir nuevos textos.

Aprender a leer

Conocimientos acerca de los portadores de texto, géneros y autores

¿Cómo adquieren los niños conocimientos acerca de los diversos portadores de texto, de los variados géneros, de los autores?

Los niños construyen su conocimiento acerca de los textos por medio de un contacto intenso con ellos. Se enfrentan con diversos portadores: libros, revistas, cartas, tarjetas de invitación, afiches, boletas, carteles, etcétera. En todos ellos encuentran palabras escritas y a través del uso aprenden a prever qué es esperable encontrar en cada uno. Por ejemplo, los niños de la sala de cuatro años reaccionan enojados si el maestro finge leer un cuento de hadas en la sección deportiva del diario. Saben que allí podrán obtener otro tipo de información. Lo han aprendido a través de su frecuentación constante con diarios a lo largo de toda su vida escolar: cada vez que el docente trae el diario y les lee noticias o informaciones variadas, como el pronóstico del tiempo, las obras de teatro en cartel en la Ciudad o un comentario sobre la Feria del Libro Infantil; cada vez que busca delante de ellos una receta en algunos recetarios para preparar juntos un plato, cuando les comunica el contenido de las cartas o las notas que llegan a la sala y también cuando los niños aprovechan un paseo para leer por sí mismos carteles y afiches.

Van conociendo algunos autores porque el docente, antes de leerles un cuento o un poema, les cuenta sobre el escritor: un aspecto de su vida, su nacionalidad o la región de origen, la época en la que vivió, algún rasgo característico de su obra.

G. C. B. A.

El lector "interroga" al texto y esta interrogación es una estrategia compleja que el niño va adquiriendo. El jardín ofrece situaciones favorables para que el docente diseñe experiencias didácticas apropiadas para este fin. Entre estas situaciones se incluye tanto la lectura mediada por el docente que lee a los niños como la lectura directa que ellos hacen por sí mismos.

Al explorar un texto, el pequeño lector observa la presencia de distintos tipos de letras: algunas más grandes y otras más pequeñas, letras mayúsculas y minúsculas, de imprenta y cursivas, que se distribuyen en distintas partes del texto. Frente a esta diversidad formula hipótesis, como atribuir mayor importancia a aquello que está escrito con letras de mayor tamaño.

Las *diagramaciones* de los textos ofrecen también mucha diversidad: los niños comienzan a reconocer la silueta de una carta, un poema o una receta.

Otros elementos presentes en el texto y acerca de los cuales los niños hacen conjeturas y les asignan funciones son los *números* (por ejemplo, los que indican la página, el año de edición, etc.) y los *signos de puntuación*, que en algunos casos son interpretados como dibujos adicionales.

En esta interacción con los textos, las *imágenes* juegan un papel privilegiado ya que, por lo general, ilustran las obras más familiares a los niños. El valor que ellos asignan a la imagen va variando: en un comienzo suponen que si quieren conocer de qué trata un texto deben mirar cuidadosamente la imagen; más adelante descubren que el texto mismo es portador de sentido.

Emilia Ferreiro reconoce tres etapas en la relación que establecen los niños entre texto e imagen.[1] En la primera, el niño trata de obtener sentido centrándose en la imagen, sin tomar en cuenta las propiedades del texto. En la segunda etapa, el niño se centra en las propiedades cuantitativas del texto, es decir que predice el contenido de acuerdo con la longitud de lo escrito y el número de separaciones entre palabras. En esta etapa, si el docente le pide al niño que señale con su dedo lo que ha leído, él comienza a realizar señalamientos discontinuos, ya que está atento a las fragmentaciones. Por ejemplo, les presenta la tapa de un libro

El Conejito Negro
Ilustración Nº I

[1] E. Ferreiro, M. Gómez Palacios y colabs. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*, fascículo 3: "Las relaciones entre el texto y la imagen", México, D.G.E.E., S.E.P.-O.E.A., 1982.

G. C. B. A.

Si les pide que lean lo que está escrito señalando con el dedo cómo lo han hecho, algunos leerán:

El Conejito Negro
Co ne jo

Esta lectura muestra que han registrado en el texto la presencia de tres fragmentos, asignando a cada uno de ellos un valor silábico (el contenido atribuido, conejo, se debe a la hipótesis de carácter general que el niño formula alrededor de esta etapa y que consiste en suponer que lo que está escrito es el nombre del dibujo).

En la tercera etapa, el niño comienza a centrarse en los aspectos cualitativos del texto, empieza a registrar cuáles son las letras presentes. Algunos niños tratan inicialmente de descifrar lo que está escrito hasta llegar a integrar las letras para encontrarles el sentido. Otros, en cambio, saltean este descifrado e intentan hallar sentido al texto desde el comienzo de esta etapa. Las estrategias lectoras fomentadas en la situación escolar deberán siempre enfatizar la búsqueda de sentido, ya que el descifrado constituye un obstáculo para la comprensión. El docente preguntará, por ejemplo, "¿Qué crees que dice acá?", en lugar de: "¿Cuál es esta letra?".

La información visual que proviene del texto no agota la multiplicidad de indicadores que orientan la lectura; por ejemplo, los múltiples indicadores lingüísticos como las fórmulas de iniciación y cierre que caracterizan a los cuentos, las fórmulas impersonales en las noticias, el vocabulario técnico de las enciclopedias.

Condiciones para la lectura en el jardín

En la escuela, las prácticas de lectura se desarrollan en una *comunidad de lectores* de la que participan todos los niños y sus docentes, y en la cual los momentos de lectura y los materiales son compartidos y circulan en la sala, en la escuela y entre la escuela y los hogares de los niños.

La lectura en el jardín de infantes debe cumplir con *propósitos variados*: los niños leen para buscar una información, para entretenerse, para aprender a hacer algo, etcétera.

Las *situaciones* de lectura también deben ser variadas: en ciertas ocasiones, cada niño aborda en forma independiente un texto; a veces lo hace en pequeño grupo, otras veces escucha a su maestro leer. De acuerdo con el propósito de la lectura, ésta adopta diversas *modalidades*.[2] Cuando el niño lee, puede hojear el libro o buscar un pasaje determinado (por ejemplo, el capítulo donde se habla de mariposas). Cuando los alumnos de una sala buscan en un recetario la receta de los panqueques, no necesitan detenerse en todas las páginas. Por el contrario, cuando leen un cuento, comienzan por el principio y lo leen en su totalidad. Si el cuento fue del agrado de los lectores, harán una relectura global o buscarán su pasaje favorito. Los niños descubren las varia-

[2] Para una mayor comprensión del concepto de modalidad de lectura, véase pág. 290.

G. C. B. A.

das modalidades de lectura cuando el docente propone múltiples situaciones didácticas con propósitos diversos.

En efecto, el docente aprovechará todos los momentos posibles de la vida diaria en el jardín para "hacer entrar" la lectura, cuya práctica ha de ser activa y frecuente. Entrarán en contacto con una diversidad de textos, aprenderán a hacer junto a sus compañeros predicciones acerca de lo que está escrito y las verificarán comparándolas con las nuevas informaciones que les irá proveyendo el texto (por ejemplo, la predicción del contenido, hecha a partir de la ilustración de tapa y del título, se verifica a medida que se progresa en la lectura de la obra).

En algunas ocasiones, el maestro le presenta al niño un texto y le informa qué es lo que allí está escrito. El niño trata entonces de establecer una correspondencia entre esa información y el texto que tiene ante sí. Es frecuente que los niños de jardín no hayan accedido aún a la hipótesis de que todo lo que se lee está escrito ni que existe un paralelismo entre el orden de las palabras escritas y el orden de las palabras leídas. Por ejemplo, algunos niños consideran que el artículo no está escrito pues basta con escribir el sustantivo para que puedan leerse ambos; otros consideran que en cada fragmento está escrito todo el texto, etc. Al leer con ellos, será interesante que el maestro formule interrogantes que promuevan entre los niños la reflexión sobre estos temas.

Los niños toman sus libros de cuentos favoritos y aquéllos que el maestro les ha leído repetidamente. Piden que el adulto se los lea una y otra vez. A veces terminan las frases del cuento que el docente deja incompletas o lo corrigen si saltea un episodio. En muchas oportunidades, toman el libro y comienzan a leerlo solos o leen a sus muñecas la historia que el maestro les leyera previamente. Al hacerlo, la entonación y el lenguaje empleados se hacen más formales que en la conversación espontánea; los niños intentan apropiarse de las características del lenguaje escrito. Para que este proceso se cumpla, es necesario que el docente cree ciertas condiciones apropiadas: que los libros y otros materiales escritos estén presentes en la sala, al alcance de todos, que exista un tiempo destinado a la lectura hecha por el docente y a la lectura directa de los niños, que se establezca con ellos ese tiempo destinado a la lectura, que se aliente la lectura compartida y la búsqueda conjunta de información. En todo este proceso, los niños deben saber que no se espera que lean como los mayores, que podrán leer tal como sepan.

Es recomendable la creación de una biblioteca para la sala, que esté provista de libros (literarios, informativos), revistas, cancioneros, recetarios, diccionarios, diarios, etcétera. Se podrán confeccionar carpetas con recortes de revistas foliadas formando, por ejemplo, colecciones de coplas o adivinanzas. Los libros que los niños producen se incorporarán a la biblioteca como material de lectura. La biblioteca genera proyectos. Por ejemplo, los niños podrán elaborar afiches que inviten a la lectura, así como carteles que anuncien las secciones, los horarios, el nombre de los bibliotecarios de turno. El espacio adyacente a la biblioteca puede convertirse en un ámbito agradable de lectura. En él los niños podrán encontrarse con los textos y con otros niños, y así elegir juntos, compartir la lectura, discutir acerca de lo leído. Cuando el jardín de infantes funciona en el edificio de una escuela primaria, se podrá utilizar su biblioteca y generar actividades alrededor de ella.[3]

[3] Véase *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Buenos Aires, 2000.

G. C. B. A.

Como se ha expuesto, el quehacer de todo lector consiste en *anticipar* el sentido del texto coordinando sus conocimientos previos sobre el género, el autor y el portador con la información que el texto le brinda: sus ilustraciones, su extensión, su distribución, las letras y signos presentes, e *ir verificando* esas anticipaciones a medida que progresa en la lectura del texto.

A continuación se señalan con un signo de mayor tamaño los contenidos más amplios y con uno más pequeño los más específicos que aquél incluye.

- PARTICIPAR EN UNA COMUNIDAD DE LECTORES Y ESCRITORES[4]

El Nivel Inicial se propone hacer de cada sala una comunidad de lectores y escritores en la cual los alumnos puedan intercambiar, comentar, comunicar, pedir la colaboración de sus docentes y compañeros.

- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Conversar con los compañeros y con el docente sobre el efecto que un texto literario produce ("me dio miedo", "nos hizo reír", "me puse triste cuando el gigante se perdió").
- Comentar con otros lo que se ha escuchado leer: intercambiar opiniones acerca de la historia contada.
- Comunicar sus descubrimientos acerca de lo que se lee o se ha leído al grupo.
- Compartir la lectura de un texto con otros.
- Intercambiar con otros la información hallada en los textos.
- Recomendar y pedir recomendaciones sobre un libro al docente o a los compañeros.
- Hacer preguntas sobre lo que se escucha o se ha escuchado leer.
- Colaborar en la producción de sus compañeros leyendo, dictando.
- Construir significados sobre los textos literarios leídos opinando acerca de la acción de algunos personajes, sobre el desenlace de la historia, intercambiando ideas y respetando la diversidad de las opiniones.

Los niños construyen una comunidad de lectores, escritores y hablantes cuando en la sala se les da oportunidad de compartir espacios y momentos de lectura y producción, cuando los docentes alientan los intercambios entre todos sin temor al bullicio en los momentos de lectura o a la "copia" entre compañeros en los momentos de producción, cuando se crea un clima de trabajo en el que todos se sienten con derecho a intervenir, opinar, cuando existe en cada uno un progresivo interés por el otro y por su producción. La comunidad de hablantes, lectores y escritores no es una realidad previa al trabajo en lectura y escritura, es un resultado de la propuesta didáctica.

- IDENTIFICAR DIVERSOS PORTADORES Y SUS FUNCIONES

- Reconocer, por medio de indicadores visuales, un folleto, una factura, una revista de televisión, etiquetas de envases comunes, un mapa, una postal, etcétera.

[4] Se trata de una comunidad de hablantes, lectores y escritores ya que existe una interacción permanente entre la lengua oral y escrita. Véase "Prácticas del Lenguaje. Hablar en el jardín", en este documento, pág. 263.

G. C. B. A.

- Identificar la función que cumplen esos portadores.
- Dirigirse al portador adecuado al propósito lector.

◗ Elegir un texto de acuerdo con el propósito lector

Para desarrollarse como lector, es necesario aprender a seleccionar lo que se desea o se necesita leer, empleando conocimientos previos para hacerlo. Esta posibilidad constituye un derecho de todo lector y le permite ir formando sus propios gustos y criterios. Para poder seleccionar una obra, los niños aprenden a reconocer diversos portadores, guiándose por múltiples indicadores y también por sus conocimientos previos. Por ejemplo, si ya han leído un cuento de algún escritor que les gustó mucho, buscarán en la biblioteca de la sala otro del mismo autor.

- Elegir un libro en la biblioteca de la sala –o en una visita de la sala a la librería– de acuerdo con los propios gustos e intereses.
- Elegir un texto de consulta con información que corresponda a lo que se desea saber.
- Tomar en cuenta las ilustraciones, el título, la tapa y la colección para elegir un libro.
- Tomar en cuenta el autor para elegir un libro.

Los niños eligen un texto de acuerdo con el propósito lector cada vez que:
- en el curso de un proyecto, acuden a la biblioteca de la sala o de la escuela buscando una obra que contenga la información que están buscando;
- recurren al diario para obtener una información;
- leen los carteles con los nombres de los niños de la sala para buscar alguna letra que necesitan para seguir escribiendo;
- solicitan un libro de la biblioteca circulante para llevar a sus casas o para leer en la sala;
- acuden a un recetario en busca de los ingredientes y la preparación de una torta, al diccionario pictográfico para saber cómo se escribe una palabra, a una enciclopedia para ver cómo son los hipopótamos.

◗ Comenzar a localizar en un portador lo que se busca usando indicios provistos por el texto

"Uno de los propósitos privilegiados de la lectura es la necesidad de informarnos. Pero el dato que buscamos y que está presente en el texto se encuentra articulado entre muchos otros. La localización de esa información es una de las estrategias que se deben adquirir para convertirse en un lector experto. Así, por ejemplo, en distintas situaciones, el lector se pregunta: ¿En qué lugar de la enciclopedia se habla de los monos? ¿Cómo encontrar el teléfono de un amigo en la guía telefónica? ¿Cómo hallar una palabra en el diccionario?"[5]

- Localizar el índice y algunas secciones del diario.
- Buscar una información en la sección correspondiente.
- Localizar el título, el índice y el número de página en un libro.
- Localizar en una carta el encabezamiento, el cuerpo, la despedida y la firma, y en el sobre, el destinatario y el remitente.
- Explorar el texto para circunscribir el fragmento que se va a leer (en especial en las enciclopedias).

[5] Hilda Weitzman de Levy. "Leemos el diario en la escuela", en Revista *Lápiz y papel* nº 2, Buenos Aires, Tiempos editoriales, 1996, pág. 10.

Los niños localizan en un portador lo que están buscando cuando se les solicita que hallen cierta información (por ejemplo, el docente les pide que busquen en la tapa del diario su precio para saber cuánto dinero llevar al quiosco de diarios y revistas).

◗ ANTICIPAR EL CONTENIDO DEL TEXTO QUE SE VA A LEER O SE ESTÁ LEYENDO, Y VERIFICAR ESAS ANTICIPACIONES A MEDIDA QUE SE AVANZA EN LA LECTURA

El proceso de anticipación del sentido del texto que se está leyendo y la verificación de estas anticipaciones a medida que se va leyendo constituyen la estrategia fundamental de todo lector.

- ◗ Anticipar de qué se trata un texto mirando las ilustraciones (cuento, novela, noticia, historieta, libros sin texto), a partir de la sección donde se encuentra (noticia), del conocimiento previo de los personajes (historieta).
- ◗ Anticipar el contenido del texto a partir de su espacialización, en especial en la carta, la poesía, el guión, la receta.

Los niños anticipan el contenido del texto que van a leer o están leyendo, y verifican esas anticipaciones cada vez que escogen o han escogido un texto, y comienzan a explorarlo, hojearlo o leerlo.

◗ ADECUAR LA MODALIDAD DE LECTURA AL TIPO DE TEXTO

"Las actividades de leer siempre tienen una finalidad. En nuestra vida cotidiana como lectores leemos para algo y es esa búsqueda la que determina el material seleccionado y nuestro modo de leer. Por ejemplo, si de acuerdo con el tipo de información que requerimos acudimos al periódico, nunca comenzamos a leerlo desde el primer titular y seguimos ordenada y linealmente página tras página; tampoco lo hacemos con un recetario de cocina; ni en muchos casos es el modo de leer una carta (menos aún las cartas comerciales); por supuesto nunca leemos así un diccionario, ni una guía de teléfonos, ni una enciclopedia; hasta con una novela podemos saltear párrafos, releer otros. En cada situación la manera de leer es diferente y está determinada por la finalidad de la lectura."[6]

- ◗ Adecuar la lectura al tipo de texto al leer convencionalmente o no.

◗ COMENZAR A APROPIARSE DEL SISTEMA NOTACIONAL AVANZANDO HACIA UNA LECTURA CONVENCIONAL

Comenzar a coordinar la información provista por los indicadores cuantitativos y cualitativos para anticipar el significado del texto, lo que implica:

- Guiarse por indicadores cuantitativos. Por ejemplo, registrar, para anticipar qué está escrito, cuántas palabras tiene el fragmento considerado, teniendo en cuenta los espacios entre palabras, o cuántas letras tiene la palabra.

- Comenzar a guiarse por indicadores cualitativos. Por ejemplo, tomar en cuenta, para anticipar qué está escrito, cuáles son las letras o los fragmentos conocidos que contiene (mientras trata de leer una receta, Solange puede encontrar la S de su nombre y aventurar que allí dirá sopa y no caldo).

[6] M. Nemirovsky. "Leer no es lo inverso de escribir", en A. Teberosky y L. Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995, pág 259.

G. C. B. A.

Esta coordinación les permitirá identificar, por ejemplo, sus nombres y su inicial; reconocer, entre otras, algunas letras de su nombre e identificar el nombre de algunos de sus compañeros.

- Reconocer el texto impreso del manuscrito.
- Reconocer la letra manuscrita de imprenta y la cursiva.
- Adecuar la orientación de la lectura a las convenciones propias del sistema.
- Resolver dudas sobre lo que está escrito formulando hipótesis basadas en el contexto.

- Comenzar a ser usuario de la biblioteca de la sala y de la de la escuela[7]
  - Solicitar un libro al bibliotecario indicando el título, el autor o la colección.
  - Cumplir con el reglamento de la biblioteca en cuanto al cuidado de los libros y su devolución.

Práctica de la escritura

Concepto de escritura

Como se ha señalado al hablar de lectura, en el Nivel Inicial los niños tendrán la oportunidad de interactuar con diversos materiales escritos. Del mismo modo, se generarán situaciones en las que aparezca la necesidad de comunicarse por escrito. Esto dará lugar a que los niños intenten sus primeras producciones en forma directa o mediatizada, es decir, dictando el texto al adulto.

No se trata de períodos dedicados a la "enseñanza de las letras", sino de incluir la escritura como forma de comunicación, así como sucede en la vida cotidiana. Es recomendable evitar el trabajo con letras sueltas y la escritura de palabras descontextualizadas a modo de ejercicio, sin que adquieran sentido en una situación comunicativa significativa para los niños, pues estas estrategias resultan poco adecuadas para que los alumnos vayan descubriendo para qué se lee y se escribe e inducen un aprendizaje mecánico, tedioso y alejado de las prácticas sociales.

El uso de la escritura irá acompañado por la reflexión y el intercambio acerca de sus funciones. Se planteará, por ejemplo: ¿cómo podríamos avisar a los niños del turno tarde que dejen secar nuestros trabajos?, ¿cómo hacer para no olvidarnos de pedir a nuestros papás que esta semana nos manden fotos de la familia?, ¿de qué modo podemos identificar nuestros trabajos para saber quién es el autor?, ¿cómo registrar este cuento para publicarlo en la revista del jardín? Se explorarán, de este modo, algunas de las funciones básicas de la lengua escrita:

▲Se escribe para no olvidar información (dirigida a nosotros mismos en forma diferida o a otros).

[7] Véase el apartado "La organización de la biblioteca", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op.cit.*, pág. 79.

G. C. B. A.

▲Se escribe cuando se quiere dejar una constancia (por ejemplo, en el caso del jardín, cuando se ha retirado un libro de la biblioteca).
▲Se escribe cuando se quiere enviar un mensaje a un destinatario ausente.
▲Se escribe cuando la información que se desea transmitir es muy extensa, muy precisa o debe ser ordenada (por ejemplo, una receta).
▲Se escribe cuando se quiere que el mensaje llegue a un destinatario múltiple o masivo (es el caso de una exhibición de afiches en el jardín como parte de una campaña de lucha contra la pediculosis).
▲Se escribe cuando se quiere identificar un objeto o una producción (autor, marca, origen).
▲Escribir permite leer y revisar lo escrito.

Escribir permite comunicarse trascendiendo el espacio y el tiempo.

Aprender a escribir

Aprender a escribir supone, a la vez, apropiarse del sistema notacional y del lenguaje escrito. Es necesario señalar que ambos procesos se cumplen simultáneamente e interactuando entre sí.

La apropiación del sistema

El niño se va apropiando, paulatinamente, del sistema de escritura convencional. Lo hace cuando la escuela le brinda amplia oportunidad de interactuar con material escrito y formular hipótesis sobre él. Las escrituras infantiles evolucionan en varios aspectos tales como el trazado y el sistema de diferenciación. El proceso se inicia con la diferenciación entre escritura y dibujo, avanza hacia las diferenciaciones intra e interfigurales hasta el período fonético, en el que comienzan a establecerse relaciones entre las grafías y los sonidos de las palabras.

Muchos docentes se preguntan cuál es el tipo de letra más apropiado para el jardín. Conviene destacar que cada tipo de grafía (cursiva, de imprenta y sus variedades) suele ser empleado en la práctica de acuerdo con el portador de texto de que se trate y su función. Las notas en el cuaderno de comunicaciones suelen escribirse con letra cursiva y los formularios se llenan con letra de imprenta. Por lo general, los niños conocen mejor la letra de imprenta mayúscula, a la que están permanentemente expuestos, y optan por adoptarla inicialmente. Los docentes deberán permitir que lo hagan y tener en cuenta que lo más importante es que vayan avanzando en el conocimiento del sistema. Debemos señalar que, al decir esto, no estamos proponiendo que en la lectura sólo se empleen textos escritos en mayúscula imprenta, ya que los niños deberán estar expuestos a textos reales, con toda su diversidad. Los docentes alentarán la reflexión acerca de la diversidad de tipos de letras, su equivalencia y sus diferentes funciones.

G. C. B. A.

EL PROCESO DE APROPIACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA

Las primeras escrituras son indiferenciadas pues el niño escribe del mismo modo palabras diferentes. Prima la intención subjetiva: las escrituras dirán lo que él intente escribir y no es necesario diferenciarlas objetivamente por medio de marcas gráficas. Progresivamente, van adquiriendo "autonomía" del escritor y se establecen diferenciaciones gráficas cada vez más rigurosas. ¿Sobre la base de qué criterios se decide cómo representar un significado? El niño avanza desde escrituras que intentan representar las propiedades cuantitativas de los referentes (por ejemplo, mayor tamaño o edad provocan, en algunos niños, escrituras más grandes o con mayor número de letras) hacia otras que tratan de poner en correspondencia aspectos fónicos y gráficos.

E. Ferreiro reconoce tres etapas fundamentales en la adquisición de los sistemas de escritura: la de diferenciación entre escritura y dibujo, la de búsqueda de diferenciaciones intra e interfigurales y la etapa fonética, si bien cabe aclarar que, en rigor, la historia de la escritura comienza cuando ella ya se ha diferenciado del dibujo.

■ Diferenciación escritura - dibujo: el dibujo infantil comienza siendo garabato, es el producto de una actividad motora que mantiene ciertas formas y ritmos básicos sin intentar otorgarles significación. Más adelante, el niño comienza a denominar sus dibujos después de trazarlos y, lentamente, evoluciona hacia formas de dibujo figurativas. Surgen así los primeros monigotes, las representaciones primitivas de casas, calles, automóviles, etc. Estos dibujos intentan parecerse a los objetos que representan. Se trata, por lo tanto, de representaciones icónicas.

La escritura constituye un sistema de representación muy diferente: la forma de las letras no nos recuerda al objeto nombrado ya que la selección de letras tiene que ver con el aspecto sonoro de la palabra. Así, por ejemplo, la palabra escrita "vaso" no es circular ni cóncava, sino que representa al significante sonoro. Los signos empleados surgen de una convención social. Se trata, pues, de representaciones no icónicas.

La diferenciación entre ambas formas de representación se va produciendo en esta etapa. Si el docente le pide que junto al dibujo escriba "para que diga" el nombre de lo que dibujó, es común encontrar en un comienzo producciones en las que el niño dibuja y luego coloca letras en el interior del dibujo, o bien rodeándolo, para llegar sólo en producciones ulteriores a independizar las letras de la imagen, cuando, ante el mismo pedido, dibuja y coloca al lado del dibujo las letras para designarlo.

■ Diferenciaciones intrafigurales: en este período el niño intenta establecer condiciones para la interpretabilidad de un texto. Dichas condiciones se refieren a la cantidad de grafías que debe reunir para que pueda leerse y a su variación dentro de la palabra.

Se analizará en primer término lo que ocurre con la cantidad. Cuando los niños se ponen en contacto con diferentes portadores de texto, van formulando hipótesis para tratar de dar cuenta de la naturaleza del sistema. Una de las cuestiones que se les plantea se refiere a cuántas letras deberá tener la palabra para que pueda leerse. Los niños, aun los pertenecientes a distintas comunidades lingüísticas, consideran que se necesitan por lo menos tres letras (algunos estiman que son cuatro). Suponen que con una o dos letras no dice nada. Esta hipótesis infantil es, probablemente, el resultado de su interacción real con los textos, ya que la mayoría de las palabras consta, efectivamente, de tres o más letras.

En relación con la variedad, los niños establecen condiciones de legibilidad rigurosas: para que una palabra pueda leerse, es necesario que sus letras sean variadas. Si son todas iguales, no dirá nada.

Estas hipótesis de cantidad y variación desempeñarán más adelante un rol eficaz en el avance hacia las representaciones convencionales.

G. C. B. A.

■ Diferenciaciones interfigurales: los niños se plantean en este momento de qué modo podrán diferenciar la escritura de las diferentes palabras. Para ello, recurren a dos estrategias básicas: a) variar el repertorio de letras empleado o bien su posición en la palabra, y b) variar la cantidad de grafías entre una y otra.

a) El repertorio de letras que un niño emplea proviene de la información que haya adquirido en su medio. Así, por ejemplo, es muy frecuente que los niños conozcan las letras que componen su nombre y las empleen en toda escritura que emprendan. Algo similar sucede con las consonantes M y P, que conocen por hallarse en las palabras papá y mamá. Por lo general, son los adultos quienes presentan a los pequeños su nombre escrito, así como ciertas palabras muy comunes, para que las copien o las lean.

Cabe señalar que cuando los niños usan una letra, no siempre lo hacen atribuyéndole su valor sonoro convencional. Al decir que el niño emplea las letras de su nombre, se hace referencia a que las usa como signos gráficos, independientemente de su valor. Los niños descubren que deben escribir dos palabras diferentes de modo diferente y tratan de explorar cuál es el criterio que rige esta diferenciación.
b) Al escribir varias palabras, algunos niños optan por distinguirlas según la cantidad de letras, siguiendo alguna regularidad; por ejemplo, agregar una letra a cada palabra. Esta solución representa un avance en relación con las escrituras iniciales, ya que muestra una preocupación por la cantidad de signos.

Las escrituras de este período aún no reflejan intentos de poner en correspondencia las letras con los aspectos sonoros de la palabra y por eso han dado en llamarse presilábicas o prefonéticas. Al final de esta etapa, aparecen algunas escrituras de transición, que se caracterizan por el empleo de la inicial convencional de la palabra, seguida por letras del repertorio habitual del niño. La inicial resulta una marca suficiente para diferenciar una palabra de otra. Como se puede observar, a través de todo este proceso existe un camino progresivo hacia la diferenciación.

■ Período fonético: empieza con los primeros intentos de establecer correspondencia entre la escritura y la emisión oral de la palabra. Por una parte, se trata de una correspondencia cuantitativa, ya que el niño descubre que existe una relación entre las partes de la emisión oral (sílabas) y la cantidad de letras necesarias. Comienzan en este momento las escrituras silábicas, que se caracterizan porque el niño escribe una letra por cada sílaba de la palabra. Al comienzo, esta correspondencia no es rigurosa ya que el niño escribe una cantidad de letras y sólo cuando se lo invita a leer lo que escribió advierte que "le sobran letras" y tacha las que están de más. Más adelante, la hipótesis silábica se va haciendo más estricta hasta que, finalmente, llega a aplicarse a los monosílabos.

Sin embargo, en su aplicación, la hipótesis silábica entra en contradicción con la hipótesis de cantidad a la que se ha hecho referencia previamente. La mayor parte de las palabras de nuestro idioma es bisílaba. Si el niño desea escribirlas de acuerdo con su hipótesis silábica, necesitará dos letras. Por ejemplo, M O (mano). Pero este número no satisface su requerimiento de tres o más para que "se pueda leer". Al oponerse estas dos hipótesis, en un comienzo es más fuerte la de cantidad y el niño fuerza la escritura silábica agregando comodines M R O (que lee "ma-a-no") para completar tres letras. Más adelante se fortalece la hipótesis silábica y cede la hipótesis de cantidad.

Ya se ha señalado el intento de establecer una correspondencia cuantitativa entre escritura y emisión oral. Pero, ¿qué ocurre con los aspectos cualitativos de dicha correspondencia?

Las escrituras silábicas comienzan a adquirir un valor sonoro convencional, es decir que a la correspondencia cuantitativa que habíamos descripto se añade una correspondencia cualitativa entre las letras que el niño escribe y los fonemas que representan, es decir que emplea las letras que corresponden.

Las escrituras silábicas con valor sonoro convencional pueden apoyarse sobre vocales, consonantes o una combinación de ambas. Así, por ejemplo, para escribir "mano", se pueden encontrar estas variantes: M N, A O, M O, A N. En nuestro idioma, las vocales son más confiables desde el punto de vista de su

estabilidad y es por ello más común encontrar apoyos vocálicos o mixtos que consonánticos puros, como sucede en las lenguas sajonas.

Cuando la hipótesis silábica se afirma, el niño se halla muy cómodo pues este sistema le permite escribir cualquier palabra. Pero choca con la dificultad de que los adultos y otros niños alfabetizados no pueden comprender lo que ha escrito.

Las escrituras silábico-alfabéticas representan un avance en relación con las silábicas. Se caracterizan porque en la escritura de una palabra coexisten la hipótesis silábica y la alfabética ya que los niños escriben una parte silábicamente y la otra con criterio alfabético.

Por ejemplo, en la escritura M A O (mano), el niño ha escrito alfabéticamente la sílaba "ma" (una letra por fonema) y silábicamente la sílaba "no" donde la letra O representa toda la sílaba. Estas combinaciones surgen, en muchos casos, como alternativa frente al conflicto entre hipótesis silábica e hipótesis de variedad, ya que, al producir escrituras silábicas con apoyo vocálico, aparecen muchas letras repetidas en forma contigua (por ejemplo, A A A por "batata"). Esta escritura no satisface la hipótesis de variedad, y el niño introduce alguna consonante para lograr una mayor diferenciación.

Escrituras alfabéticas: en esta etapa, las escrituras son construidas sobre una correspondencia entre fonemas y grafemas. Se desarrolla en este momento una evolución hacia el empleo del valor sonoro convencional.

Acceder a una escritura alfabética constituye un aspecto muy importante en el proceso de alfabetización. Pero no es todo. Al mismo tiempo que adquiere un sistema de notación, el niño se apropia de las leyes del lenguaje escrito.

"Pero el objetivo de la adquisición de la escritura es la capacidad de producir mensajes que cumplan su función comunicativa, respondiendo a las expectativas del emisor y del receptor en contenido y forma, es decir, el dominio del lenguaje escrito."[8]

¿Qué significa dominar el lenguaje escrito? Cuando un niño aprende a escribir, también está aprendiendo acerca de la escritura y de aquello que se escribe. Aprende cómo satisfacer las demandas de producción que la vida cotidiana plantea, por ejemplo, cómo enviarle una carta a un compañero ausente. Este planteo de la escritura supone una elección entre diversas fórmulas posibles de saludo y despedida, una forma de transmisión que tenga en cuenta el hecho de que el destinatario no participó de las experiencias del grupo ese día, que debe saber quién le envía el mensaje –que éste, por lo tanto, deberá estar firmado–, etcétera.

Para resolver todas estas cuestiones, la escritura exige del escritor una actividad intelectual compleja. Con la orientación del docente, esta tarea es posible: el maestro deberá plantear preguntas o problemas, abrir las alternativas, promover la producción de textos del mismo tipo de aquellos que ya se han leído. Por ejemplo, en una situación de producción de afiches que invitan a los padres y a la comunidad a un festival que se realizará en la escuela, les pedirá a los alumnos que imaginen a los lectores, qué necesitan saber, qué conducta o actitud quieren generar en ellos, cómo suelen diagramarse estos textos, cuál es su contenido, cómo se ilustran. En suma, ayudará a que se produzcan intercambios acerca de estos problemas para hacerlos observables a todos y compartirlos en el grupo.

[8] A. Sandbank y L. Tolchinsky Landsman. "Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas", en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 2, nº4, Buenos Aires, 1990.

Condiciones para la escritura en el jardín. El tratamiento de la diversidad

Los niños reunidos en una sala de jardín se encuentran en momentos diferentes en el proceso de construcción del sistema de escritura. Coexisten en un mismo grupo representaciones y producciones muy diversas. ¿Constituye esto un obstáculo para la labor docente o, por el contrario, esta diversidad genera situaciones que podrá aprovechar el maestro para favorecer el progreso conceptual de todo el grupo? Sin duda es posible capitalizar las diferencias promoviendo situaciones de confrontación entre los niños: ellos compararán sus escrituras, consultarán entre sí, discutirán acerca de la escritura de una palabra o un fragmento, y necesitarán justificar su punto de vista, explicitando las hipótesis que sustentan. Cabe señalar que, cuando un niño consulta con un compañero que ha avanzado más en su apropiación del sistema, esta consulta es enriquecedora para ambos, ya que el primero obtiene información útil (aun en el caso de que copie) y el segundo se ve estimulado a explicitar sus supuestos, lo que constituye un interesante desafío. Por otra parte, la consulta debe tener lugar en el marco de un proyecto significativo para ambos. La creación de grupos "homogéneos" atenta contra esta posibilidad.

Los llamados "diagnósticos" de lectura y escritura, realizados en condiciones artificiales, fuera de la actividad habitual del jardín, y en los que se establece una relación similar a un examen, son poco útiles, carecen de valor predictivo acerca del futuro desenvolvimiento del niño e informan muy escasamente acerca de la conexión real del niño con la lengua escrita. La diversidad no se refiere solamente a los niveles de conceptualización de los niños acerca de la escritura. Alcanza también a su actitud hacia ella, a la disposición que muestran para escribir, a su deseo de aprender, a su respuesta frente al compromiso de dejar una huella gráfica de sus saberes.

Cuando se trata de escribir en el jardín, cada alumno trae ya una historia previa de su relación con la escritura. En el medio familiar, los niños se ven expuestos a distintas actitudes de los adultos frente a sus primeras escrituras. Por ejemplo, algunos padres pueden desestimar cualquier intento de escribir no convencional por considerar que el niño debe escribir "como corresponde" y, ante esta censura, que puede provenir de una actitud de gran respeto por la palabra escrita, el niño no se atreve a probar, a explorar libremente, por temor a equivocarse. El docente intervendrá ofreciendo seguridad frente a los intentos, la posibilidad de ir probando, alcanzar un resultado y seguir probando otro día, evitando responder en forma inmediata con un: "Está bien" o un "Así no". En lugar de esto, les pedirá una justificación de lo que han escrito, y, cuando le pregunten muy interesados: "¿Así está bien, seño?", les pedirá que prueben dárselo a leer a un compañero o les mostrará cuánto progresaron desde las primeras veces que intentaron escribir en la sala.

G. C. B. A.

LOS CONTENIDOS. EL QUEHACER DEL ESCRITOR

Los niños son estimulados a escribir solos o en grupo. Lo hacen en forma directa o dictándole a su maestro. Pueden escribir en forma individual, grupal o colectiva (por ejemplo, cuando toda la sala le escribe una carta a un compañero que está enfermo). Los niños del jardín se van apropiando lentamente del sistema notacional así como de las leyes de la lengua escrita. Cuando escriben en forma directa, emplean las letras conocidas, combinándolas, las toman de palabras que han visto muchas veces o de las que tienen a la vista, buscan en los libros o en otros portadores donde "creen que dice...", discuten entre ellos "cuál va", ponen en juego sus conocimientos anteriores, establecen relaciones. El docente interviene alentándolos a escribir como saben, propiciando la confrontación y el intercambio constantes entre ellos.

◗ ESCRIBIR CON DIVERSOS PROPÓSITOS

El jardín debe proveer a los niños oportunidades para que ellos comiencen a producir diversos tipos de textos y así descubran que escribir puede servir para cumplir con distintos propósitos. El docente debe procurar que estas "razones para escribir" sean significativas para los niños.

- Recurrir a la escritura o proponer que se escriba cuando hay que dirigirse a un destinatario ausente, para registrar los turnos o los resultados de los juegos, para identificar sus trabajos.

Los niños escriben con diferentes propósitos en todas las situaciones de escritura.

◗ TOMAR EN CUENTA AL DESTINATARIO

El lenguaje escrito se rige por un sistema de reglas diferentes de las de la lengua oral. Los niños se van apropiando de dichas reglas a medida que interactúan con la palabra escrita y reflexionan sobre ella. Al conversar, cada interlocutor tiene frente a sí al otro, cuyas intervenciones van guiando las respuestas. En la lengua escrita, en cambio, quien escribe debe formar una representación del destinatario, de sus preguntas, sus reacciones, sus lagunas, sus actitudes, y ajustar su escrito en función de ello. Cuando se habla, se puede señalar un objeto del entorno para ser mejor comprendido; cuando se escribe, es necesario describirlo con palabras. Quien habla se expresa también por medio del cuerpo, de los gestos. Quien escribe debe buscar otros recursos expresivos que los sustituyan. La situación comunicativa, en suma, es diferente. El propósito que guía la escritura, el efecto que se desea producir en el lector, conforman un acto de escritura (se está aconsejando, felicitando, saludando, recomendando, informando, etc.). En todo momento, el docente planteará situaciones que lleven a los niños a enfrentar los problemas que un escritor debe encarar.

- Adecuar el registro, es decir, el grado de formalidad del texto, al grado de familiaridad con el destinatario (carta).

◗ Adecuar el registro al destinatario singular o múltiple (invitación de cumpleaños, afiche callejero).

Los niños toman en cuenta progresivamente al destinatario en todas las situaciones de producción.

◗ APROPIARSE DEL SISTEMA DE NOTACIÓN AVANZANDO HACIA UNA ESCRITURA CONVENCIONAL

En el jardín de infantes, los niños se encuentran en un período en el que procuran comprender la naturaleza del sistema de escritura y realizan sucesivas aproximaciones hasta reconstruir su alfabeticidad. El docente debe proponer situaciones que les permitan poner en acción sus propias conceptualizaciones y saberes previos acerca de la escritura, confrontarlos con los de los otros y que los lleven a recurrir a diversas fuentes de consulta existentes en el aula (el docente, los compañeros, los materiales impresos).

Es aconsejable que los niños participen en situaciones en las que el docente escribe lo que ellos dictan y en otras en que puedan escribir directamente. Para desenvolverse en estas últimas, los niños necesitan disponer de todas las fuentes de información posibles: carteles con los nombres de todos los alumnos de la sala y otras escrituras que puedan servirles como referencia porque se habrá trabajado mucho con ellas durante el año, como el calendario con los días de la semana o los meses del año, los carteles que indiquen qué contienen las cajas a la vista, etc. El clima de la sala debe ser de confianza para que todos se "animen a probar" sin temor a ser criticados por lo que produzcan.

◗ Ensayar formas personales de escritura.

◗ Avanzar hacia escrituras más convencionales desde el punto de vista de la representación y de las grafías, procurando que todos puedan escribir convencionalmente el nombre propio.

Los niños avanzan hacia una escritura convencional cuando se les proporcionan referencias escritas que les permitan construir sus escrituras apoyándose en ellas, cuando se alienta la escritura de todos, cuando se estimula el intercambio y la consulta recíproca entre los alumnos y con el docente.

LA ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

"(...) Habría dos factores que coadyuvan –sin llegar a ser determinantes– para la adquisición preescolar de la escritura del nombre: la información familiar y la información preescolar. Si esta última se reforzara, seguramente muchos más niños podrían iniciar la escolaridad primaria con esta valiosa pieza de información ya disponible. El niño no espera la decisión de la escuela para comenzar sus indagaciones sobre la lengua escrita. Pero tampoco puede descubrir por sí mismo cómo se escribe su nombre. La falta de estimulación específica y/o atención de su entorno (familiar y escolar) pueden limitar los alcances de su propia capacidad de indagación" (E. Ferreiro, 1982).

Muy tempranamente se inician las inquietudes del niño y, al mismo tiempo, las informaciones que la familia le brinda acerca de la escritura de su nombre. Este carácter temprano se vincula con la importancia del nombre en la construcción de la identidad en el niño. ¿Quién es él para sí mismo y para los demás? Él es su nombre. Recordemos que en muchas situaciones los niños pequeños, al referirse a sí mismos, lo hacen en tercera persona anteponiendo su nombre: "Arielito se mojó". Nuestro nombre nos representa (es interesante destacar acá que en cada cambio evolutivo significativo, como el de la pubertad, los

G. C. B. A.

niños modifican su "firma"). Las letras del nombre son para el niño pequeño una posesión. Le pertenecen de manera exclusiva y es por ello que Marcela protesta frente a la letra M que Moira eligió para componer su nombre con letras móviles: "Esa letra es mía".

En los hogares, los adultos suelen brindar al niño información acerca de la escritura de su nombre: lo escriben, le piden que lo copie, le señalan sus letras cuando aparecen en otra escritura, a veces rotulan sus prendas. Pero esto no sucede en todos los casos y la exploración que se inicia en el hogar no es exhaustiva. El Nivel Inicial debe, pues, retomar el trabajo sobre la escritura del nombre propio. ¿Cuáles son las informaciones que la escritura de su nombre provee al niño? Le brinda un conjunto básico o repertorio de letras que le servirán para ir componiendo otras escrituras; le ofrece una secuencia estable ya que las letras se presentan siempre en un mismo orden; le enseña que estas letras constituyen un patrón, es decir, que son siempre las mismas.

El jardín debe iniciar esta exploración cuando en la familia no se ha hecho o completarla si la ha iniciado. Los niños recibirán tarjetas con su nombre, las reconocerán entre otras, las leerán globalmente, jugarán a tapar sus segmentos y leer los que quedan visibles, reconocerán letras comunes y diferentes entre sus nombres y los de sus compañeros, buscarán palabras que comiencen igual que su nombre, compararán su longitud con la del nombre de sus amigos, identificarán los segmentos de su nombre, firmarán sus trabajos, harán listas de la sala para verificar los presentes, colocarán su nombre debajo de sus fografías –nótese que, para los de la sala de tres años, muchas veces, al recortar su nombre y ser colocado debajo de otra foto, pasa a nombrar al compañero–. Discutirán entre ellos cuántas letras harán falta para escribir un segmento, cómo es posible que su papá, que es tan grande, tenga un nombre más corto que el suyo, si el apellido también está contenido en la escritura, si el nombre está en cada una de las letras, en cada segmento o en el conjunto global. Confrontarán la información recibida, su procesamiento de ella, disputarán por "sus" letras, para apropiarse paulatinamente de la escritura convencional de su nombre, conocimiento que se espera de todos al finalizar la sala de cinco. La escritura del nombre aparecerá contextualizada en proyectos comunicativos donde surja como necesaria; por ejemplo, en la confección de invitaciones que cada uno firma cuidadosamente o en el registro de puntajes de un juego.

◗ ADECUAR LA PRODUCCIÓN AL PROPÓSITO Y AL GÉNERO

El propósito con que se escribe debe ser tomado en cuenta y sostenido mientras se está escribiendo para que la producción sea adecuada. Por ejemplo, si los niños escriben afiches para lograr que todos los miembros de la comunidad concurran a un feria organizada por el jardín, deberán estimular la concurrencia describiendo la feria y sus atracciones, y anunciando quiénes participarán, ya que se trata de persuadir al público de que vale la pena asistir. Si se trata, en cambio, de producir carteles para el jardín con normas higiénicas, como la necesidad de lavarse las manos antes de comer, el tono que deberán emplear será más firme e imperativo.

Al escribir, van descubriendo las propiedades de los distintos textos a los que deben ajustar su escritura. Por ejemplo, si están produciendo adivinanzas en el contexto de un proyecto para hacer una revista del jardín, el maestro los pondrá en contacto previamente con muchas adivinanzas; analizarán juntos qué propiedades comunes tienen, qué variedades existen hasta que vayan ajustando las suyas a las restricciones del género (dice pero no dice la solución, puede o no estar en verso, tiene trampas para que te confundas).

◗ Ajustar la presión ejercida sobre el lector en función del propósito (por ejemplo, en un folleto en el que se desea desalentar el consumo de alco-

hol, de tabaco o el consumo excesivo de golosinas es necesario seleccionar los recursos que la lengua ofrece para influir sobre el lector).

- Ajustar la producción a algunas propiedades de los formatos textuales: carta, cuento, afiche, invitación.
- Elegir soportes adecuados al tipo de texto.

- PLANIFICAR SU PRODUCCIÓN

Los niños comienzan a producir textos a través de un proceso de planificación, textualización y revisión del texto, que, de manera recursiva, están presentes en toda producción.

La planificación del texto está vinculada con el trabajo de recopilación de información antes de comenzar a escribir, su organización, su puesta en común, la lectura de textos homólogos al que se va a producir, la representación del destinatario, la selección del género textual en función del propósito y el destinatario, y la confección de un plan de texto, cuando resulte necesario.

- Comenzar a pensar junto a los compañeros qué van a escribir antes de empezar a hacerlo.
- Documentarse antes de escribir en el caso de los textos informativos.
- Pensar situaciones y personajes, dibujar los escenarios antes de escribir en el caso de los cuentos.

- REVISAR SUS PRODUCCIONES

La revisión requiere relectura de lo escrito y reescritura.

- Intentar mejorar lo que se escribió prestando atención a lo que falta o tratar de encontrar un modo más bonito para decirlo.

LAS ACTIVIDADES

Las actividades de lectura y escritura en el jardín incluyen, como se ha visto, situaciones en las que el docente lee en voz alta, situaciones en las que los niños leen por sí mismos, situaciones en las que los niños dictan al maestro y otras en las que escriben por sí mismos. Pueden leer o escribir solos, en parejas o en pequeños grupos. Cuando dictan al maestro, se trata por lo general de una producción colectiva, ya que toda la sala interviene.

El maestro lee en voz alta. Los niños están reunidos, el maestro les anuncia lo que va a leer y el motivo por el que lo hace (puede tratarse, por ejemplo, de una noticia aparecida en el diario que tiene relación con los contenidos que se están trabajando en los proyectos en curso). El docente lee las palabras que encuentra en el texto sin traducirlas a un lenguaje más sencillo o a una variedad más conocida. Los niños suelen interrumpir la lectura para hacer comentarios y, al concluir la misma, se produce por lo general un intercambio de opiniones.

G. C. B. A.

Los niños leen por sí mismos. Los alumnos exploran libremente el texto o bien buscan en él una información. En este caso, es fundamental que lo que van a leer sea previsible, que existan indicadores suficientes para que puedan hacerlo, por ejemplo las ilustraciones. También les resulta previsible, y posible, la lectura de una poesía o la letra de una canción que conocen mucho ya que este conocimiento les permite anticipar lo que está escrito e ir estableciendo correspondencias.

Los niños dictan un texto al docente. Ellos dictan y el maestro va escribiendo de modo que todos puedan ver cómo lo hace. De vez en cuando interrumpe la escritura para leerles cómo va quedando. Si los niños no se ponen de acuerdo acerca de cómo continuar, se discuten las alternativas y se establecen pautas para lograr acuerdos.

Los niños escriben por sí mismos. Por lo general, lo hacen en contextos grupales, ya sea que todos dicten y uno escriba, o bien que, reunidos en grupo, cada uno escriba por sí mismo y entre todos se consulten. Para hacerlo, es necesario que cuenten con amplio material de referencia, escritos para consultar como carteles y libros. El docente alienta siempre el intercambio entre compañeros.

Para considerar las actividades dedicadas a las prácticas del lenguaje escrito se utilizará la clasificación propuesta por Delia Lerner, en la que distingue cuatro diferentes modalidades organizativas de la tarea escolar: proyectos, actividades permanentes, secuencias de situaciones y actividades independientes.[9] Se adoptará en especial su distinción entre actividades permanentes (o habituales) y proyectos.

Actividades permanentes

Estas actividades se van desarrollando a lo largo de todo el ciclo lectivo, con diferentes niveles de profundización y de complejidad. Entre ellas se incluyen, por ejemplo, la lectura de cuentos, del diario y de revistas, y la confección de cuadros de responsabilidades diarias o semanales; por ejemplo, los carteles con el nombre de los encargados de la biblioteca por esa semana o de los que cumplen años.

▲ Lectura de diarios

Los diarios pueden dar lugar a interesantes actividades. En el curso de diferentes proyectos, el docente plantea el problema de cómo saber qué obra están representando en el Teatro San Martín, dónde actúa determinado conjunto de títeres, si ya llegó la jirafa que se esperaba en el zoológico o por qué hubo un apagón de luz en la Ciudad. Para buscar la respuesta a esos interrogantes, puede leer a los alumnos en voz alta esas informaciones de los diarios, pedirles que busquen imágenes relacionadas, entregarles diarios para que

[9] Delia Lerner. "Es posible leer en la escuela", en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 17, nº1, Buenos Aires, 1996.

G. C. B. A.

averigüen la información. En sucesivas exploraciones, los niños buscan el nombre de los diarios en las tapas, localizan una sección (por ejemplo, la página de historietas) o una información (el resultado de un partido), el docente les lee una noticia, los niños buscan por sí mismos una información sencilla, como el precio del diario o la fecha, exploran el diario tratando de descubrir si hay una sección dedicada a alguna cuestión que les interese (por ejemplo, "¿dice algo de la lluvia de ayer?"), guiándose por imágenes, fotografías, mapas, logos, etc., así como por la presencia de letras conocidas. Estas actividades de lectura del diario son la condición previa para encarar un proyecto de producción del diario de la sala.

▲ Lectura de revistas infantiles

Estas revistas son portadores que incluyen una variedad de géneros textuales y contienen diversas secciones fijas: las dedicadas a juegos, las notas de información, los cuentos, las historietas, las cartas de lectores, etc. Los docentes podrán leer a los niños algún artículo en voz alta, ellos podrán hojearlas, mirar las historietas, completar algún juego, buscar en ellas información.

Es recomendable que en la biblioteca del jardín o de la sala se incluya una hemeroteca. Muchas de las secciones de las revistas viejas no dejan de ser valiosas ni pierden actualidad a diferencia de lo que sucede con los diarios. Pueden incluirse revistas infantiles y también otras especializadas. La frecuentación de revistas posibilita la producción de una en la sala o en el jardín.

▲ Lectura de cartas

En la sala podrán leerse las cartas que se reciben en la institución; por ejemplo, una circular acerca de normas sanitarias, la invitación a algún evento, las cartas que una mamá de un compañero enfermo envía para informar a todos del estado de salud de su hijo o para agradecer el envío de un regalo, la carta de un funcionario que responde a una inquietud del grupo, la carta de un maestro que ha pedido licencia, cartas de felicitación por la participación del grupo en alguna actividad comunitaria, etc. Los niños exploran para ver a quién está dirigida; observan con atención el sobre y la carta misma tratando de descubrir quién la envía; reconocen si está manuscrita o escrita con procesador, buscan la fecha para saber cuándo fue enviada; exploran el sobre para saber si tiene estampilla y fue enviada por correo o entregada en mano. Si se presenta la oportunidad, los niños podrán iniciar un intercambio epistolar con niños de otra escuela o de otra ciudad.

▲ Centro de escritura

Se trata de crear un centro de escritura, que funciona como un "rincón" más, al que acuden los niños que así lo eligen y encuentran diversos materiales como hojas de distintos tamaños, tarjetas y libritos en blanco, lápices, lapiceras, marcadores, hojas de papel con membrete, formularios, facturas, un pizarrón y tizas, una máquina de escribir, papel carbónico, etc. Allí escriben lo que desean siendo ellos mismos los que crean la situación y el propósito que guía la escritura, por ejemplo, juegan a que son vendedores y completan fac-

G. C. B. A.

turas o asumen el rol de secretarias que llenan formularios o bien deciden escribir un cuento o el nombre de un compañero.

Proyectos

Los proyectos constituyen una vía de acceso contextualizada a la lengua escrita y crean el marco para que los niños vayan descubriendo sus funciones. Por eso se trata de una organización del trabajo didáctico adecuada para el desarrollo de las prácticas del lenguaje escrito.

"En esta modalidad de trabajo, es siempre un propósito el que guía la exploración de los textos y su producción (por ejemplo, los niños consultan revistas y libros para armar la enciclopedia, escriben afiches para mostrar cómo se consiguen dientes sanos, redactan invitaciones para que sus familiares asistan a una fiesta, envían una carta a un artista para agradecerle su visita a la sala). La lectura y la producción tienen lugar dentro de una situación comunicativa que les otorga sentido."[10]

En general, para que puedan abordarse los proyectos de producción, es condición previa la lectura de ese tipo de texto como actividad permanente en la sala. Para que los niños puedan comenzar a producir cuentos, adivinanzas o noticias, deben haber leído muchos previamente. Por ejemplo, en el caso de la producción de un diario de la sala, los niños le irán incorporando todos los tipos de texto que fueron explorando: noticias, chistes, críticas, avisos clasificados, etc. Lo producen escribiendo por sí mismos o dictando a algún compañero más decidido. Está destinado a las familias. Los alumnos pegan los textos que han escrito por sí mismos en las páginas de un diario auténtico, sobre la sección correspondiente. Se confeccionan las tapas, se organizan las páginas y se arma el diario de la sala. El trabajo de producción de un diario provoca ricas reflexiones acerca de la diferenciación entre las noticias de interés público o privado.

En oportunidades, las actividades de lectura y escritura se inscriben en proyectos más amplios. Es el caso de la confección de invitaciones para un evento, de tarjetas de felicitación o afiches para una convocatoria dentro de una campaña sanitaria, la producción de un recetario, un fascículo, un vídeo, un diccionario pictográfico, una antología de adivinanzas, coplas, colmos o poemas. Algunos de estos proyectos se vinculan con la literatura; otros, con contenidos de los diferentes campos del conocimiento.

Las experiencias directas, como parte de los proyectos, dan lugar a actividades de lectura y escritura. Aun en una experiencia tan sencilla como hacer una caminata por las calles vecinas al jardín, podrán leerse los carteles indicadores del nombre de la calle y los que señalan cuál es el nombre de la plaza o quién es el prócer representado en una estatua. Los niños pueden recorrer el barrio con el docente e investigar de qué materiales son los carteles. Descubrirán así la relación entre el material y la intención de permanencia (por ejemplo, si se anuncia un recital para el fin de semana, el afiche es de papel, pues deberá ser removido rápidamente; en cambio, los carteles que

[10] Hilda Weitzman de Levy. "Proyectos de lectura y escritura en el jardín de infantes", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

G. C. B. A.

anuncian el nombre de un negocio son de metal, de plástico, de luces). Se estudiará también la ubicación de los carteles y afiches: la necesidad de colocarlos en lugares bien visibles.

En una visita al supermercado, los niños podrán confeccionar previamente la lista de compras. Una vez en el lugar, registrarán ejemplos de mensajes escritos: carteles que indican los diversos tipos de mercadería, el número de caja y la forma de pago, las marcas, disposiciones tales como la prohibición de fumar o indicaciones de estacionamiento, las inscripciones de las bolsas, etc. Explorarán la relación entre portador y propósito comunicativo. Discutirán acerca del motivo para incluir dibujos o exclusivamente textos en dichos portadores.

Resultan de mucho interés las visitas a editoriales, imprentas y estudios de escritores, donde los niños podrán apreciar el proceso de producción de un libro.

Intervenciones docentes

En relación con la práctica de la lectura

Como se ha visto, el docente interviene leyendo para los niños, leyendo con ellos, provocando la reflexión acerca del contenido de los libros. Les presenta diversos portadores: diarios, revistas de divulgación, enciclopedias, diccionarios, folletos, prospectos, papel moneda, facturas, recibos, afiches, reglamentos de juego, tarjetas, cartas, postales.

Alienta el empleo frecuente de los libros de consulta y él mismo lo hace frente a los alumnos. Actúa como modelo mostrándoles cómo busca en ellos información y va explicitando en voz alta los pasos que sigue: elegir el texto adecuado, buscar el índice y en él la información que se necesita. En otras ocasiones les muestra los libros con los que cuentan en la biblioteca y les pide que descubran cuáles podrán serles útiles para encontrar determinado tema mirando bien las tapas, las ilustraciones o los títulos. Una vez elegidos los textos, los ayudan a ubicar las secciones que podrán serles útiles.[11]

En relación con el contenido de lo que se lee, los niños tienden a considerar que lo que está escrito es siempre verdadero. Las intervenciones de los docentes podrán llevarlos a cuestionarse acerca de lo que leen por medio de preguntas como: "¿están de acuerdo con esta opinión?", "¿piensan que las cosas ocurren tal como el texto refiere?", "¿qué habría ocurrido si...?"

Es también interesante que el maestro intervenga para ayudar a los niños a descubrir cuál es la intención del autor: ¿quiere asustarnos, divertirnos, convencernos, informarnos, hacernos pensar?

Cuando los alumnos comienzan a leer por sí mismos, el docente interviene directamente en algunas ocasiones:

- preguntando: "Si quieren saber de qué se trata el cuento, ¿dónde se fijarán: en las ilustraciones, en las letras?";

[11] Véase "Actividades con libros, revistas, enciclopedias, vídeos...", en el apartado "Indagación del Ambiente Social y Natural" en este documento, pág. 106.

G. C. B. A.

- preguntando: "¿Qué les parece que dice acá?", "¿Cómo se dieron cuenta?";
- proponiendo: "Leé mostrándome con el dedo cómo dice...";
- leyendo en voz alta el texto: "Acá dice: 'El conejo se rió cuando vio al gigante...'" y preguntando: "¿Dónde creen que dice conejo y dónde dirá gigante?", "¿En algún otro lugar dirá conejo?", "¿Cómo se dieron cuenta?".

En relación con la práctica de la escritura

Cuando los niños ven una receta escrita por su médico, seguramente advierten que la hizo con letra cursiva manuscrita; cuando alguien deja un cartel donde dice PINTURA FRESCA, emplea letras de imprenta mayúscula; las letras de los títulos son de tamaño grande. Esto muestra que, en lugar de tratar de resolver cuál es la letra que los niños deben emplear, es útil trabajar con ellos acerca de la adecuación de las letras al uso.

Una preocupación de los docentes (por la que postergan la práctica de la escritura en su sala) es el hecho de que, si los niños se dividen en grupos para trabajar, el docente no puede intervenir en todos los grupos ni con todos los alumnos para reflexionar juntos sobre sus escrituras, contraargumentar, ofrecer contraejemplos, plantearles dudas.

Para dar respuesta a esta inquietud se puede crear un centro de escritura. Esto hace que solamente un grupo acuda a él mientras los demás eligen otros rincones o actividades. El docente podrá trabajar con un pequeño número de alumnos al mismo tiempo. Pero, por otra parte, no es necesario que intervenga ante cada muestra de escritura de cada niño para ayudarlo a avanzar. En muchas ocasiones, la práctica de la escritura les sirve a los niños para experimentar, para ir probando, consultando carteles, libros y otros referentes, intercambiando ideas con sus compañeros. Es decir que se abren posibilidades de consulta más amplias que el pedido de ayuda o de información al maestro.

En efecto, cuando los niños no saben cómo escribir una palabra o un texto completo, pueden tanto pedir ayuda al maestro como a un compañero, y también consultar un material escrito. Es necesario señalar también que en muchos casos están en una etapa de afianzamiento de sus recientes descubrimientos y resulta inoportuno intervenir para tratar de movilizarlos prematuramente hacia escrituras más avanzadas.

"Finalmente, si tienen que esperar la ayuda del docente cuando efectivamente la solicitan, esto forma parte de todo el proceso de socialización; podrán instrumentarse turnos, anotar sus nombres en una lista para hacerle saber que quieren consultarlo y es probable que hasta que el docente llegue, hayan resuelto sus dudas consultando a un amigo o un cartel."[12]

La escritura es una práctica y, por consiguiente, los avances se producen en la misma práctica. Se debe alentar a los alumnos a revisar sus producciones ya que, al hacerlo, advierten sus lagunas o "errores"; en algunos casos, sin intervención externa sobre la misma escritura. La intervención del docente consiste, en muchos casos, en realizar una propuesta interesante, en alentar

[12] *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Buenos Aires, 1998, pág. 75.

G. C. B. A.

la colaboración de los niños, en ofrecer materiales adecuados, en sugerir la consulta de un texto impreso. En otros casos, es oportuna su intervención directa sobre la escritura del niño:

- pidiéndole que lea lo que escribió, que piense si lo quiere mejorar o completar, que señale con el dedo cómo va leyendo;
- oficiando de lector; por ejemplo, si el niño queriendo escribir "perro", escribió PO, el maestro puede preguntar: "¿Escribiste pato?". Con esta pregunta promueve la inclusión de otra letra para diferenciar ambas palabras, como PRO;
- proponiéndole que escriba otra palabra para que necesite diferenciar ambas;
- ofreciéndole una palabra escrita para que de ella tome algún fragmento útil;
- facilitando información concreta, si el pedido del chico lo requiere; por ejemplo, cuando un niño explica: "Sé que va con E, pero no sé cuál es", el docente debe mostrársela;
- preguntando: "¿Dónde dice...?", "¿Cómo lo sabés?", para que el autor vaya descubriendo la necesidad de establecer diferenciaciones en la escritura de distintas palabras.

Se suele pensar que los docentes, con sus intervenciones, siempre deben provocar conflictos cognitivos en los niños para que éstos avancen en sus escrituras. En realidad, los progresos se producen a través de procesos más complejos en una interacción entre hipótesis, entre lo que se sabe y lo que se lee, entre lo que ya se sabe y lo que otros hacen o dicen, en una confrontación entre las propias hipótesis y otras informaciones; no se trata de un proceso mecánico: intervención docente => conflicto => avance.

Se entiende por prácticas de escritura todos los intentos que realizan los niños de "poner para que diga algo", aunque para el observador se trate sólo de algunos garabatos o letras desordenadas.

Se aprende a escribir escribiendo. En este sentido, es útil observar los cambios que se registran en las producciones de los niños después de que el docente les propone en varias ocasiones escribir.

La producción escrita en el jardín de infantes tiene lugar en situaciones en que los niños necesitan o desean comunicarse con un interlocutor ausente, producir una constancia o registro, etc. El docente, con sus intervenciones, ayudará a que los niños reflexionen acerca de la conveniencia de escribir para poder transmitir mensajes en esas circunstancias e interviene para que logren producir textos cada vez más adecuados. Por ejemplo, los niños están produciendo una invitación a los padres para una fiesta del Día del Niño. Están dictando al docente el texto y él lo escribe en el pizarrón. Escribieron: "Los invitamos a la fiesta del Día del Niño". Ahora quieren ofrecer a los lectores más datos. Descubren que queda mal repetir la palabra "fiesta". ¿Como harán para evitarlo? Podrán decir "*que* se hará el día..." o bien "*ella* se hará el día..." o quizás "la celebración se hará...". Estos son los problemas que se le plantean a un escritor. Están trabajando así sobre los recursos que cohesionan el texto sin que ello sea objeto de sistematización, sino al servicio de la producción de textos. Alguien puede proponer subrayar una palabra, como han visto en las invitaciones, o escribir con letras más grandes "Día del Niño".

G. C. B. A.

Se describirán ahora, a modo de ejemplo, algunas situaciones didácticas vinculadas con el aprendizaje de la lengua escrita.

En una sala, la mamá de un alumno avisó que su hijo está enfermo y que por tal motivo faltará al jardín durante dos semanas. Sus compañeros comentan el hecho y el docente les pide que piensen una manera de mantenerse en contacto con él. Algunos proponen enviarle dibujos y cartas. Son pocos los que se ofrecen a escribir (posiblemente los que tienen mayor dominio del sistema), pero todos aportan ideas. Surge un intercambio acerca de qué escribirle, y así los niños van planificando el texto. Los escribientes se ven rodeados de muchos "correctores". "Con ésa no, falta la A, allí no dice...". Analizan al mismo tiempo el contenido, las propiedades del sistema y la escritura de una carta. Esta confrontación entre las opiniones de varios niños es una fuente privilegiada de acceso al conocimiento. El maestro interviene preguntando si hay acuerdo en escribir de esta manera, si podrían decirlo con palabras más lindas, alentando para que se hagan oír los más tímidos y planteando problemas como cuáles son los requerimientos para iniciar una carta, cómo avisarle al lector cuándo fue escrita, etcétera.

Viendo trabajar una sala de cinco años en la que han aparecido casos de pediculosis, los niños se interesaron por el tema y comenzaron a indagar acerca de los piojos. Resuelven organizar una campaña de prevención. Por este medio, el docente los pondrá en contacto con la producción de textos apelativos, que intentan ejercer intensa presión sobre el lector. Recogerán en las farmacias del barrio material impreso, se informarán en diversos libros. Si eligen que la campaña se lleve a cabo por medio de una secuencia de afiches, deberán decidir cuál es el mejor sitio para exponerlos. Para que la campaña sea efectiva con niños de todas las salas, formularán mensajes muy breves y claros –en este sentido, tomarán en cuenta el hecho de que los afiches muchas veces se miran "al pasar"–, prescribirán al lector qué debe hacer para evitar contagiarse (o para curarse si ya se ha contagiado); en síntesis, adquirirán conocimientos acerca del texto apelativo y herramientas para producirlo. Descubrirán también el valor de la palabra escrita como instrumento de acción comunitaria.

Durante todo el año lectivo, en una sala de cuatro años se han leído muchos cuentos. El maestro es un lector entusiasta y se ha aventurado incluso con textos aparentemente destinados a niños más grandes. Siempre les ha relatado algunos aspectos de la vida o la obra del autor. Próximos a los últimos meses de clase, les propone convertirse ellos mismos en autores. Los niños se entusiasman. Algunos señalan que ellos aún no saben escribir. El docente se ofrece como escribiente. Ellos le irán dictando los cuentos. Resuelven trabajar divididos en pequeños grupos. Cada uno de ellos elaborará un cuento. Es difícil ponerse de acuerdo. Un cuento lleva título pero, ¿cuándo elegirlo, antes de escribir el texto o al final? ¿Ese título deberá aludir a los personajes principales o a la situación central? ¿Cómo comienza un cuento y, de todas las fórmulas posibles, cuál es la más bonita? Entre todos acordarán el argumento. Pedirán al maestro que les vaya leyendo lo que ya escribieron para que no haya repeticiones ni quede algún personaje o una situación perdidos en medio del cuento (es decir, lo cohesionarán). ¿Cómo hacer para que tenga

G. C. B. A.

suspenso e intrigue al lector pero teniendo en cuenta al mismo tiempo que no quieren asustarlo? El docente les relee un pasaje poco claro; los niños lo advierten y lo corrigen. Más tarde, volverán a leer el cuento completo, lo embellecerán evitando repeticiones, lo firmarán escribiendo cada uno cuidadosamente su nombre, incluirán dedicatorias (como han visto en los libros impresos), escogerán el papel y las tapas, elegirán las ilustraciones, distribuirán el texto en varias páginas, elegirán el tamaño y el formato, confeccionarán un índice, numerarán las páginas, solicitarán contribuciones para financiar la edición. Habrán escrito un libro mediatizado, en parte, por el maestro. Habrán aprendido acerca de la estructura narrativa, de las fórmulas de iniciación y de cierre, los recursos cohesivos necesarios, las estrategias de planificación y revisión.

El docente intervino en todo el proceso desarrollando los contenidos lingüísticos a través de la producción y la reflexión grupal.

En síntesis, en estas situaciones se ejemplifican algunos principios que rigen la acción didáctica sobre la lengua escrita en el Nivel Inicial: la lectura y la escritura aparecen como formas de comunicación de significados adecuadas para determinado contexto. Leer y escribir son dos actividades diferentes, que, en la práctica social y escolar, interactúan: se lee para escribir, se escribe a partir de lo que se lee, se lee lo que se ha escrito, etc. El material que se lee y se produce es significativo para los niños. Se trata de que el niño lea y comprenda mensajes estructurados con una intencionalidad comunicativa en un contexto necesario y adecuado. La reflexión sobre la lectura y la escritura acompaña siempre su uso. Se alienta la confrontación entre pares como medio privilegiado de aprendizaje. Las intervenciones docentes plantean nuevos problemas, redefinen los ya planteados, focalizan la reflexión sobre los contenidos lingüísticos que se trabajarán. Un aspecto central del aprendizaje se vincula con las propiedades del lenguaje escrito y sus diversos formatos y, en este sentido, se apunta a elevar la calidad de la comprensión y la producción y no solo a conocer las restricciones propias de cada género.

Evaluación

El jardín debe garantizar que los niños establezcan contacto con diversos materiales escritos, exploren distintos portadores de texto, hipoteticen acerca del contenido a partir de la ilustración, del título, de la silueta del texto, reconozcan las características de los textos sociales más comunes para ellos, inicien el proceso de exploración del texto mismo, de sus propiedades cuantitativas y cualitativas, puedan elegir en la biblioteca de la sala el texto que desean leer, conozcan a qué tipo de textos recurrir para buscar determinada información, exploren en qué situaciones es conveniente recurrir a los textos, puedan reproducir el contenido de lo que han leído o escuchado leer.

Asimismo debe garantizar que, al culminar el nivel, los niños escriban su nombre, sean capaces de dictar un pequeño texto al adulto o a sus pares, aborden la producción de textos, empleando las formas personales de expresión, de acuerdo con el nivel al que hayan arribado, establezcan algunas dife-

G. C. B. A.

renciaciones entre diversos formatos textuales, puedan interactuar con sus pares en proyectos de producción grupal, desarrollen algunas estrategias de planificación del texto como la discusión grupal acerca del contenido y tomen una decisión acerca del formato, adquieran algunas estrategias de revisión del texto, por ejemplo, su modificación a partir de la lectura realizada por el docente.

La evaluación de las prácticas del lenguaje escrito en el Nivel Inicial ofrece algunos problemas:

- Se trata de prácticas muy ligadas históricamente con la escuela primaria y se importan los sistemas de evaluación tradicionales de ese nivel, olvidando los propósitos de su inclusión en el Nivel Inicial.
- Se corre el riesgo de acelerar el proceso de adquisición del sistema notacional descuidando el acceso a la cultura de lo escrito ya que resulta más sencillo documentar la evolución de la escritura hacia formas más convencionales que evaluar, por ejemplo, las estrategias de búsqueda de información.
- En ocasiones, la ansiedad de los padres por el avance de sus hijos en el proceso de alfabetización se asocia con su inquietud acerca del futuro desempeño escolar. Es labor del Nivel Inicial informar a los padres acerca de la naturaleza de este aprendizaje recordando que es necesario ser cuidadoso con las predicciones acerca de futuros desempeños de los alumnos. Un niño que, al finalizar la sala de cinco años, aún no ha establecido una relación entre lo escrito y el significante sonoro puede comenzar primer año y avanzar rápidamente hacia el sistema convencional. Ello no significa que el Nivel Inicial deba desentenderse de estas adquisiciones ya que constituyen un aspecto fundamental del aprendizaje y, cuando son lentas, suelen incidir en buena medida en el fracaso escolar en primer año.
- Por otra parte, es necesario evitar confundir la evaluación didáctica con el abordaje psicológico. Cuando se propone hacer un diagnóstico del nivel de conceptualización de los niños acerca de la lectura y la escritura y documentar estas conceptualizaciones, no se debe dejar de tomar en cuenta la acción didáctica ejercida. Por ejemplo, si se constata que los niños aún no intentan probar formas personales de escritura, es necesario vincular este hecho con las propuestas de la sala y revisarlas.

La evaluación de la lengua escrita en el nivel debería, pues, definir qué es lo que debe ser evaluado y, en este sentido, partir del supuesto general de que lo que se debe evaluar se vincula con la construcción escolar del conocimiento, es decir, con todos los aprendizajes que los niños van haciendo a partir de la intervención docente, tomándola en un sentido amplio que incluye tanto las intervenciones propiamente dichas como las propuestas de actividades y de organización.

G. C. B. A.

Qué se evalúa en relación con las prácticas del lenguaje escrito

Quehacer del lector

▲Solicita que el docente le lea y se interesa por la lectura del docente. *Esto supone que el material que el maestro ha leído a los alumnos hasta ahora, el modo en que introdujo la lectura, supo despertar el interés, la curiosidad, el deseo de seguir leyendo, que ha sabido crear el clima de la sala adecuado, lee en forma atractiva, selecciona convenientemente los textos, respeta la diversidad de géneros y gustos de los alumnos. Supone además que el docente escucha sus pedidos, registra lo que dicen.* Así, el niño:

- Escucha cómo lee el docente.
- Se queda tranquilo para escuchar.
- Hace preguntas sobre lo que escucha o ha escuchado leer.

▲Selecciona textos para leer por sí mismo. *Hay en la sala material a su disposición. Estos materiales son variados. Existen momentos propicios para la lectura autónoma.*

▲Toma en cuenta las ilustraciones y otros elementos paratextuales (el título, la tapa, la colección, el índice) para anticipar el contenido de los textos. *Antes de leer, el docente alienta a los niños a que miren el libro, deja que lo exploren y verbalicen sus anticipaciones sobre el contenido. En ocasiones les pregunta qué imaginan y en qué se fijaron para saberlo. Les ha ayudado a descubrir algunos detalles significativos de las ilustraciones, como las indicaciones de espacio-tiempo (es de día, de noche, en una región fría, hace mucho tiempo, en el futuro, las casas eran diferentes). Alienta la socialización de esos descubrimientos. Conocen el papel del ilustrador en la confección del libro porque han trabajado sobre todas las profesiones que intervienen en la producción de los libros.*

▲Toma en cuenta el texto para anticipar el contenido. Por ejemplo, dice: "Está la de papá, dice pa-loma".

▲Participa en las discusiones grupales acerca de lo leído o escuchado leer, lo comenta y recomienda a sus compañeros la lectura que le interesó.

▲Solicita libros en la biblioteca de la sala cumpliendo con las normas establecidas. *Esto supone que se ha trabajado en la sala sobre el funcionamiento de la biblioteca, que se han distribuido responsabilidades respecto del cuidado de los libros, su reparación, su devolución.*

▲Comienza a localizar la información en el portador:

- en un diario o una revista, el título, la sección que contiene la información buscada;
- en un sobre, el nombre del remitente y el destinatario;
- en una carta, la fecha y la firma.

▲Retoma la lectura de un texto que le ha interesado. *El maestro también ha retomado en ocasiones la lectura de un texto que provocó entusiasmo en los niños.*

▲Comunica sus descubrimientos al grupo.

▲Presta atención a carteles, etiquetas, envases, afiches e intenta leerlos.

G. C. B. A.

▲Se dirige al portador adecuado al propósito lector. *Para que esto suceda, se deben haber abordado variados textos en el curso de diversos proyectos explorando la función de cada uno y se deben haber confeccionado archivos que incluyan poemas, recetas, cartas, historietas, etcétera.*

▲Al leer, convencionalmente o no, adecua la lectura al tipo de texto. *Si un niño de la sala de cuatro años juega a que es un papá leyendo cuentos a sus hijitos, modula, entona, imposta la voz, emplea el vocabulario y las fórmulas características de los cuentos. Aprendió a hacerlo a través de la interacción escolar con esos textos.*

▲Busca en los textos la información que necesita. *Para que esto ocurra, en numerosas oportunidades, el docente buscó información en diarios, enciclopedias, diccionarios, revistas, libros de divulgación y se la leyó.*

▲Reconoce su nombre.

▲Reconoce el nombre de algunos de sus compañeros.

Quehacer del escritor

▲Recurre a la escritura o propone recurrir cuando hay que dirigirse a un destinatario ausente. *El docente ha leído a los alumnos cartas en varias oportunidades, ha planteado situaciones comunicativas en las que el interlocutor estaba ausente y fue necesario escribirle, han reflexionado juntos sobre las notas en el cuaderno de comunicaciones, etcétera.*

▲Recurre a la escritura para registrar:

- los turnos,
- los resultados de los juegos,
- sus trabajos.

El docente ha propuesto que vayan registrando los puntajes y él mismo lo ha hecho a la vista de todos en juegos colectivos. En la sala hay carteles con responsabilidades diarias y semanales que los alumnos van llenando con los nombres correspondientes.

Para que esto suceda, los docentes han ido escribiendo el nombre de cada uno en sus trabajos; lo han hecho delante de los niños; más adelante, los han escrito con ellos, les han planteado en sucesivas oportunidades el problema de cómo es posible identificar las pertenencias de cada uno, etcétera.

▲Escribe tal como sabe y se anima a probar formas personales de escritura. *El docente no las descalifica, señala siempre los progresos que se observan, sabe interpretarlas como expresión de los actuales conocimientos del niño. Para que los niños se decidan a escribir, es necesario que se sientan habilitados para ello, es decir que el docente no espera que hayan completado su conocimiento del sistema convencional, que sabrá valorar sus progresos y señalárselos, que no comparará su escritura con la de otros niños para desvalorizarla.*

▲Planifica su producción. *Cada vez que los niños han escrito dictando al docente han comenzado por pensar juntos qué iban a escribir, se han documentado en el caso de los textos informativos, han pensado situaciones y per-*

G. C. B. A.

sonajes en el caso de los cuentos, han dibujado, han leído antes de contestar una carta, etcétera.

▲Revisa sus producciones. *El docente alienta siempre la revisión pidiendo a los alumnos que piensen si quieren mejorar lo que escribieron o dictaron, si falta algo, si encuentran un modo más bonito para decirlo.*

▲Colabora en la producción de sus compañeros leyendo, dictando. *En este aspecto, es fundamental que la actitud del docente haya propiciado los intercambios entre los niños en el momento de escribir.*

El docente ha dado oportunidad para que los niños le dicten, ha escrito delante de ellos y suele leerles cómo va quedando para preguntarles si están conformes o desean modificar algo.

▲Escribe su nombre.

Los instrumentos

Existe una tradición en algunos jardines de administración de protocolos formalizados de lectura y escritura que se han tomado de las investigaciones psicológicas. Esas tomas no reproducen por lo general las condiciones habituales de trabajo en el jardín. Se propone que las situaciones de evaluación no generen dispositivos especiales para observar la evolución de los alumnos sino que, al ser incorporada la cultura de lo escrito a la vida cotidiana de la sala, se aprovechen las múltiples ocasiones en que los alumnos leen y escriben para hacer un seguimiento de su proceso. Ello supone que los niños se encontrarán en situación de interacción con otros compañeros, con el docente, consultando carteles y libros, que es lo que lectores y escritores más expertos hacen permanentemente.

▲Los docentes coleccionarán, pues, producciones de los niños:

- Ejemplos de escrituras incidentales.
- Dibujos con firma.
- Dibujos con escrituras.
- "Ensayos" de letras.
- Cartas.
- La lista de los libros que eligieron para leer y la de sus libros favoritos.
- Observaciones acerca de la evolución de sus gustos en materia de lectura.
- Registro de los comentarios del niño sobre una lectura.
- Anécdotas o registros de los momentos de producción, de la interacción entre niños en el momento de leer y escribir.
- Producciones individuales o grupales de cuentos, afiches, invitaciones, reglamentos, listas, recetas, etcétera.
- Borradores de los textos que han producido.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Prácticas del Lenguaje

Literatura

Los niños y la literatura

"... la literatura para pequeños no es en absoluto pequeña, porque es el campo donde se libran las más grandes batallas de la cultura y el arte..."[1]

Graciela Montes

Los niños de cuatro y cinco años interactúan con una variada cantidad de textos presentes en su cotidianidad. Entre ellos se distinguen por su particularidad los textos literarios. Es fácilmente observable la atracción que desde pequeños manifiestan hacia ellos. Al llegar a la sala de cuatro años, con las variaciones que dependen de su contexto sociocultural, traen sus experiencias personales en relación con la literatura: canciones de cuna, juegos basados en poesías, cuentos que les han leído o narrado, libros que han explorado, etcétera.

"El contacto del niño del Nivel Inicial con la literatura infantil es, ante todo, un contacto gozoso, placentero. No puede ser de otro modo si se piensa que la literatura es una de las manifestaciones artísticas del hombre. Es preciso señalar, entonces, que escuchar un cuento, un poema o ver una obra de teatro, por poner algunos ejemplos, son experiencias sensibles comparables a oír música, asistir a un espectáculo de danza, mirar una fotografía o ver una película."[2]

El jardín de infantes tiene una importancia trascendental en esta etapa que resulta fundante en el vínculo de los niños con la literatura. Cierto es que éstos llegan a la sala con diferentes experiencias y saberes literarios. Cada grupo familiar los habrá propiciado en mayor o menor grado, configurando un bagaje muy heterogéneo con el que los docentes se encuentran y no deben desestimar. Habrá que mantenerlo y enriquecerlo y, muy especialmente, trabajar de manera sistemática para asegurar un aprendizaje que resulte una real iniciación literaria. Le cabe al docente encarar una tarea comprometida, reflexiva, productiva y gozosa.

Contenidos

Los niños, como sujetos de los actos lingüísticos, son hablantes, oyentes, lectores y productores de textos (orales o escritos) de diverso tipo. Entre estos textos se recortan por su peculiaridad los textos literarios. Por este motivo, los contenidos aparecen expuestos como quehaceres, buscando destacar qué es lo que se pretende que los niños aprendan desde la práctica en su relación con los textos literarios. Estos contenidos persiguen la consecución de los propósitos que enmarcan los saberes a alcanzar por los niños. Éstos son: apreciar las manifestaciones literarias buscando formar un lector/escucha competente, sensible y crítico y producir textos de tipo literario para que exploren las posibilidades expresivas del lenguaje y pongan en juego sus capacidades creativas.

[1] En Marc Soriano, *La literatura para niños y jóvenes, guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue, 1995.

[2] M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989.

G. C. B. A.

Con el fin de orientar en la delicada tarea de selección de textos y el accionar didáctico en relación con ellos, los contenidos se agrupan en tres grandes bloques: la narrativa, la poesía y el teatro, incorporando de este modo las manifestaciones que se vinculan con el discurso dramático.

Intervención docente

El docente de Nivel Inicial será un mediador de fundamental importancia entre los niños y las producciones literarias. Al ubicarse en ese rol podrá reconocer dos grandes ejes de trabajo de inagotables posibilidades:

- transmitir textos literarios;
- provocar-coordinar la producción de textos de los niños.

En el primer caso, su tarea estará centrada en la selección adecuada de textos literarios y su transmisión, buscando de este modo la apreciación y el disfrute de las manifestaciones literarias. En el segundo, en propiciar la exploración y el trabajo de producción de textos (cuentos, por ejemplo) brindando el espacio y las herramientas que lo hagan posible, para que los niños logren construir nuevos saberes respecto del uso del lenguaje y pongan en juego su creatividad.

Ambas posibilidades están estrechamente vinculadas, y una enriquece a la otra. Pero es importante señalar que no han de tener igual peso en la selección de actividades para llevarlas a cabo. Es preciso poner el énfasis en la primera, dado que es una de las tareas fundamentales de la escuela la formación de un lector estético y sólo un intenso trabajo de interacción con auténticos textos literarios podrá garantizarlo.

El espacio de producción que proponga el docente dependerá de los conocimientos que se construyan a partir de esta interacción con los textos. No se pretende con ello formar escritores de literatura, lo cual no es función de la escuela, sino ampliar el campo de oportunidades de los niños para expresarse, afianzar la construcción de conocimientos y el desarrollo de la creatividad.

G. C. B. A.

EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN

"Seleccionar no quiere decir restringir,
sino todo lo contrario, seleccionar significa valorizar."[3]

Geneviève Patte

Dado que el propósito central es que los niños aprecien y disfruten de las manifestaciones literarias buscando formar a lo largo de su escolaridad, un lector/escucha competente, sensible y crítico, resulta indudable que el primer paso imprescindible es *seleccionar* aquellas producciones literarias que hagan esto posible. La tarea de selección está centrada en el docente; es previa y es requisito indispensable para la transmisión de textos.

Seleccionar no es sencillo, ya que no todo lo que aparece como literatura para niños lo es, y resulta obvio que no todo lo que es literatura entraría en el campo de lo que puede serles destinado.

Resulta fundamental revisar el concepto de literatura infantil, revalorizando el significado que la literatura tiene en sí misma –su relevancia como hecho artístico y cultural– y las profundas resonancias que puede tener en los niños. Y, por supuesto, conocer qué abarca esta literatura.

La producción destinada a niños se ha acrecentado notablemente en los últimos años. A la hora de seleccionar, "el primer criterio será el estético, porque la literatura infantil es, ante todo, literatura".[4] En este sentido resulta relevante considerar el concepto de *texto literario*.[5]

Los *textos literarios* son manifestaciones artísticas en donde el peculiar trabajo con el lenguaje posibilita una interesante gama de procesos que comprometen el pensamiento, la reflexión, las emociones y sensaciones, el conocimiento, la imaginación.

Tratando de explicitar más, conscientes de la dificultad de precisar un objeto tan ricamente complejo, cabe destacar que un texto literario implica *plurisignificación*, es decir que el sentido de un texto literario se construye por la interacción de quien lo lee o escucha. No existe un solo sentido. Siempre está la posibilidad de disenso en la construcción de ese sentido, en el que entran en juego la imaginación, la sensibilidad, la reflexión crítica, potenciadas por el trabajo con el lenguaje que el texto literario exhibe y que lo hace sugerente, flexible, múltiple.

"Debemos seleccionar textos bellos para los niños, pero no podemos quedarnos en una posición esteticista. Tenemos que encontrar textos que les hablen de sus mundos, de sus fantasías, de sus problemas. En pocas palabras: textos con los cuales los chicos pueden identificarse (...) debemos pensar en cómo resonará ese texto bello a nuestros niños concretos; a los chicos que conforman el grupo de este año, y no a esas abstracciones como 'el niño de

[3] Geneviève Patte. *Si nos dejaran leer...*, Bogotá, Procultura S. A., CERLAL/Kapelusz Colombiana, 1984.
[4] *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989, *op. cit.*
[5] Tomamos *texto* en su sentido más amplio: textualidades orales y escritas.

G. C. B. A.

cinco años' a través de las cuales no advertimos que todos los chicos de cinco años son diferentes personas".[6]

Especial consideración merecen algunos textos para niños que no revisten valor literario. Cuando se pretende utilizar la literatura para "enseñar" algo (y aquí puede entrar de todo un poco, desde "buen comportamiento" hasta cuál es la tarea de los bomberos), el resultado es una pseudoliteratura, esa paradoja llamada "literatura didáctica" en la que nadie gana y todos pierden (productos de mala calidad al estilo de poemas que tratan de explicar cómo es un semáforo o cuentos con animalitos golosos, vanidosos, etc., que súbitamente comprenden que han obrado mal, se arrepienten y piden perdón, con implícitas o explícitas moralejas que machacan la idea para que todos "comprendan" la "enseñanza" sin equivocarse). El resultado es que aquello que se presenta como literatura no lo es. Los niños reciben un mal producto –resultado de un entramado de prejuicios– con un nombre equivocado. Y se corre el riesgo –en una etapa fundante en el vínculo con las manifestaciones artísticas– de confundirlos, de alejarlos, de negarles el derecho a conocer y disfrutar de la literatura que realmente merecen.

"Definamos, pues, cuáles son los textos en los cuales creemos. Creemos en los textos que ayudan a crecer, en los que los niños reflexionan para elaborar sus propias escalas de valores, en los que fortalecen su autonomía, en los que les permiten cooperar con los demás, en los que les permiten apoyarse en lo que está bien para modificar lo que está mal y para crear lo que falta. Este es un papel importante de la literatura: ser generadora de una reflexión autónoma, suscitar a través de sensaciones y emociones un pensamiento crítico y divergente, propio de un individuo libre que aporte a su sociedad.

"Si un libro no le sirve al niño para encontrarse consigo mismo –con sus fantasías y con sus realidades–, para pasar un agradable momento en el cual su imaginación echa a volar y crece; para paladear la belleza de las imágenes y de la sintaxis; para conocer mejor el mundo que lo rodea y, particularmente, a la gente que lo puebla; en síntesis, si leer no es crecer, ese libro es aún una obra pero todavía no es literatura, porque no se encontró aún con un receptor que lo signifique."[7]

No siempre es sencillo distinguir lo literario. La propia formación del docente como lector tiene mucho que ver. Si aprecia para sí la literatura como una experiencia estética valiosa, podrá ser más crítico y seleccionar mejor para sus alumnos. Si no es así, será importante que en primer lugar despeje de su imaginario todos los estereotipos que rondan en torno a la literatura destinada a los niños. Que, al leer diversos textos, trate de pensar, de sentir, qué pueden brindarle éstos a su grupo. Desechar lo que empobrece, encasilla, cierra. Y apostar por el encuentro con textos en cuya interacción los niños encuentren una ocasión intensa y rica de apertura, de viaje, compartido e individual a la vez, hacia lo que los une con los otros –sus experiencias, sus sueños, su visión de mundo– y lo que los ayuda a saber más de ellos mismos, de sus emociones, sensaciones, imaginación, etc., en un valioso camino de crecimiento.

Resulta fundamental que el docente conozca variedad de textos literarios y sus características. Una adecuada iniciación literaria de los niños depende de la calidad de los textos elegidos y también de la posibilidad de reconocerlos por su especificidad y diferencias. Así, los niños podrán vincularse con

[6] *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989, *op. cit.*

[7] *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989, *op. cit.*

G. C. B. A.

distintos tipos de textos que implican actitudes lectoras diferentes y posibilitan quehaceres diversos.

Esto en modo alguno significa que el docente tenga que "anexar" una explicación teórica o técnica cada vez que acerque un texto a sus alumnos. Es, sí, muy importante que las enuncie correctamente ("les voy a narrar un cuento...", "vamos a continuar leyendo la novela", "nos regalaron un libro de poesías para nuestra biblioteca").

Conjuntamente, brindará a sus alumnos la oportunidad de explorar y adquirir prácticas lectoras (ya sea en forma autónoma o mediatizada), ejerciendo los quehaceres que todo lector pone en juego. En correspondencia con los ejemplos antes anunciados, algunas posibilidades podrían ser: conversar sobre el efecto que el cuento narrado les produjo, recuperar el hilo argumental del capítulo de la novela leído el día anterior, anticipar el tipo de texto como poema por su espacialización gráfica.

LA NARRATIVA EN EL JARDÍN DE INFANTES

"La ficción le otorga al niño el medio de proyectar
en el terreno de lo imaginario uno de sus instintos
más constantes, más tenaces:
su necesidad de seguridad y de felicidad..."[8]

Henri Wallon

CONTENIDOS

Los quehaceres que los alumnos como hablantes, oyentes, lectores y productores deben aprender en su relación con los textos narrativos son:

- Escuchar narraciones de cuentos, mitos y leyendas narrados por los compañeros o por los adultos.
- Escuchar la lectura de cuentos, mitos, leyendas y novelas.
- Participar de manera vivencial en la escucha de textos narrativos.
- Conversar con los compañeros y con el docente sobre el efecto que un texto narrativo produce ("me puse triste cuando...", "me imaginé...").
- Comentar con otros lo que se ha escuchado leer: intercambiar opiniones acerca de la historia contada.
- Comentar el fragmento favorito de un cuento o una novela.
- Comentar actitudes o características de los personajes de un cuento o una novela.

[8] Henri Wallon. Prólogo a la edición original de Marc Soriano, *op. cit.*

G. C. B. A.

- Evaluar comportamientos de los personajes de ficción.
- Construir significados sobre los textos narrativos leídos (por ejemplo, opinar acerca del accionar de algún personaje, sobre el desenlace de la historia) intercambiando ideas y respetando la diversidad en las opiniones.
- Tomar en cuenta los comentarios de los compañeros para confrontar distintas opiniones sobre los textos narrativos.
- Recuperar el hilo argumental del último capítulo leído al continuar la lectura de una novela.
- Narrar un cuento relatado por el docente o el último capítulo leído de una novela a los compañeros que no los han escuchado.
- Narrar a sus compañeros cuentos o relatos escuchados en el ámbito familiar.

Criterios de selección

Los niños de cuatro y cinco años pueden disfrutar de diversos géneros dentro del discurso narrativo: básicamente del cuento y también de otros como la novela, la leyenda y el mito.

De acuerdo con lo postulado anteriormente, en todos los casos habrá que asegurarse de la calidad estética de los textos en primer lugar, como también de las características que los hacen más atractivos y enriquecedores para estas edades. Esto implica conocer el momento de crecimiento que están atravesando los niños, sus necesidades, sus posibilidades, sus intereses en cuanto al mundo que los rodea. Año tras año, un grupo es diferente de otro y en cada uno de ellos es posible reconocer, y es preciso respetar, sus individualidades. Por lo tanto resulta muy relativa cualquier recomendación que oriente la selección de textos en función de las edades. La propuesta es formular una orientación tentativa que requerirá de la contextualización que el docente haga a su grupo real y concreto en particular. La intención es favorecer el accionar del docente en la delicada tarea de selección, proporcionando algunos puntos de apoyo para reflexionar y cruzar con las demás variables.

Sugerencias en cuanto al argumento[9]

▲ **Acciones**[10] y **acontecimientos**:[11] claros y comprensibles, de modo que permitan seguir el desarrollo del relato.

▲ **Personajes**: reconocibles para los niños por la caracterización que se haga de ellos a través de los rasgos de su apariencia física o de su carácter –timidez, simpatía, distracción, valentía, etc.–, mencionados directamente o deducidos por su accionar.

Se puede definir a los **personajes** por un conjunto de rasgos, de cuali-

[9] Argumento. En este documento se entenderá como "cadena de sucesos que se comunican a lo largo de la obra".
[10] Acciones. En este documento se entenderán como "cambios de estado provocados por los personajes".
[11] Acontecimientos. En este documento se entenderán como "cambios de estado que afectan a los personajes".

dades relativamente estables. El proponer que los personajes sean reconocibles para los niños no significa obligadamente que puedan reconocer en el relato seres o cosas que conozcan por su experiencia vital, sino que puedan entender, identificar a los personajes por cómo son y actúan en la narración. Por ejemplo, Felipito Tacatún –protagonista de varios cuentos de María Elena Walsh–, por ser un niño, puede tener referentes en la vida real; en cambio, los "odos" de Graciela Montes no tienen ninguno. Lo importante es que, en ambos casos, estos personajes son reconocibles como tales dentro de los relatos en los que están. Los niños los pueden imaginar y acompañar sus aventuras en función de lo que se cuenta de ellos.

- **Personajes protagonistas**: resulta de especial interés que los niños puedan identificarse con ellos. Es interesante ver cómo accionan, la manera en que resuelven los problemas que se les presentan, los valores que sustentan, la forma en que se relacionan con los otros personajes. Entre otros muchos, podemos citar como ejemplos al conejo de *¿Quién se sentó sobre mi dedo?*, de Laura Devetach o la niña de *Irulana y el ogronte*, de Graciela Montes.

- **Personajes animales**: como es notorio, tienen una participación preponderante en la literatura infantil. Lo más frecuente es que aparezcan personificados, es decir, hablando, razonando y actuando en forma similar a los seres humanos. Algunos ejemplos son: *Los sueños del sapo* de Javier Villafañe, *Las pulgas no andan por las ramas* de Gustavo Roldán, *Gatos eran los de antes* de Graciela Cabal, *Ningún Bicho clava un clavo* de Horacio López, *Un romance con música* de Sara Zapata Valeije. Esto siempre es atractivo para los niños, y es válido aclarar que progresivamente se agrega el interés por la aparición de personajes "animales propiamente dichos", según denomina el especialista francés Marc Soriano. Se refiere a los personajes animales que son descriptos y actúan dentro del relato de manera similar a los animales del mundo real. Son algunos ejemplos: el perro que aparece en el cuento folclórico "Epaminondas y su madrina", o los animales que van en el tren de "El pequeño jefe de la estación y el tren que transportaba un circo", de Gina Ruck-Pauquet.

▲ **Escenarios**:[12] deberán ser funcionales para el relato; es decir, posibilitarán ubicarlo sin confundir, lo realzarán sin distraer. Aquí serán fundamentales las descripciones, que no deben detener demasiado el desarrollo de la acción.

Para los más grandes suelen tener un especial atractivo los escenarios que refieren a otras realidades: otros países, lugares diferentes, lejanos, exóticos. Por ejemplo, *Los tres astronautas*, de Umberto Eco (los sucesos ocurren en la Luna), la colección "Bichos de África" (leyendas ambientadas en ese continente y protagonizadas por sus animales) y cuentos como los de "El monte era una fiesta", de Gustavo Roldán, que invitan a grandes descubrimientos del ambiente y los animales de zonas de nuestro país, que muchas veces los niños de la Ciudad desconocen.

En todo relato, con sus personajes en acción, sus acontecimientos y escenarios, se muestra un pequeño mundo, que puede tener como referentes diver-

[12] Escenarios. En este documento se entenderán como "lugares en donde los personajes accionan y les ocurren acontecimientos".

G. C. B. A.

G. C. B. A.

sos seres, cosas, etc., en mayor o menor grado cercanos a los niños. Es importante la apertura de horizontes, que es propicia para la exploración, el descubrimiento, la incorporación de nuevos conocimientos del mundo exterior, y también con el conocimiento de sí mismo, al relacionar el accionar de los personajes con sus emociones, opiniones, ideas (acordar con lo que éstos hacen o disentir, asombrarse por sus reacciones, admirar su decisión o valentía, etcétera).

SUGERENCIAS EN CUANTO A LA TRAMA[13]

▲**Predominio de la acción por sobre las descripciones**: esto da más dinamismo y ritmo al relato, lo que favorece mantener la atención de los niños.

▲**Linealidad en la secuencia de sucesos**: el orden de aparición de acciones y acontecimientos debe seguir una lógica de causas y consecuencias para facilitar la comprensión de lo narrado, permitiendo así distintas interpretaciones. Esto en modo alguno excluye los relatos disparatados o absurdos, donde el quiebre con la realidad o su exageración provoca humor, pero mantiene una coherencia interna que posibilita seguir la trama. Por ejemplo, en "Donde se cuentan las catastróficas aventuras de una señora y su nene", de María Elena Walsh, hay disparate en el plano del lenguaje y también de las acciones, como cuando la mamá elefanta compra cacerolas para calzar a su nene el elefante porque no consigue mocasines. Hay un orden de causa-efecto que diverge de la "lógica" –allí se produce el humor–, pero que es lógico en el interior de la narración, es coherente.

Si el trabajo de interacción con textos es constante, progresivamente los niños podrán seguir perfectamente un relato en donde se presente cierta complejidad. Por ejemplo, un cuento o novela en donde haya dos o tres líneas, cadenas de sucesos, independientes entre sí, que puedan entrecruzarse o unirse en distintos momentos de la narración.

▲**Final abierto o justo**: mientras que para los más pequeños se sugieren narraciones con final feliz, en el caso de los mayores es factible, y también interesante por las implicancias que pueden tener, acercar además narraciones con finales abiertos (como es el caso de *Eulato*, de Ricardo Mariño, *La pancita del gato*, de Marta Giménez Pastor, "Dos amigas famosas", de Silvia Schujer, entre otros posibles ejemplos) o finales justos, donde no todos los personajes terminan bien, sino que hay justicia en relación con las acciones que cada uno ha desarrollado, como en *Lobo rojo y Caperucita feroz*, de Elsa Bornemann, o el folclórico "El chivo del cebollar".

En todos los casos es importante que los textos presenten un lenguaje sugerente, que posibilite la creación de imágenes propias en los niños. Su relación con la literatura debe permitir una vinculación con formas lexicales y expresivas variadas que enriquezcan su propia competencia lingüística. Los juegos de palabras, los vocablos que en sí mismos son sonoros o rítmicos, la adjetivación,

[13] Trama. En este documento se entenderá como "orden de aparición de los sucesos en la obra".

el armado de las frases, toda la "artesanía" que implica un texto literario, deberá posibilitar esa plurisignificación de la que se ha hablado anteriormente.

TEMÁTICAS DE ESPECIAL INTERÉS PARA LOS NIÑOS

En las narraciones pueden aparecer diversos temas así como tratamiento de temas (humor, maravilla), que es posible señalar como de especial interés para los niños de cuatro y cinco años.

▲**Maravilla**: el interés por la presencia de lo maravilloso por lo general se inicia hacia los cuatro años. Además de los cuentos folclóricos muy conocidos como "Cenicienta" o "La bella durmiente", entre los literarios se puede citar, entre otros: *La bruja Berta*, de Valerie Thomas y Korky Paul, *Alelí y el payaso Bum Bum*, de Syria Poletti, *Andar por los aires*, de Marta Giménez Pastor o "La fiesta de los enanos", de Enrique Banchs. Dentro de este grupo, hacia los cinco años resultan de particular atractivo aquellos relatos en donde los protagonistas demuestran sus destrezas, verosímiles en el marco de lo maravilloso, como "El sastrecillo valiente" o "El gato con botas", que con su ingenio logran vencer a poderosos gigantes.

▲**Oscilación realidad/imaginación**: los pasajes de la realidad al mundo imaginario (tan presentes en el juego simbólico de los niños) se trasladan muchas veces al interior de las narraciones. Es así como en *Clarita se volvió invisible*, de Graciela Montes, la protagonista, que juega con un toallón luego de bañarse, adquiere la "invisibilidad" deseada para realizar varias travesuras; en "Mariano el nadador", de Martha Salotti, una pileta de natación se convierte en un río por el deseo del protagonista, y él mismo se transforma en un pez capaz de nadar sin miedo; en "Pímpate", de Beatriz Ferro, el rollo de papel que lleva un nene se vuelve, sucesivamente, batuta de director, remo, hacha, etc. Dentro de la ficción del relato, ambos mundos (el "real" y el "imaginario") interjuegan sin solución de continuidad, con la misma validez y fuerza. Los niños se sienten particularmente atraídos por las significaciones que abren este tipo de narraciones.

▲**Humor y disparate**: el humor reviste fundamental importancia en el desarrollo integral del ser humano. La posibilidad de acceder a los diversos sentidos que juegan en las narraciones humorísticas se manifiesta con gran intensidad hacia los cuatro y cinco años. Es importante realizar una buena selección de textos que permitan a los niños disfrutar de esta posibilidad, que acentúa notoriamente el pensamiento crítico. Son algunos ejemplos: "El rey que no quería bañarse", de Ema Wolf, "La travesura de Nicolasa", de Neli Garrido, *Cien metros de gatos*, de María Granata, los *Cuatro cuentos cándidos*, de Beatriz Ferro.

A grandes rasgos, se consideran humorísticos aquellos relatos que presentan situaciones que, aunque improbables, resultan verosímiles, mientras que en el disparate hay mayores quiebres con lo realístico o razonable, situaciones imposibles, exageraciones, una especie de instalación del "reino del revés" que

G. C. B. A.

produce humor. Además, en estos últimos suele reforzarse el efecto en el plano lingüístico, con muchos juegos de palabras, neologismos, etcétera.

Siguiendo esta conceptualización, se podría decir que el cuento folclórico "Epaminondas y su madrina" es un cuento humorístico, mientras que el ya comentado "Donde se cuentan las catastróficas aventuras de una señora y su nene", de María Elena Walsh, es disparatado.

Lo importante, más allá de cualquier diferenciación teórica, es seleccionar textos de calidad que provoquen el regocijo y la risa de los niños. Si bien, por lo general, son los más grandes quienes disfrutan especialmente de las narraciones disparatadas, el docente, conocedor de su grupo en particular, irá seleccionando de acuerdo con las preferencias de sus niños.

▲**Aventuras**: relatos en donde los protagonistas se ven afectados por acontecimientos diferentes de los de la cotidianidad, por lo general, moviéndose en escenarios de países exóticos o lejanos, en algunos casos pasando pruebas y actuando con decisión ante la adversidad.

Algunos ejemplos pueden ser: *El pirata Malapata*, de Antonio Requeni, en donde personajes niños que van navegando por el mar se encuentran con el temible pirata que da nombre al cuento, o la leyenda "Celiana y la ciudad sumergida", protagonizada por una nena que debe pasar diversas pruebas para desencantar una ciudad hundida en el fondo del mar a causa de un hechizo.

El cuento, la novela, la leyenda y el mito

Se han señalado los aspectos que puedan facilitar la selección de textos narrativos en general. Cabe ahora hacer algunas observaciones acerca de los géneros narrativos y en particular del cuento.

El *cuento*, conciso e intenso, debe lograr un efecto contundente en el lector: concentrar su atención con los elementos precisos y a la vez posibilitarle resonancias profundas y plurisignificativas.

Nada en el cuento debe ser gratuito, todo tiene una razón de ser. Y, a la vez, al decir de Cortázar, lo contado debe poseer esa "misteriosa propiedad de irradiar algo más allá de sí mismo", logrando "esa fabulosa apertura de lo pequeño hacia lo grande, de lo individual circunscripto a la esencia misma de la condición humana. Todo cuento (...) es como la semilla donde duerme el árbol gigantesco".[14]

Resulta fundamental que el docente se asegure de seleccionar auténticos cuentos, aquellos que permitan a los niños acompañar las acciones imaginarias relatadas, generando en ellos diversos efectos de sentido que puedan construir en una reorganización afectiva e intelectual significativa para cada individualidad.

El siguiente cuento, muy conocido, quizás pueda ilustrar mejor a qué se hace referencia:

En *Piú-piripiú*, de María Elena Walsh, la tensión se centra en torno a un problema accidental que se le presenta a un protagonista niño, el célebre Felipito Tacatún de *Cuentopos de Gulubú*. Es muy interesante la relación que

[14] Julio Cortázar. "Algunos aspectos del cuento", en *Obra crítica 2*, Buenos Aires, Alfaguara, 1963.

entabla con un pajarito que origina el percance y luego lo ayuda. Es un cuento que se "lee de un tirón", la atención se mantiene en todo momento: desde que se inicia, con la advertencia que la mamá le hace a Felipito, con el problema que se suscita, la búsqueda de su resolución y el final aparentemente desdichado que se torna feliz por la reflexión del protagonista.

Esa pequeña aventura hábilmente tramada, donde se juega ingeniosamente con el lenguaje, "irradia" mucho más allá de la simple anécdota a través de las significaciones que se producen. Desde un argumento lleno de humor, el texto es muy sugerente en cuanto a la forma de enfrentar una situación adversa, al significado de la ayuda solidaria, a la valoración de la amistad. Estas, entre otras posibles significaciones, son, como diría Cortázar, parte de "esa semilla donde duerme el árbol gigantesco".

Es preciso recordar que hay *cuentos folclóricos* y *cuentos literarios* y es importante que los alumnos de jardín de infantes accedan a ambos tipos de cuentos.

Con respecto al cuento folclórico, Susana Chertudi señala: "Muchos de estos relatos siguen siendo válidos para nuestros niños de hoy. Por un lado porque representan una manera sencilla y clara de mantener nuestra cultura –importa poco, por ahora, si original nuestra o traída por el conquistador europeo; en todo caso, contada con nuestra propia voz– y por otro porque si estos cuentos sobrevivieron desde el pasado remoto es porque están respondiendo a las motivaciones más profundas de los seres humanos. Esto no significa, en modo alguno, hacer 'folclorismo' y entender que todo material folclórico, por el solo hecho de serlo, es adecuado para los niños".[15]

Se recomienda que el docente realice una adecuada selección entre este abundante y atractivo material, teniendo en cuenta los criterios generales de selección de textos literarios y los particulares referidos a narrativa.

Con respecto a los cuentos literarios, se cuenta en la actualidad con la abundante producción de muchos escritores que han dedicado una parte o la totalidad de su obra al público infantil. Cada autor otorga a su obra un estilo particular en el trabajo con la palabra, en la textualización de su discurso, que conlleva diferentes visiones del mundo, abiertas a la interacción que el lector puede hacer con el texto. En las últimas décadas particularmente se han ido sumando muchos autores, abordando nuevos temas, distintas propuestas formales, diferentes lenguajes expresivos.

Se le presenta así al docente un panorama amplio y muy enriquecedor. Es muy importante que la selección de textos contemple esta variedad, que los niños podrán ir apreciando y disfrutando. Se sugiere enunciarles quién es el autor o la autora del cuento que va a leer o narrar y también, si es posible, en algunas ocasiones, aportar algún dato sobre ellos. La mención del nombre del autor puede parecer, a primera vista, un detalle accesorio. Sin embargo, reviste importancia en su formación como lectores: gradualmente podrán identificar a algunos de ellos, ir manifestando sus preferencias y hasta reconocer algunos efectos que la escritura de algún escritor en particular les produce ("me gustan los cuentos de... porque pone palabras inventadas", "los cuentos de... siempre nos hacen reír").

[15] Susana Chertudi. *El cuento folklórico*, Buenos Aires, CEAL, 1967.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

El *mito* y la *leyenda* son formas narrativas anónimas. Estructuralmente son similares al cuento folclórico. Las diferencias se centran básicamente en el tipo de personajes, la ubicación en el tiempo y en el espacio, y que, para sus comunidades de origen, son consideradas verdaderas por el narrador y su auditorio.

Hay razones que las vuelven interesantes a la hora de seleccionar: "La finalidad original de los mitos y las leyendas: dar cuenta de la cosmovisión de un pueblo, en la actualidad se ha perdido; pero la fuerza que contienen estas narraciones sigue presente no sólo por las características inherentes a este tipo de narrativa, sino por la reactualización constante de sus esquemas a través de los medios de comunicación (...), con todas las deformaciones que sufre en el transcurso de la adaptación. Mientras los docentes deberían manejar una buena selección de textos para que no se pierda la posibilidad de disfrutar con el material original, rescatando la identidad cultural transmitida por ellos y que sigue presente a pesar de los siglos pasados."[16]

Las editoriales suelen presentar selecciones de mitos y leyendas, con adaptaciones hechas por escritores de literatura infantil, que las hacen más cercanas y accesibles para los niños. Entre ellas, son algunos ejemplos las realizadas por Graciela Montes, Olga Drennen, Marta Giménez Pastor y Neli Garrido de Rodríguez.

Por último, con respecto a la *novela*, vale la pena recordar que este género de la narrativa se caracteriza por una extensión mucho mayor que la del cuento. En ella tienen relevancia las descripciones, tanto de la evolución de los personajes como de los escenarios, que van conformando un ámbito reconocible para el lector. La narración se centra en la presencia dinámica de los personajes en ese "mundo" creado por el autor, en donde se desarrollan acciones y acontecimientos.

Los niños de cinco años pueden seguir perfectamente el desarrollo de una novela leída por el docente. Es importante realizar la lectura a lo largo de días sucesivos, preferentemente un capítulo por día. Lo ideal es que cada capítulo cierre los sucesos planteados en él, para permitir un mejor seguimiento de su desarrollo. Los niños de esta edad pueden recordar perfectamente en qué situación han quedado los personajes cuando se continúa la lectura del día anterior y disfrutar así del mundo que abre el relato novelesco.

Esta experiencia de lectura, que es muy diferente de la del cuento, permite que los niños aprendan una práctica lectora y quehaceres específicos, como reconstruir el hilo argumental de lo ya leído para poder continuar la lectura.

Lamentablemente, el mercado editorial ofrece pocas novelas para la edad que nos ocupa. Puede citarse como ejemplo *Dailan Kifki*, de María Elena Walsh, donde se cuentan las disparatadas aventuras que se originan en la vida de la protagonista al recibir de regalo un elefante. Cada capítulo concluye una aventura y deja abierta la expectativa de conocer nuevos sucesos. Otros ejemplos pueden ser: *Cuentos a salto de canguro*, de Elsa Bornemann (pese a su título, es una novela), *La brujita Trik*, de Marta Giménez Pastor, y *¡Ay!, dijo Filiberto*, de Sandra Siemens.

"Deseamos, finalmente, hacer una vez más la defensa explícita de un cri-

[16] B. Ortiz y A. Zaina. *Literatura en acción. Criterios y estrategias*, Buenos Aires, Actilibro, 1998, Colección didáctica. Nivel Inicial.

terio democrático de selección de textos. Creemos en la diversidad porque nos negamos a la formación estética dirigista. Un niño de hoy necesita tener contacto con cuentos tradicionales y contemporáneos; cortos y largos, realistas y fantásticos. Solamente con la multiplicidad de materiales los chicos dispondrán de herramientas como para elegir; lo contrario es manipulación encubierta."[17]

LECTURA Y NARRACIÓN

Hecha ya la selección de textos narrativos, el gran desafío es acercarlos a los niños, transmitirlos, para que puedan disfrutar plenamente de ellos: imaginar a sus personajes, emocionarse, reírse, pensar... zambullirse en la experiencia intensa y vibrante del mundo que abre la literatura.

Es fundamental asumir esta tarea con real compromiso, tomando conciencia de todo lo que se brinda al acercar un texto narrativo bien seleccionado, asignando un momento especial y no de "relleno" de otras actividades, poniendo verdaderamente ganas y entusiasmo al narrar o leer.

Ambas formas de transmisión deben estar presentes, alternándose a lo largo del año. Bien realizadas, serán el reaseguro de un encuentro pleno e intenso entre los textos narrativos y los niños. Cada una de ellas aporta valiosos elementos que les posibilitarán una participación activa, favoreciendo la apreciación de las obras elegidas.

LA NARRACIÓN ORAL

Esta forma de transmitir los hechos literarios, sin duda la más antigua, ha sido especialmente revalorizada en las últimas décadas.

"En los últimos años el empleo de la imagen con fines educativos o recreativos ha alcanzado extraordinario auge (...) en esta época de masificación, todos los niños reciben el impacto de las mismas imágenes sobre determinado tema. Y nos preguntamos: ¿y nuestra propia imagen? Esa que brota desde lo profundo de nuestra sensibilidad, a la medida de nuestras propias necesidades espirituales, ésa, ¿cuándo pueden crearla los niños de hoy en día? ¿Bajo qué estímulos? Evidentemente, las circunstancias coartan el libre ejercicio de la imaginación creadora limitándola a su función reproductora. De ahí que, actualmente, los niños se muevan más en el mundo de la imagen que en el mundo imaginario (...)."[18]

Estas afirmaciones cobran aún más vigencia día tras día. La televisión, el vídeo, los juegos de las computadoras, los vídeo-juegos, son cabales ejemplos de ello. Sin entrar a analizar o cuestionar aquí el uso de estos medios, interesa llamar la atención acerca de esta desproporción evidente que señala la autora citada. Y, fundamentalmente, recordar el incalculable valor de la narración oral sin láminas para el libre juego y el desarrollo de la imaginación creativa.

[17] *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989, *op. cit.*

[18] Dora Pastoriza de Etchebarne. *El arte de narrar. Un oficio olvidado*, Buenos Aires, Guadalupe, 1989.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

La narración sin láminas, el cuento "dibujado en el aire", empleando la *voz*, los *gestos* (movimientos de la cara) y los *ademanes* (movimientos del cuerpo), en un acto de profunda entrega afectiva, permiten y preservan la formación de imágenes propias en quien la escucha. Imágenes genuinamente personales, diferentes para cada uno de los niños que participa de ese momento. La imaginación creativa se pone en juego: se ha posibilitado el ingreso al mundo imaginario. Así, el momento de la narración se convierte en uno de los pocos espacios en donde esa acción profundamente libre puede ser ejercida.

Por eso resulta de suma importancia narrar asiduamente a los niños, brindar ese momento, no como una práctica esporádica, sino como un encuentro frecuente, con espacio propio dentro de las actividades, respetuoso del derecho vital a imaginar que todo ser humano necesita.

Toda narración se convierte en una recreación del texto elegido, en donde tienen enorme peso las decisiones del narrador. Para preparar la narración se sugiere:

▲Leer con mucha atención el texto elegido, tratando de imaginar cada personaje, cada escenario, cada suceso que presente.
▲Memorizar el orden de las secuencias.
▲Tratar de dar a cada personaje algún rasgo que lo diferencie de los demás, con la voz, los gestos o los ademanes.
▲Si es que el cuento las posee, mantener las frases que se repiten, ya que dan un ritmo especial a la narración.
▲Ubicar a cada personaje en el "espacio" del cuento.
▲Dar a la voz de base para el relato, la voz del propio narrador, la mayor expresividad posible, sin afectación. Hacer que la forma de contar se distinga de otros momentos en los que se habla a los alumnos (conversación, explicación de una actividad, etcétera).
▲Incluir onomatopeyas (imitaciones de sonidos).

Se aconseja narrar sentado, ya que esto ayuda a crear esa sensación de permanencia y entrega del docente, tan importante para el encuentro de los niños con el mundo imaginario que se les propone. El narrar sentado no impide en modo alguno la realización de movimientos que sugieran, por ejemplo, caminar, saltar, volar, etc. Lo más importante es el movimiento interno, el que sugiere el narrador, compenetrado con el cuento que narra. Si él "ve", si él siente desde su interior ese caminar, saltar o volar, lo hará "ver" también a los demás.

LA LECTURA

Leer un libro frente a los niños implica relacionarlos placenteramente con un portador de texto muy significativo para ellos.

La actitud lectora del docente, su posición corporal, su concentración en

la letra escrita, el desplazamiento de la mirada, el volteo de las páginas, pueden parecer hechos muy simples; sin embargo estarán brindando un modelo lector muy importante para favorecer en los niños su encuentro con los libros, como lectores "no convencionales" en esta etapa, capaces de reproducir la práctica de la lectura como actitud, como actividad social, y como lectores convencionales en el futuro.

El objeto "libro" debe ser destacado. Se puede mostrar a los niños qué libro es, distinguir en él su título, el nombre del autor y el texto que se leerá, favoreciendo algunas anticipaciones que ellos pueden hacer.

Es importante distinguir dos momentos: este primero del que ya se ha hablado, relacionado con el libro como objeto que porta el texto literario, y el de la lectura propiamente dicha.

Al comenzar la lectura es conveniente no interrumpirla con ninguna observación, es decir, limitarse a leer siguiendo el desarrollo de la historia, propiciando la entrada al mundo imaginario y la permanencia en él hasta que la historia finalice. Se recuerda, además, que las características estructurales del cuento (lo mismo ocurre con la leyenda y el mito) hacen imprescindible su lectura o narración de manera ininterrumpida (tensión, efecto unitario, concisión, intensidad). La novela, en cambio, por su mayor extensión y las otras características que se han mencionado, puede leerse durante días sucesivos, siguiendo su división en partes o capítulos, que tampoco deben interrumpirse arbitrariamente. El docente podrá, por ejemplo, presentar al grupo un libro portador de una novela, compararlo con otro ya conocido que contenga uno o más cuentos, observar sus diferencias a través de preguntas que permitan diversas anticipaciones de los niños, explicarles que se trata de una novela, que también en ella se cuenta una historia que va a divertirlos, emocionarlos, etc., y que es mucho más larga que un cuento, que está dividida en partes que se llaman "capítulos" y, por eso, por ejemplo, puede leerse uno cada día. Cada docente, conocedor de su grupo particular, sabrá darle a esta actividad de prelectura la cuota de entusiasmo y expectación que propicie el interés de los niños en participar de esta nueva experiencia. Así, podrán ver que hay diferentes tipos de textos que implican, también, actitudes lectoras diferentes.

Muchos docentes acostumbran leer mostrando alternativamente las ilustraciones del libro, cuando éste las tiene. De acuerdo con lo ya expresado acerca del valor de la imagen propia que se va generando en los niños al escuchar una narración, es fácil comprender por qué esto no resulta aconsejable.

Cuando el docente comienza a leer, por ejemplo un cuento, como podría ser el caso de *La verdadera historia del Ratón Feroz*, de Graciela Montes, que empieza: "Había una vez un ratoncito de ojos redondos y bigotes cortitos que estaba un poco preocupado..." ya los niños habrán comenzado a "armar" sus propias imágenes: quizás algunos lo imaginen de color gris, otros blanco o marrón. Para algunos tal vez aparezca personificado, vestido como un nene; otros quizás lo vean más parecido a un ratón real. Habrán visualizado de alguna manera su preocupación: ese ratón tendrá una expresión triste, o de desconcierto, de seria preocupación... En fin, tantas posibilidades como niños haya. Ahora bien, si el docente, apenas terminado el párrafo, muestra la ilustración del libro, esas imágenes interiores que estaban armándose, cobrando forma en

G. C. B. A.

el interior de cada uno de los miembros del grupo, quedarán confrontadas con la imagen que el libro posee que, por cierto, es la expresión de la imagen que el ilustrador se hizo de ese personaje. Las ilustraciones de este libro en particular, de Elena Torres, son muy sugerentes y expresivas. Lo más probable es que los niños "abandonen" sus propias imágenes ante la presentación de las del libro, que parecen ser las "imágenes oficiales" de la historia, y de allí en más, simplemente esperen las nuevas imágenes que van apareciendo.

Sin duda, los libros muy bien ilustrados son objetos muy preciados y de gran importancia para la iniciación estética de los niños. Su frecuentación es muy importante y habrá cantidad de momentos diferentes para que accedan a ellos. Sin embargo, en el momento de la lectura es preferible abstenerse de hacerlo. Es conveniente dar tiempo a que cada alumno imagine y genere sus propias imágenes. Al culminar la lectura, mostrar las ilustraciones tendrá un sentido muy diferente: serán otras imágenes posibles, puestas en formas y colores, materializadas dentro del papel. Pero ya no invalidarán las que los niños se han construido internamente. Podrán dar pie a comentarios acerca de cómo cada uno imaginó a los personajes, si hubo parecidos o diferencias con lo que imaginó el ilustrador. Se podrá observar qué cosas dibujó, cómo lo hizo, qué colores utilizó, inclusive introducir algún comentario acerca de algunas técnicas (acuarela, colage, etc.) que hayan sido empleadas.

Es muy común en los niños pedir ver las ilustraciones. El insistente "a ver", "a ver", suena como una demanda a la que parece difícil resistirse. Esto no resultará un problema si se plantea como una propuesta que tiene dos momentos: primero *escuchar* para imaginar, y luego *mirar*, observar qué aparece en el libro y hacer comentarios que, sin duda, resultarán muy enriquecedores para todos.

Durante la lectura, el docente podrá aplicar gran parte de las técnicas que dan vida a la narración del cuento: flexibilidad en la voz, pausas, entonaciones, voces diferentes para los personajes, algunos gestos que remarquen sensaciones o sentimientos de éstos, y hasta algún ademán que puede hacerse con la mano que queda libre de sostener al libro. Todo esto dará mucho mayor encanto a la lectura, la hará más expresiva y sugerente, propiciando un encuentro placentero con el relato.

¿CUÁNDO LEER Y CUÁNDO NARRAR?

Ambas formas de transmisión se alternarán de acuerdo con el tipo de texto elegido.

Los cuentos folclóricos, así como las leyendas y los mitos, por su misma esencia de transmisión oral, son los que más fácilmente pueden ser narrados.

En cuanto a los cuentos literarios, será importante ver sus características: aquellos que por su particular factura –cuidada selección de palabras, juegos verbales difíciles de memorizar, etc.– puedan perder calidad literaria al ser narrados, será aconsejable que sean leídos.

Por ejemplo, *Monigote en la arena*, de Laura Devetach, es un cuento en

el que se evidencia un cuidado trabajo de selección de palabras, onomatopeyas, comparaciones, etc., que es conveniente respetar tal cual por la sugerencia y belleza que encierra. Si el docente quisiera narrarlo, probablemente le implicaría un esfuerzo de memoria y tal vez el riesgo de cambiar o tergiversar las expresiones que tan bellas son así como aparecen escritas.

Lo mismo ocurre con los juegos de palabras, que es conveniente respetar porque dan un ritmo particular al cuento, o porque generan humor o disparate y que, dichos de otro modo, se perdería. Es lo que ocurre, por ejemplo, en casi todos los cuentos de María Elena Walsh.

Por esta razón, será conveniente atender a las características de cada cuento, como también a las posibilidades de cada docente, sin olvidar que ambas formas estén presentes a lo largo del año.

En el caso de las novelas, la lectura será lo más aconsejable por sus propias características y para familiarizar al grupo con la "vuelta al libro" para continuar disfrutando de la historia que se cuenta en él.

El momento de la escucha de la narración/lectura

Es importante organizar el grupo para escuchar la narración o lectura. Crear un clima diferente del de otras actividades. Reunir a los alumnos al llamado de una canción, un juego de palabras, que operen como una "llave" que marque la diferencia con ese momento, que dé la entrada al encuentro con el relato en un clima de tranquilidad, de entrega.

Es aconsejable que los niños se ubiquen frente al maestro en semicírculo, sentados lo más cómodos posible, sin molestarse unos a otros y sin impedirse mutuamente la visión del docente. A muchos les gusta extenderse, tirarse "panza abajo", etc. La forma que quieran adoptar para escuchar el relato será también una muestra de cuán "entregados" a él están. Por eso es conveniente brindar la posibilidad de que espontáneamente lo hagan.

Se debe recordar que mientras los niños están allí, frente al maestro que lee o narra, en su aparente quietud están viviendo una intensa actividad. Están escuchando, dando forma a sus propias imágenes con respecto a lo escuchado –imágenes genuinamente personales–; pueden reír, emocionarse, pensar, dudar; trasladarse a otro tiempo y otro lugar. Las resonancias que en cada uno puede originar el relato escuchado son variadas y múltiples.

Se trata de enseñar a los niños a ser oyentes de un tipo de texto muy particular, el texto literario, que posibilita todos estos procesos. Por eso hay que brindar las condiciones para que el grupo pueda ejercer este quehacer: crear el clima apropiado, dar el tiempo y el espacio necesarios, otorgar relevancia a la actividad comprometiéndose verdaderamente con la transmisión del texto elegido.

Es una actividad breve, pero muy intensa. No es necesario "anexarle" nada más con el afán de "completar" la actividad en términos temporales. El muy común "dibujo después del cuento" resulta muchas veces una práctica estereotipada cuando aparece como un "relleno" del tiempo sobrante o como

G. C. B. A.

un recurso para registrar o comprobar qué "les quedó" de ese cuento. Ante esta postura vale la pena preguntarse: ¿es posible dibujar todo lo mucho que se experimentó mientras se escuchaba un cuento? El dibujo podría dar cuenta de algunas cosas, que pueden ser valiosas si se toman como una posibilidad de seguir disfrutando, explorando, en una dirección que proyecta hacia otra expresión algo de esa experiencia. Pero no justamente para "evaluarla" o "registrarla". (Se hace referencia al cuento sólo para continuar con el ejemplo, pero todo lo dicho es válido para la poesía o el teatro, tanto como para cualquier otra manifestación artística.)

El escuchar una lectura o narración tiene gran valor como actividad por sí misma. El docente podrá apreciar cuán comprometidos están en esa escucha a través de muchos signos que el grupo puede evidenciar: expresiones de asombro o duda, sonrisas, brillo de la mirada, postura corporal, distensión al finalizar el relato, etc. Además, muchas veces es factible observar cómo ese texto que parece haberse "evaporado" en el aire al finalizar la lectura o narración ha sido, en realidad, "atesorado" y reaparece espontáneamente de variadas maneras, que el docente sensible podrá apreciar: en comentarios, opiniones, en el pedido de nuevos cuentos o en la repetición de algunos, en la reiteración de palabras o frases que resultaron significativas y son incluidas en juegos o dramatizaciones... Y como un verdadero tesoro reaparecen mixturándose, transformándose y adquiriendo especial valor resignificados por los intereses y las necesidades infantiles cuando el docente propicia la creatividad imaginativa que se concreta en la producción de textos.

¿Y después del cuento, qué?

Los niños intervienen con una intensa actividad al escuchar lo leído o narrado. Esta modalidad de escucha requiere atención, concentración y comprensión, todo lo cual permite que se ponga en juego su interpretación del texto.

La interpretación es una actividad intelectual rica y compleja que el lector ejerce. Es, en principio, una actividad individual que se desarrolla en la interacción con el texto. En el Nivel Inicial esto ocurre gracias a la mediación del docente que lee o narra al grupo.

Resulta sumamente interesante que los niños puedan expresar las diversas construcciones de sentido que vayan elaborando en su vinculación con los textos literarios y aprendan a comentar lo que pensaron o sintieron, compartiéndolo con sus compañeros y el docente. Manifestar opiniones o sentimientos, intercambiar ideas, confrontarlas, argumentar, realizar preguntas, son valiosos aprendizajes que apuntan a uno de los propósitos demarcados para esta disciplina: la formación de un lector competente, sensible y crítico.

La intervención del docente resulta fundamental para que puedan aprender a hacerlo. No es sencillo y requiere otorgarle gran importancia.

Luego de escuchar la lectura o narración –y por todo lo dicho en el punto anterior– no todas las veces se podrá proporcionar un espacio en donde los niños puedan aprender a conversar sobre los efectos que el texto produjo.

Tendrán ocasión de expresar emociones que sintieron, opinar sobre el accionar de los personajes, formular preguntas, escuchar ideas y opiniones de los compañeros, concordar o disentir, argumentar en favor de las propias, etcétera.

Este espacio de conversación no debe confundirse con un pedido de renarración de lo relatado, sino que debe generar un intercambio –no un interrogatorio– sobre los efectos que el relato produjo, invitando a los alumnos a expresar sus ideas y opiniones, no todos ni obligadamente, sino los que tengan algo para decir. Es importante que todos vayan adquiriendo seguridad y confianza para intervenir con sus comentarios, especialmente los más tímidos o inseguros para hacerlo. El docente acercará preguntas abiertas o problematizadoras, intervendrá con sus apreciaciones para invitar a los niños a hacer las propias. Favorecerá el intercambio de opiniones sin clausurar el disenso, inclinándose por alguna en particular.

No es fácil dar ejemplos sin contextualizar al grupo en particular y sus características. Se dan aquí algunos posibles a fin de sugerir muchos más. Si el docente acaba de leer el ya comentado cuento de María Elena Walsh, *Piú-piripiú*, es conveniente que al terminar la lectura aguarde un momento para ver si surge del grupo algún comentario espontáneo a partir del cual podría iniciarse la conversación. Si no fuera así, puede comenzar con un comentario propio o una pregunta, por ejemplo, una apreciación desde lo emotivo como: "Cuando Felipito se sentó a llorar en el cordón de la vereda, me dio mucha tristeza", que invite a los niños a expresar similares o diferentes emociones o sensaciones. O, yendo a un extremo dentro de un amplia gama de posibilidades, formular una pregunta bastante compleja como "¿les parece justo que la mamá le diera una paliza?". Se ha seleccionado este ejemplo adrede, dado que ese acontecimiento del cuento suele incomodar a algunos adultos y sería muy interesante escuchar las opiniones de los niños. Aunque el docente tenga su opinión formada, es importante evitar expresarla apoyando alguna respuesta de un miembro del grupo, suponiendo que algunos responden que sí y otros que no. Si el docente se inclinara hacia alguna de esas respuestas, posiblemente clausuraría la conversación y hasta un probable debate (hay que tener en cuenta el peso que su palabra tiene como referente). Si, en cambio, invita a explicar por qué opinan que sí o que no, estaría dando lugar a un interesante intercambio de ideas, con sus respectivas argumentaciones. Puede intervenir para facilitarlas, para problematizar, moderar o dirimir, si fuera necesario. Lo importante es que los alumnos, paulatinamente, adquieran confianza para expresarse, puedan escuchar a los demás y confrontar las propias opiniones con otras, ya sea para reafirmarlas o modificarlas, encontrando nuevas significaciones en el texto, que la interacción con sus compañeros y con el docente ayudan a construir.

Cada texto con sus particularidades y el grupo con las propias, con los cambios que se van operando a lo largo del año, harán que el espacio destinado a la conversación resulte una y otra vez diferente, en una secuencia que el docente sabrá guiar para profundizar y enriquecer el aprendizaje de sus alumnos en pos de su formación como lectores capaces de disfrutar y apreciar las manifestaciones literarias.

G. C. B. A.

LA POESÍA EN EL JARDÍN DE INFANTES

"La poesía... es el elemento más importante que tenemos para hacer de nuestros niños ni robots, ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a ser lo que deben ser: auténticos seres humanos."

María Elena Walsh

CONTENIDOS

- Escuchar poemas leídos o dichos.
- Conversar con los compañeros y con el docente sobre el efecto que un texto poético produce.
- Tomar en cuenta los comentarios de los compañeros para confrontar distintas opiniones sobre los textos poéticos.
- Jugar a las rimas y adivinanzas, responder a éstas.
- Jugar con palabras explorando sonoridades, ritmos y rimas.
- Memorizar algún poema que les haya gustado particularmente.

La presencia de la poesía en el jardín de infantes se torna fundamental si, como señala María Elena Walsh, se valora la sensibilidad y se aspira a la educación de seres "lo menos maleables posible a las presiones de una sociedad enloquecida".[19]

"La poesía, lenguaje divergente, de aperturas, de sugerencias, de exploración de sonidos y ritmos, permite a los chicos un encuentro diferente con la palabra, un encuentro estético, enriquecedor de sus sensaciones y emociones, disparador de su fantasía, de su creatividad."[20]

"El jardín recibe a los niños en la edad en que parecen más libres y dispuestos a aceptar y asimilar un sentimiento poético de la vida. Para no destruirlo, sería importante que el maestro desterrara de su mente el prejuicio de que la poesía es aplicable o alusiva a temas escolares. La poesía no alude más que a sí misma, sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción."[21]

Es fundamental recordar estos conceptos, ya que dar un carácter utilitario a la poesía atenta contra su misma esencia y se corre el riesgo de "seleccionar textos cuya única similitud con la poesía es no estar escritos hasta el final del renglón".[22]

La poesía que se seleccione para los niños debe ser, aunque esto parezca redundante, verdadera poesía. Elegir el poema que evidencie ser un universo de significaciones armado con palabras, pleno de sugerencias, capaz de pulsar su sensibilidad, sacudir su imaginación, movilizar sus emociones. Ritmo, musica-

[19] María Elena Walsh. "La poesía en la primera infancia". Conferencia pronunciada en las Jornadas Pedagógicas de la Organización Mundial de Educación Preescolar, 1967.
[20] B. Ortiz y A. Zaina, *op. cit.*
[21] María Elena Walsh, *op. cit.*
[22] *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989, *op. cit.*

lidad, plurisignificación, connotación; un lenguaje sugerente que enriquece la experiencia estética de forma irreemplazable porque ahí es donde la palabra, llevada a su máxima tensión, como dijo Borges, nos golpea con su belleza.

Se abre para el docente un panorama muy amplio de posibilidades: poesías folclóricas y literarias, poemas escritos expresamente para niños y poemas no concebidos para ellos, pero de los que pueden disfrutar plenamente, variedades de rimas y métricas, poemas que cuentan pequeñas historias, que describen objetos o personajes, que plantean enigmas, que provocan la risa...

Vincular al grupo con la poesía implica acercarle calidad y variedad de textos poéticos. Para ello puede resultar orientador tomar en cuenta alguna clasificación de poemas (por ejemplo, la planteada por Elsa Bornemann).[23] Si bien, tratándose de literatura, toda clasificación es relativa e inestable, considerarla ayuda a pensar en la diversidad de aspectos que pueden enriquecer la experiencia poética de los niños. Esta clasificación en particular, hecha por una excelente escritora conocedora de la infancia, aporta una mirada sensible y lúcida de gran valor para esta tarea.

Criterios de selección

"Es importante asegurar la presencia tanto de *poesías folclóricas* como *literarias*. Las primeras poseen el encanto que las ha hecho perdurables a través del tiempo, preservan la memoria de nuestra identidad cultural, unen a grandes y chicos en el mismo gusto común de disfrutarlas.

"Los niños traen de su experiencia personal muchas poesías que les han sido transmitidas en el seno familiar. Resulta una hermosa actividad compartirlas con otros, brindar el espacio para que cada uno pueda enseñar a sus compañeros las poesías que sabe y los demás tal vez no, o asombrarse al comprobar que conocen versiones diferentes de un mismo poema. Aquí el docente puede explicar por qué ocurre esto, que no hay una que sea la "verdadera" y otra la "falsa" (o que una esté "bien" y la otra "mal"), sino que esas poesías –al igual que los cuentos folclóricos– se fueron transmitiendo de boca en boca y por eso, muchas veces, hay algunos cambios. Y que es muy lindo pensar que muchos las dijeron y así fueron tomando forma, por el trabajo de recreación de distintas personas a través del tiempo. Es muy interesante también que los chicos con padres o abuelos de otros países puedan transmitir al grupo las poesías tradicionales que conozcan.

"Algunas veces, aunque parezca curioso, el proceso puede darse a la inversa. Es el docente quien dice por primera vez una poesía folclórica y los chicos se asombren luego al descubrir que también sus padres o abuelos la conocían. Como se dijo al principio, grandes y chicos se unen en el gusto común de disfrutarlas y, algunas veces, los adultos recuperan muchos recuerdos que creían perdidos."[24]

Las *poesías literarias* permiten a los niños conectarse con diferentes

[23] Elsa Bornemann. *Poesía infantil. Estudio y antología*, Buenos Aires, Dimar, 1992.
[24] B. Ortiz y A. Zaina, *op. cit.*

G. C. B. A.

G. C. B. A.

estilos de escritura. De manera similar a lo ya señalado para el cuento literario, es importante enunciar el nombre del autor del poema elegido. Esto es fundamental para su formación y crecimiento como lectores, ya que irán identificando características de la escritura que les permitirá expresar sus intereses y preferencias.

Hay excelentes poesías escritas especialmente para niños. Entre otros ejemplos se pueden mencionar los libros: *Puerta de Sol*, *Puerta de Luna*, de María Guadalupe Alassia; *El Espejo distraído*, *Tinke-Tinke*, *Sol de noche 1*, *Sol de noche 2*, de Elsa Bornemann; *Para cuando llueve*, de Canela; *Canciones de Mary Alas*, de María Alicia Domínguez; *Versos en sube y baja*, de Marta Giménez Pastor; *El Pimpiringallo y otros pajaritos*, de Eduardo González Lanuza; *El país de Silvia*, de María Hortensia Lacau; *Canciones para mis nenas llenas de sol*, de Inés Malinow; *Agua chiquita*, de Blanca Negri; *Un sol para tu sombrero*, de María Cristina Ramos; *Luciana de la sombrilla*, de Blanca Ravagnan de Jaccard; *Abrapalabra*, *350 adivinanzas para jugar*, de Silvia Schujer; *Las dos naranjas*, de Edith Vera; *El gallo pinto*, de Javier Villafañe; *El reino del revés*, *Zooloco*, *Tutú Marambá*, de María Elena Walsh; selecciones de poemas para niños de Fryda Schultz de Mantovani y José Sebastián Tallon realizadas por Elsa Bornemann. La enumeración, aunque extensa, no es exhaustiva. La intención es aproximar al docente algunos títulos, entre otros posibles, que ayuden a realizar una selección acorde con sus propios gustos e intereses y los de su grupo.

No hay que olvidar que también es posible seleccionar poesías que, sin estar escritas deliberadamente para niños, puedan ser dirigidas a ellos, como es el caso de algunos poemas de Rafael Alberti, Federico García Lorca, Antonio Machado y Pablo Neruda.

Pensar en poesías con clases de versos y combinaciones métricas diferentes permite a los alumnos apreciar la variedad de ritmos con sus diferentes rimas. No es necesario que el docente sepa "definir" cada una de ellas para acercarles los poemas. Básicamente es importante que pueda elegir variedad de formas, y esta distinción puede hacerse a simple vista, con sólo observar la "silueta" del texto literario, como puede notarse en los siguientes poemas:

Había una vieja

Había una vieja
virueja,virueja
de pico-picotueja
de pomporerá.
Tenía tres hijos
virijos, virijos,
de pico-picotuijos
de pomporerá.
Uno iba a la escuela
viruela, viruela,
de pico-picotuela
de pomporerá.
Otro iba al estudio
virudio, virudio,
de pico-picotudio
de pomporerá.
Otro iba al colegio
viregio, viregio,
de pico-picotuegio
de pomporerá.
Y aquí termina el cuento
viruento, viruento,
de pico picotuento
de pomporerá.

Folclórica española

Éste es un grillo, éste es un gallo

Éste es un grillo, éste es un gallo,
éste es mi niño montado a caballo.

Ésta es una rosa, éste es el clavel,
ésta es mi niña bordando un mantel.

Ésta es la luna, éste es el lucero,
éste es mi niño en el mar marinero.

Ésta que canta es la pájara-pinta,
ésta es mi niña que se ata una cinta.

Ésta es una espiga, éste es un manzano,
éstos son mis niños que van de la mano.

Eduardo González Lanuza

Siempre de frac y con zapatos finos,
no parece que fueran argentinos.
¿Por qué, por qué será
que no usan chiripá,
ni poncho ni alpargatas los Pingüinos?

María Elena Walsh

Es sencillo advertir la variedad de ritmos que estas diferentes combinaciones métricas aportan a los poemas.

El docente estará atento a esta diversidad estructural, que otorga diferentes ritmos, que puede distinguir visualmente por la "silueta" del poema y auditivamente al leerla, para relacionar a los niños con esta riqueza que las formas poéticas poseen.

En los poemas se evidencia, además, cierta estructuración de significados. Así es posible advertir que hay poemas en los que se cuenta una pequeña anécdota, casi como un cuento en verso (por ejemplo, "La plaza tiene una torre", de Antonio Machado); otros ponen el acento en describir lugares, seres, objetos, etc. (como, a través del humor, el anteriormente citado de María Elena Walsh y generalmente en las adivinanzas) y en otros predomina la expresión de los sentimientos y emociones (como en la folclórica "Paloma que vas volando"). En este último caso es importante, a la hora de elegir, que esta subjetividad expresada en el poema resulte accesible a la emoción de los niños. En otras poesías lo fundamental es el libre juego de las palabras y su sonoridad, por encima del contenido "comprensible" del poema (como en *Rapatonpocipitopo*, de José Sebastián Tallon, y en muchos trabalenguas). Es muy importante que los alumnos tengan acceso a esta variedad de posibles efectos de sentido que los poemas generan.

También hay que tener en cuenta la variedad de poemas que, tradicionalmente, acompañan alguna actividad lúdica o buscan provocar algún efecto específico, como es el caso de las nanas o canciones de cuna, rondas, juegos (como el "Andón Pirulero"), rimas para sacar suerte, para consolar al que

G. C. B. A.

se ha golpeado ("Sana, sana..."), para jugar a las escondidas, poesías humorísticas y disparatadas, trabalenguas y adivinanzas.

En el caso de la poesía, no hay criterios de extensión o temas del todo válidos. Podría decirse, por ejemplo, que a los más chicos les interesan preferentemente las poesías narrativas y a los más grandes las lúdicas. En algunos aspectos las observaciones hechas para la narrativa pueden resultar orientadoras. Pero hay que considerar una gran diferencia: mientras que, al contar un cuento o al leer una novela, los niños precisan comprender el hilo argumental y acompañar su ordenamiento en la trama para que puedan seguir el relato y disfrutarlo, este aspecto no es en absoluto relevante cuando se trata de poesía. Aquí no se trata de comprender sino de sentir, de abrirse a su sugerencia –muchas veces sin sentido, como en las jitanjáforas–, de apreciar ritmos, sonoridades... Son pocos los casos en los que se requiere de ellos cierta comprensión: en las poesías narrativas, porque, como su nombre lo indica, desarrollan una especie de narración en verso, y en las adivinanzas, porque el enigma que se plantee para resolver tiene que poder ser entendido para dar una respuesta. Lo fundamental, en cuanto a poesía es, entonces, asegurarse de que lo sea y presentar variedad de formas.

A la hora de elegir, es importante que el docente despliegue una especie de "mapa poético" que le permita recordar cuántas variedades de poemas hay y así asegurar que sus alumnos puedan conocer una amplia gama de textos poéticos que enriquezcan su vinculación con la poesía.

Escuchar poemas

"La poesía debe instalarse definitivamente en la sala. Siempre será oportuno el momento para leer un poema breve o para recitar una copla. O para jugar con rimas... Pero, a pesar de esta cotidianidad que postulamos, entendemos que es preciso introducir el poema dándole la importancia que merece sin caer en solemnidades."[25]

Así como en relación con el cuento se planteó la posibilidad de crear un momento, un clima especial para leerlo o narrarlo, del mismo modo podrá hacerse con la poesía. Reunir al grupo, crear cierta expectativa para propiciar una recepción entusiasta de los niños, harán que el encuentro con la palabra poética pueda ser realmente valorado.

Es importante que el docente muestre el texto que va a leer. La espacialización gráfica del poema conforma una "silueta" que los niños podrán identificar y asociar al ritmo que se configura por su estructuración en versos. Tal como señala Georges Jean, "mostrar al niño desde el primer momento, aunque todavía no sepa leer, lo que denominamos espacio textual del poema; es decir, hacerle descubrir que el poema es algo que ocupa un cierto lugar con una configuración particular, sea sobre la página, la pizarra, la pared, etcétera".[26] Es éste un aprendizaje que les permitirá reconocer poemas por su formato, con lo cual podrán localizarlos en distintos portadores, ele-

[25] *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989, *op. cit.*

[26] G. Jean. *El poder de los cuentos*, Barcelona, Pirene, 1988.

girlos de acuerdo con su propósito lector o adecuar la modalidad de lectura al tipo de texto.

Es muy importante que el docente lea la poesía elegida de manera expresiva, transmitiendo en su lectura el tono del poema y su ritmo particular.

Será éste un encuentro breve pero muy intenso. La lectura de algunas poesías puede demandar apenas unos pocos segundos, pero como actividad tiene valor en sí misma. Durante esos escasos segundos en que los niños estén escuchando el poema, estarán imaginando, disfrutando del especial trabajo con las palabras que las manifestaciones poéticas exhiben, emocionándose o riéndose... Y eso es lo fundamental, sin importar cuál sea la duración de ese momento.

También la poesía puede estar presente, "brotar" espontáneamente relacionada con alguna experiencia o actividad que se esté haciendo. La enumeración hecha más arriba, recordando cuántas variedades de poemas hay, podrá sugerir diferentes posibilidades: recordar una poesía que hable de la lluvia si de pronto comienza a llover, proponer una adivinanza antes de comenzar una actividad, una ronda durante el juego en el patio, consolar a quien se ha golpeado con una rima tradicional, decir una poesía, como si se cantara una canción, mientras se va caminando juntos... Tanto en estos ejemplos tomados al azar, como en la preparación de un momento, es fundamental la actitud que adopte el docente. Su sensibilidad, su entusiasmo, sus ganas de jugar con las palabras, de "saborearlas", propiciarán una relación sensible y entusiasta también en sus alumnos.

¿Y DESPUÉS DEL POEMA, QUÉ?

Se suele indicar la no conveniencia de preguntar a los niños si la poesía les ha gustado inmediatamente después de haberla leído o dicho, ya que, por lo general, responden apresuradamente con un "sí" o un "no", que difícilmente da cuenta de lo que la poesía les produjo. Es preferible dejar que manifiesten su gusto o eventual desagrado de manera espontánea, con las expresiones que les sean propias. El silencio de los niños, las sonrisas, las miradas asombradas o alegres, las expresiones que naturalmente surjan, serán los indicadores más válidos de lo que esa poesía ha suscitado en ellos.

El texto poético exhibe características (como la condensación semántica, el ritmo y la rima, o la cualidad musical) que marcan diferencias, por ejemplo, con un texto narrativo. Esto determina que la experiencia estética al vincularse con uno y otro texto sea también diferente.

El docente puede, en algunas ocasiones, intentar hacer esto "observable", es decir, vincular la resonancia de la experiencia estética con el texto que la produjo. En algunos casos también será factible problematizarla. Algunos ejemplos: si el docente ha leído el poema folclórico "Había una vieja" (se ha reproducido anteriormente) y observa que muchos de los niños

G. C. B. A.

acompañan con algún balanceo corporal el ritmo de la lectura, es interesante comentarlo y vincularlo con el ritmo de la poesía ("¿Por qué será que esta poesía les dio ganas de moverse?" Leerla nuevamente y observar, comentar, cómo se vincula la poesía con ese movimiento, ya que los poemas suelen tener un ritmo, a veces muy marcado. Comparar esta poesía con otras parecidas o diferentes en cuanto a esta característica, etc.). En algunas ocasiones, los alumnos podrán comentar con sus compañeros sensaciones o emociones que les suscitó el poema leído ("¿Qué fue lo que los hizo reír, o qué sintieron, qué se imaginaron?" etc.). Es interesante que el docente intervenga para guiar los comentarios de los niños hacia la apreciación estética del poema, es decir, hacia aquellas características del texto que hacen esto posible.

Una experiencia muy valiosa es que los alumnos puedan aprender poemas que les hayan gustado especialmente. "Memorizar una poesía es, de algún modo, 'atesorarla', hacerla propia. Así como a los niños les gusta aprender canciones para poder cantarlas en diferentes momentos, solos o con sus compañeros, similar es el sentido que tiene el hecho de aprender una poesía. Nunca deberá ser una imposición del docente. Podrá proponérselo, como una invitación para saberla, para hacerla propia –como se dijo anteriormente– o bien surgirá del espontáneo interés de los chicos por aprenderla.

"Cuando así ocurra, el docente leerá o dirá la poesía reiteradas veces, siempre en su totalidad. No es conveniente fragmentarla, es decir, leer un verso y hacer que los niños lo repitan, luego otro, etc. Esto haría que el poema se presentara como desmembrado, lo que dificultaría la captación de su sentido, que siempre es global. Al repetir el poema en su totalidad, los alumnos irán sumando sus voces a las del maestro, diciendo primero las palabras o segmentos que recuerden más, hasta completar el aprendizaje de todo el poema. Facilita este procedimiento comenzar a hacerlo con poesías breves. Algunos las retendrán más rápidamente que otros, de acuerdo con el interés que tengan y también según sus diferentes maneras de memorizar. Según sea el poema en cuestión puede que esto ocurra en un solo día o en el transcurso de días sucesivos. En cualquier caso, lo fundamental es que resulte una actividad placentera, centrada en el interés de ellos por comenzarla y continuarla.

"Puede ocurrir también que manifiesten intereses diferentes y es muy importante respetarlos. Esto, lejos de ocasionar dificultades, puede resultar una alternativa valiosa. El docente podrá dedicar un momento 'a solas' con un niño que pide escuchar o aprender un poema que le ha gustado. Durante el juego libre en el patio, por ejemplo, podrá dedicar unos minutos para volver a decírselo o transcribirlo para que lo lleve consigo y otro adulto de su núcleo familiar se lo lea otra vez.

"Es interesante preparar afiches o pequeños carteles con los poemas preferidos, ubicarlos en distintos lugares de la sala, en un sector especialmente destinado a ellos o en la cartelera del jardín. El poema elegido y transcripto de ese modo será leído nuevamente por el docente. El texto poético, claramente reconocible por su 'silueta' gráfica y ya aprendido por los alumnos, posibilitará que pongan en juego sus estrategias de prelectura y lectura,

acrecentando al disfrute de la palabra poética la interacción con la palabra escrita, natural interés de esta edad.

"Otra manera de atesorar los poemas es 'jugar' con ellos, explorar su ritmo, su musicalidad diciéndolos de diferentes maneras, 'saborearlos', acompañar con el cuerpo los movimientos que sugieren o que se pueden crear a partir del enlace de las palabras que los conforman.

"Se evitará caer en movimientos estereotipados, en ademanes de tipo declamatorio, o en proponer una manera de decirlas o moverse con ellas que sean imitación de lo que haga el docente. Por el contrario, la propuesta es propiciar a través de ellas la expresividad y creatividad de los chicos."[27]

Algunos ejemplos de actividades posibles podrían ser: elegir una poesía ya conocida por los alumnos, preferentemente breve, y proponer decirla del modo en que lo harían diferentes personajes. (¿Cómo podría decirla un fantasma? ¿y un nene con sueño?, ¿un señor muy enojado?, ¿una brujita?, ¿un pollito resfriado?, etc.) Decir poesías conocidas variando la intensidad o velocidad. ("¿Cómo podríamos decirla para que todos la escuchen, 'a los cuatro vientos'?" "¿Y muy, muy suave, casi susurrando?" "¿Y si la dijéramos, rápido, rapidísimo, como su estuviéramos muy apurados?" "¿O lento, lento, alargándola mucho?"...) Intentar una simple y espontánea "coreografía" (sin caer, como ya se dijo, en imitación de movimientos del docente, o estereotipos "declamatorios") puede resultar una experiencia muy atractiva, otra manera de sentir y disfrutar del poema. La relación entre el texto poético con la musicalidad y el movimiento corporal que se hacen presentes en las rondas y juegos, puede extenderse a otros poemas. Lo importante es que sea genuina expresión de los niños.

[27] B. Ortiz y A. Zaina, *op. cit.*

El teatro en el jardín de infantes

"Se debe representar para los niños exactamente igual que para adultos, sólo que haciéndolo mejor."[28]

Constantin Stanislavsky

Contenidos

- Presenciar obras de teatro y de títeres.
- Opinar acerca de obras de teatro y de títeres en las cuales han participado como espectadores.

[28] Citado por Mane Bernardo, *Teatro*, Buenos Aires, Latina, 1977.

G. C. B. A.

- Conversar con los compañeros y el docente acerca del efecto que el espectáculo teatral produce.
- Comentar y opinar sobre diferentes aspectos de esta manifestación estética (por ejemplo, argumento representado, personajes, vestuario, música).

El teatro (en sus diversas manifestaciones) implica una síntesis de disciplinas que se evidencian en la representación, resultado de la labor de un conjunto de profesionales: actores y/o titiriteros, escritores, escenógrafos, vestuaristas, músicos, etc. La relación de esta compleja manifestación artística con la literatura está dada por la presencia del texto dramático, es decir, con el texto destinado a la representación teatral. Hay una composición escrita, pero su forma natural de vincularse con el público requiere la mediatización de actores que transforman ese texto en acción y diálogo escénicos.

El teatro permite a los niños espectadores movilizar una rica gama de experiencias de aprendizaje: propicia procesos de identificación que llevan a compartir diferentes emociones y avatares que viven los personajes; sugiere muchas realidades que favorecen el desarrollo de la imaginación y la creatividad, estableciendo, a la vez, una distancia que impide que queden adheridos a ellos confundiendo sus deseos y temores.

El contacto con esta manifestación artística es, sin embargo, poco frecuente en la realidad de los niños que transitan estas secciones. Por eso reviste gran importancia que la escuela vehiculice el acceso al teatro como bien cultural al que tienen derecho de conocer y disfrutar, iniciándolos en el rol de espectadores teatrales.

Para ello es fundamental que los niños tengan oportunidades de presenciar representaciones de calidad. La mediación del docente comenzará al realizar una selección adecuada de las obras a las que se asistirá.

Criterios de selección

El teatro para niños es un espectáculo pensado, escrito y preparado en función de ellos. El niño es el espectador y son los adultos los encargados de representar la obra y, en el caso del docente, seleccionarla para ellos.

Para seleccionar obras de teatro infantil el maestro deberá tener en cuenta todos los aspectos que la conforman: texto representado, actuación, escenografía, iluminación, empleo de la música, vestuario, etcétera.

Tratándose de teatro, deberá primar la acción por sobre lo discursivo (hechos mostrados más que relatados) y el ritmo de desarrollo de la representación debe poder mantener la atención de los niños con un buen manejo del clima de la obra, que alterne momentos de tensión, suspenso, con otros de distensión y calma.

SUGERENCIAS EN CUANTO AL TEXTO Y SU REPRESENTACIÓN

▲Acerca de los *protagonistas* de la obra: el docente podrá considerar que resulten significativos para que los niños puedan identificarse con ellos. El resto de los personajes deberá evidenciar un accionar comprensible en relación con sus rasgos y en función del *conflicto* que estructure la obra. Este conflicto deberá ser claro para poder seguir su desarrollo y el accionar de todos los personajes en relación con él.

▲Con respecto a los *temas* desarrollados y su tratamiento, estarán vinculados con lo que se ha señalado en la parte de narrativa: aventuras, maravilla con personajes que demuestran destrezas verosímiles, humor disparatado, etc. Es importante que aparezcan sentimientos familiares a los niños, semejantes a los suyos o que los ayuden a comprenderlos: miedo, celos, generosidad, egoísmo, sin que surja un sentimentalismo exagerado, que provoque inquietud o tristeza duradera.

▲El *texto* representado debe ser comprensible. Los parlamentos deberán ser cortos. El lenguaje utilizado debe ser simple, pero no carente de sugerencia y belleza. Se prestará especial atención a que no incluya vulgaridad o chabacanería. Podrá haber juegos verbales o repetición de palabras y frases, lo que imprime ritmo y ayuda a captar mejor la trama.

▲La *trama* será sencilla, centrada en un conflicto que implique diferentes acciones de los personajes. Las peripecias deben sucederse lógicamente en secuencias, breves y comprensibles en sí mismas. Debe haber equilibrio entre el suspenso y la tensión. Cierto grado de emoción es indispensable, cuidando siempre que las situaciones representadas no impliquen excesivo temor, como también que, si se trata de un tema jocoso, logre divertir sin excitar.

▲El *desenlace* será feliz y/o justo, desprendiéndose en forma coherente del desarrollo de lo acaecido en la obra. Se cuidará especialmente que no incluya ninguna conclusión final que se asemeje a una "moraleja".

Con respecto a la representación se tendrá en cuenta: que la *escenografía* no sea sobrecargada sino simple y sugerente, con armonía entre los elementos que la componen y buen gusto en la elección de formas y colores. Así deberá ser el *vestuario* y el *maquillaje* de los actores, de manera que se logre una caracterización adecuada de ellos. Las *actuaciones*, fundamentales para una efectiva representación y comprensión de los niños, deberán evidenciar calidad y profesionalismo. Los actores deberán modular correctamente y tener buena dicción, con expresiones y acciones coherentes con los personajes que representan y mímica mesurada. La presencia de la música es de gran importancia en este tipo de obras. Su inclusión, ya sea como música de fondo (para crear o remarcar ciertos climas) o para acompañar bailes y canciones (que acompañan las acciones de los personajes reforzando sus características o secuencias de la obra), es un ingrediente de enorme valor, al que se suelen sumar los espectadores, haciendo muy efectiva su participación en la obra. La extensión deberá ser adecuada al período de atención probable del grupo. Para las edades de cuatro y cinco años, el lapso estimable es de aproximadamente 40 minutos.

En cuanto al *teatro de títeres*, en sus diversas variedades, las recomen-

G. C. B. A.

daciones son similares. Será fundamental observar las características de la escenografía, tanto como la iluminación, el sonido y, muy especialmente, el desempeño de los titiriteros.

El movimiento de los títeres deberá ser natural en relación con las acciones que desarrollen y no frenético, confuso; las voces de los titiriteros, que tendrán buena dicción y modulación, deben sostener el carácter de cada uno de los personajes que se presenten. Deberá primar la acción por sobre lo discursivo (hechos mostrados más que relatados) y el ritmo de desarrollo de la representación debe poder mantener la atención del público sin apelar a recursos burdos (entradas y salidas atropelladas de los personajes, golpes, corridas, etc.), sino con un buen manejo del clima de la obra, que alterne momentos de tensión y suspenso con otros de distensión y calma.

En todos los casos reviste importancia toda la información que, previo a asistir al espectáculo, pueda brindar el docente para iniciar a los niños en su rol de espectadores teatrales. Por ejemplo, comentarles algunas características de la sala, explicarles que se espera de ellos que permanezcan sentados en sus butacas, atentos a ver y a escuchar, a sentir y pensar, decirles que la sala se oscurece al dar inicio a la obra, etc. Pueden parecer simples datos; sin embargo, adquieren relevancia como requisitos para disfrutar del espectáculo y apreciarlo plenamente.

Además de esta vinculación con el teatro realizado por profesionales, que es lo fundamental, puede resultar válido que el docente encare la preparación de una obra teatral (a sabiendas de que no posee la formación profesional específica y sin confundir su rol) durante el transcurso del año. Una representación teatral implica una tarea mancomunada en la que pueden intervenir muchos participantes desde diferentes roles. Siempre es factible reunirse con otros colegas de la institución y convocar a los padres de los alumnos y a otros miembros de la comunidad para desarrollarla. Poniendo en juego su propio ingenio y creatividad, asesorándose, y con una preparación cuidada de los elementos y la actuación, la carga de afecto que el docente puede dar a esa producción pensada para sus alumnos puede redundar en un trabajo que, sin ser profesional, resulte enriquecedor para todos.

Muy diferente es organizar "representaciones teatrales" colocando a los alumnos en el rol de "actores". Estas experiencias no contemplan las posibilidades ni intereses reales de los niños de esta edad: se ven obligados a "memorizar", repetir, muchas veces sin comprender, parlamentos inadecuados, seguir un orden de entradas-salidas, acciones, que los fuerzan a participar en un mecanismo complejo (el de la obra teatral) a través de cansadores ensayos, con "disfraces" generalmente incómodos y, aún peor, en lugares prácticamente equivalentes a decorados (por ejemplo, chicos disfrazados de árboles como fondo de una escena). Suele haber una peligrosa "distinción" (¿o discriminación?): los alumnos más "desenvueltos" o "graciosos" protagonizan los papeles principales; a los tímidos o inhibidos les toca "hacer de árboles". La pregunta evidente es: ¿en qué enriquece esto a los niños? Generalmente, el objetivo de estas "representaciones" es "mostrar" la obra a los padres, que se sienten gratificados al ver a sus hijos en escena. Pero es el docente, conocedor de la etapa evolutiva que atraviesan sus alumnos, el que debe darles el real

lugar que necesitan y merecen: el de espectadores, disfrutando de una manifestación artística adecuada a ellos.

¿Y DESPUÉS DEL TEATRO, QUÉ?

Se reitera lo ya dicho tanto para narrativa como para poesía: la actividad de presenciar una obra teatral tiene valor en sí misma por la cantidad de procesos internos que genera. Las informaciones previas que dé y los comentarios que haga el docente, y la efectiva participación de los alumnos durante la obra, les permitirá a estos comenzar a aprender a ser espectadores del hecho teatral.

También aquí es válido proponer otros aprendizajes que permitan la formación de un espectador crítico. Interesa que los niños pongan en juego sus interpretaciones individuales y aprendan a expresarlas, a efectuar comentarios, opinar, realizar preguntas, en una construcción que se problematice y enriquezca en el intercambio con sus pares y el docente. En este caso se propone enriquecer una "lectura" en la que intervienen muchos elementos.

El docente intervendrá de modo que los niños puedan considerar diversas variables que hacen al hecho teatral, como las que se han desarrollado anteriormente (actuación, música, vestuario, etcétera).

Los efectos de sentido que el espectáculo produjo en ellos estarán determinados por esta complejidad de elementos y es interesante que el docente ayude a hacerlos observables. Por ejemplo, si se comentara la emoción que una parte de la obra produjo o la gracia que causó un determinado pasaje, es factible relacionarlo con todo lo que formó parte de la representación para que esto ocurriera: música de fondo, expresiones de los actores, juego de luces, etc. ("Me parece que había una música cuando nos emocionamos tanto, ¿cómo era?, ¿vieron cómo se movía... cuando se ponía nervioso?" etcétera.)

Se trata de centrarse en los efectos que el espectáculo produjo vinculándolos con la especificidad del hecho teatral y sus múltiples componentes.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Producir textos

Un desafío para la propia creatividad

"El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo."[29]

Gianni Rodari

Los niños también pueden producir textos adecuándose a un propósito y a un género. Con esto no se pretende generar precoces escritores de literatura, sino posibilitarles transitar los maravillosos e insospechados caminos de la imaginación, ejerciendo su libertad en y con la palabra. La propuesta es explorar, jugar, fantasear con las palabras, como una práctica enriquecedora, tal como plantea Gianni Rodari,[30] conscientes de que la imaginación debe ocupar un lugar en la educación, confiando en la creatividad infantil, valorando el poder liberador que tiene la palabra.

Todos los saberes que los niños han ido construyendo en el contacto con la literatura se ponen en juego cuando la propuesta es producir textos adecuándose a un género literario.

El docente deberá tener muy claros los contenidos a trabajar, es decir, si la propuesta es inventar un cuento, él tendrá que recordar sus componentes, sus características, para poder guiar y problematizar con sus intervenciones la participación de los alumnos.

"También resultará importante que estas invitaciones a producir tengan un espacio de cierta sistematicidad entre las actividades y no sean propuestas aisladas. Interesa básicamente el proceso de producción, y no tanto el producto, pero, si hay un trabajo continuo, se podrá llegar cada vez a mejores producciones que los niños valorarán enormemente."[31]

El trabajo de producción implica gran interacción de los alumnos y una ubicación diferente para el docente. Esta opción no significa en modo alguno que juegue un rol pasivo sino, por el contrario, que ponga en juego su propia imaginación y creatividad. Por un lado, el docente "provocará" estas producciones, seleccionando puntos de partida interesantes, movilizadores y amplios que propicien intervenciones multidireccionales de los niños; y, por el otro, coordinará las producciones durante los momentos en que se origine desorden, lógico y hasta necesario en este tipo de actividad, dado por superposiciones de voces, reiteraciones, dudas, confusiones, para que se vaya concretando la estructuración del género literario que se irá a producir (por ejemplo, un cuento o una poesía).

Se sugiere comenzar con juegos en subgrupos para que los niños puedan ir trabajando las propuestas, interactuando juntos con la guía del docente. Esta modalidad permitirá que los alumnos participen con sus aportes e

[29] Gianni Rodari. *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Hogar del Libro, 1985.
[30] Gianni Rodari, *ibid.*
[31] Alicia Zaina. "Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

ideas. En sucesivas actividades el docente se asegurará de que todos los niños de su grupo intervengan en esta experiencia, siempre coordinados por él.

Una vez que logren incorporar la dinámica de estas actividades, se podrán realizar juegos por subgrupos alentando su autonomía y generando intercambios de opiniones al hacer la puesta en común de las producciones.

"En cuanto a la coordinación, es importante que el docente intervenga poniendo en juego su propia imaginación: elegirá preguntas que puedan movilizar la producción (sin 'bombardear' con demasiadas interrogaciones ni direccionalizar según su gusto o decisión); (...). El docente podrá ver cómo los alumnos logran expresar sus ideas, escucharse unos a otros, concordar, argumentar, cooperar en la producción conjunta. Podrá intervenir coordinando las propuestas, pero sin obligar a un tipo o modo de desarrollo prefijado. Intentará conciliar ideas, volver a complejizar la situación incluyendo alguna pregunta que haga pensar o fundamentar las propuestas de los niños, o simplemente observar su desempeño para, a su vez, sacar conclusiones para otras intervenciones. En todos los casos, es importante tener en cuenta que el objetivo de las exploraciones y producciones apunta a propiciar la expresión genuina, la improvisación libre sobre el tema propuesto, a desarrollar la expresión en función de la comunicación, la capacidad de adaptarse a distintas situaciones, apuntando a la creatividad, combatiendo estereotipos, estableciendo la comunicación con el otro y desarrollando la capacidad de gozar jugando. Todo esto implica conocerse más a sí mismo, desarrollar el sentido crítico, aceptando y haciendo críticas."[32]

[32] Alicia Zaina, *ibid.*

PRODUCIR NARRACIONES

CONTENIDOS

- Producir cuentos en forma conjunta con otros niños.
- Argumentar sobre diferentes resoluciones en la producción oral de cuentos.
- Comenzar a producir cuentos incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (fórmulas de apertura y cierre, comparaciones, imágenes, etcétera).
- Buscar y elegir recursos argumentales y léxicos para lograr ciertos efectos sobre el destinatario (por ejemplo, para dar risa o miedo, para crear suspenso).
- Intentar incorporar en la producción de cuentos recursos de las obras literarias leídas (reiteraciones de palabras o frases para crear ritmo, utilización de juegos de palabras por efectos sonoros, etcétera).

G. C. B. A.

- Intentar mejorar la coherencia en el desarrollo de un relato (con relación al accionar de los personajes, a los escenarios ideados o a los acontecimientos).
- Comenzar a buscar formas de cohesión que mejoren el resultado de la producción (por ejemplo, evitando repeticiones innecesarias, sobreabundancia de conectores).

La intervención del docente comenzará con la formulación de un punto de partida sugerente, que en cierto modo "provoque" una activa participación de los niños. Cierto es que la sola invitación a "inventar entre todos un cuento", por ejemplo, podría resultar válida, pero sin duda resultará muy enriquecedor que se plantee un inicio bien seleccionado y pensado en función del grupo para que la actividad adquiera mayor significación, desafíe el pensar y el fantasear de los alumnos.

Además, es fundamental que el docente tenga presente que para intentar estructurar un cuento es necesario trabajar sus componentes básicos. Éstos han sido mencionados en el punto referido a selección: personajes, escenarios, acciones y acontecimientos. Ellos posibilitarán armar un argumento que se estructurará en una trama.

Se proponen aquí algunas sugerencias en las cuales estos componentes pueden operar como puntos de partida.[33] El docente, poniendo en juego su propia creatividad, podrá idear muchos más:

CUENTOS A PARTIR DE UN PERSONAJE

Como ya se mencionó, un personaje es siempre un conjunto de rasgos. Es importante formular algunas preguntas que ayuden a ir constituyéndolo: ¿cómo es? ¿cómo puede llamarse?, ¿qué hace?, ¿dónde vive?, etcétera.

"(...) la construcción del personaje en el primer momento no consiste, por ejemplo, en convenir un nombre y una especie: (...) 'nuestro personaje será un oso y se llamará Pepe'. Construir un personaje significa definir las características, genéricamente, como pinceladas, referidas a la especie en general, pero, sobre todo, las características que diferencian a nuestro Pepe de todos lo demás osos.

"Si decimos, para seguir con el ejemplo, que Pepe es un oso bueno, marrón y que le encanta la miel, todavía Pepe no se recorta de la osidad, si se nos permite el neologismo. Pero, si decimos que, cada vez que ve una mariposa, Pepe, inevitable e irrefrenablemente, canturrea un vals criollo o busca una piedrita colorada o... Es evidente que ya estamos en camino de tener un personaje único, irrepetible, entrañable".[34]

El personaje puede estar propuesto por un nombre "desconcertante" que sugiera el docente. Un nombre extraño, disparatado o sorprendente, que invite a sus alumnos a imaginarlo y contar una historia sobre él (o ella...). Así como Cortázar imaginó a sus "cronopios", "famas" y "esperanzas" (personajes muy particulares en torno a los cuales el autor generó diversos relatos en *Historias de cronopios y de famas*), podrán surgir seres a los cuales los niños

[33] Las siguientes propuestas son reelaboraciones de las que aparecen en B. Ortiz y A. Zaina, *op. cit.*

[34] M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1995.

darán cierta identidad con su imaginación. Un posible comienzo sería: "Había una vez un chuchuleque..." "Pero, ¿qué es un chuchuleque?". Los alumnos darán distintas posibilidades: quizás sea un animalito raro, que está entre otros que no saben qué hacer con él; o un visitante de otro planeta; una especie de dinosaurio que permaneció dormido mucho tiempo y acaba de despertar en esta época... En fin, diversas alternativas que habrán de explorar, con la guía del docente, para que este personaje cobre rasgos que lo identifiquen.

Otra alternativa es otorgar un rasgo distintivo a alguno de los muchos personajes habituales en el "elenco estable" de la literatura infantil (patitos, conejos, brujas, reyes... etcétera). Algo así como: "Había una vez una brujita terriblemente distraída, era tan, pero tan distraída, que confundía todos los hechizos...", o "Había una vez un pato que cambiaba de color a cada rato...". El docente pondrá en juego su propia imaginación y, conocedor de los gustos e intereses de sus alumnos, sabrá idear estos rasgos en función de personajes que puedan ser de especial interés para ellos.

Otras propuestas:

- Animizar y/o personificar objetos conocidos, cotidianos, "explorándolos" imaginativamente, incluyendo el humor o el disparate: "Me contaron que existió una vez un paraguas muy raro... cuando alguien lo abría, empezaba a llover adentro de él...". O intentar contar la historia de algún objeto, tratando de imaginar qué podrá pensar o sentir éste. Por ejemplo, una moneda, que va pasando de mano en mano; o un libro al que todos se llevan para leer, u otro que nadie lee, y espera en la biblioteca que alguien lo lleve, etcétera.
- Ubicar a algún personaje tradicional en un escenario diferente. Puede ser de un cuento a otro: "El día en que Caperucita se encontró con Blancanieves...", o situarlo en una época diferente, como la actual: "¿Qué haría Cenicienta en un *shopping*? ¿Pulgarcito en nuestro Jardín?" También los "superhéroes" u otros personajes de dibujos animados pueden ser "invitados" a convertirse en protagonistas de nuevas historias.
- Idear un personaje a partir de alguna pertenencia: un elemento concreto, un dibujo o una silueta recortada que representa algún elemento, puede ser un punto de partida para generar un personaje "dueño" del elemento en cuestión. Por ejemplo: una valija, un sombrero, un bastón, una medalla, un anillo... Imaginar al dueño a partir del elemento presentado, que deberá, en lo posible, ser sugerente, con sus rasgos característicos, es otro comienzo posible para idear una historia.

Cuentos a partir de escenarios

Algunos escenarios, que se podrían denominar "típicos", ayudan a crear expectativas, por ser bien conocidos por los niños de esta edad a través de su presencia en diversos cuentos, películas o series de televisión: bosques, castillos o casas "embrujadas", por ejemplo. La combinatoria personaje-escenario puede abrir nuevas alternativas de trabajo. Si se toma alguna de las variables

G. C. B. A.

presentadas en el punto anterior, combinándola con un escenario típico, podrán abrirse instancias interesantes de explorar: "El día en que el chuchuleque se perdió en el bosque...", "El sombrero de la casa embrujada" o algún superhéroe o personaje de dibujos animados en un castillo, etcétera.

Se han formulado estas sugerencias pensando en la apertura a historias creativas. Es probable que, si la propuesta fuera incluir a un personaje poco caracterizado, o más o menos prototípico, en alguno de estos escenarios que se han denominado "típicos", las resoluciones de los alumnos tenderían a reproducir las más conocidas por ellos a través de otros cuentos o películas. Un "nene" en una casa embrujada o un "oso" en el bosque pueden tener ya algún referente conocido. No obstante, los caminos de la imaginación son múltiples, mucho más tratándose de la infantil. De modo que cualquier alternativa puede ser válida. Lo fundamental es que pueda haberlas y que el docente esté dispuesto a trabajar con sus alumnos en este espacio de producción que brinda tantas posibilidades.

Otras alternativas:

- Jugar con las "casas" que algunos personajes podrían tener. Se puede partir de objetos comunes, muy conocidos por los niños, pero que, al ser pensadas como posibles "casas" de personajes también conocidos por ellos, movilicen diversidad de historias. Para abrir diferentes opciones se sugiere trabajar con tarjetas que representen los objetos y personajes elegidos por el docente. Colocadas a la vista de los niños –puede ser en una pizarra magnética o franelógrafo–, se les propondrá seleccionar una "casa" para cada personaje y luego elegir una de estas combinaciones para comenzar la historia. Como quedarán varias combinaciones (según sea la cantidad de tarjetas presentadas), las restantes podrán ser punto de partida para otros cuentos a realizar en otros momentos, o bien se incluirán las tarjetas en el rincón de biblioteca para que los niños jueguen en pequeños grupos durante el período juego-trabajo.

Toda vez que el docente presente algún material de este tipo (tarjetas, láminas, objetos, etc.), con los que se realice algún juego de producción, es conveniente incorporarlo luego a este rincón. Se propiciará así la exploración autónoma de los niños, la recreación de dinámicas de juegos que les han gustado y la producción de nuevos relatos. A modo de ejemplo para el juego propuesto, las tarjetas podrían representar personajes: fantasma, ratón, araña, flor; objetos "casas": piano, espejo, zapato viejo, ropero. Las combinaciones pueden ser muchas: un fantasma que vive dentro de un espejo, un ratón en el piano, la flor dentro del zapato y una araña en el ropero. O bien el ratón en el zapato, la araña en el espejo, el fantasma en el piano. Las historias serán múltiples y variadas: quizás el ratón que vive en el piano lo hace sonar, para asombro de las personas que no saben que vive allí; quizás se asusten, crean que el piano está "encantado". En otra historia tal vez el ratón viva cómodamente allí hasta que alguien compra el piano y empiezan sus problemas. El fantasma que vive en el espejo tal vez sea muy "bromista" y refleje cosas insólitas en lugar de la imagen de las personas que se miran en él, etcétera.

- Ubicar a los alumnos como protagonistas de una historia. La alternativa de imaginarse a sí mismos como personajes suele resultar muy atrayente para ellos.

Algunas ideas: ¿Qué podría pasar si estuviéramos solos en una isla desierta? ¿Si fuéramos en un submarino de viaje? ¿Si viajáramos en el tiempo y apareciéramos en la época en que vivían los dinosaurios?

CUENTOS A PARTIR DE ACONTECIMIENTOS

El acontecimiento, especialmente si es disparatado o desconcertante, puede dar pie a diferentes historias. Puede ser presentado oralmente o por medio de alguna fotografía o dibujo que lo sugiera.

Algunas ideas:
- El día que llovió de abajo para arriba. Los árboles, en lugar de flores o frutos, comienzan a dar chocolatines. Un viento rarísimo y muy potente nos permite volar por el aire como pájaros.

Pueden presentarse dibujos, láminas o fotografías que sugieran con bastante claridad un acontecimiento. Es factible encontrar en revistas fotografías que presentan una situación, como un acontecimiento insólito; conocidas o no por los niños, pueden explorarse "literariamente" para originar relatos. El diario mismo puede ser una interesante fuente para obtener este tipo de imágenes. El docente puede recurrir a dibujos hechos por él mismo, o mostrar alguna ilustración de un cuento. Éste no deberá ser conocido por sus alumnos, ya que, de lo contrario, el argumento original influiría en ellos sin propiciar una historia nueva y original.

Algunas sugerencias para dibujar:
- Un niño da saltos altísimos ante la mirada asombrada de otros. Un barco en alta mar se ve sorprendido por una terrible tormenta. Una silla comienza a caminar. Un espejo refleja conejos en lugar de los nenes que se miran en él.

Ilustraciones de libros para mostrar:
- Una nena borra objetos con su mano (de *Marisa que borra*, autora: Canela, ilustración: Nicolás Rubió); el cielo es increíblemente bajo y todos tienen que caminar agachados (de *Las estrellas y la princesa Liwayway*, leyenda filipina, ilustración: Adán Ferrer); una nena viaja en barco y su cabello, desmesuradamente largo, cae en el agua llevando a los peces (de "Una trenza tan larga", en *Un elefante ocupa mucho espacio*, autora: Elsa Bornemann, ilustración: Ayax Barnes); un gato teje habilidosamente con lana y agujas (de *Hay que enseñarle a tejer al gato*, autora: Ema Wolf, ilustración: Mariano Ramos).

Al igual que lo ya señalado para el juego con tarjetas, es recomendable incluir los dibujos, láminas o fotografías que se presenten en el rincón de biblioteca para permitir nuevas producciones en el trabajo autónomo de los alumnos.

G. C. B. A.

Las acciones están estrechamente ligadas a los personajes. No obstante se puede pensar en algunas que resulten especialmente interesantes para combinar con ellos. Algunas sugerencias: con los alumnos como protagonistas. "¿Qué haríamos si pudiéramos cambiar de tamaño a nuestro gusto y cuando tuviéramos ganas?: ¿hacernos invisibles?, ¿nadar bajo el agua como los peces?, ¿hechizar como las hadas y los magos de los cuentos?".

- Acciones y conflictos. Los niños de estas edades se han familiarizado con lo que es un conflicto debido a su frecuente presencia en los cuentos destinados a ellos. Presentado como un problema que debe resolverse, es un desencadenante poderoso de acciones que pueden poner en juego toda su inventiva. Algunas sugerencias: un perrito quiere cruzar un río para encontrarse con su novia, pero no sabe nadar. Un nene se distrae durante un paseo por el zoológico y no encuentra a sus compañeros ni a su maestro. Al rey le han robado su valiosa corona y la precisa con suma urgencia para una ceremonia real. Una mariposa, inexplicablemente, comienza a perder sus bellos colores y está muy preocupada.

Planteado ya el punto de partida, son importantes las intervenciones del docente para ayudar a estructurar el relato. Es conveniente que recuerde trabajar los componentes antes enunciados y ayude a adecuarse al género pretendido, por ejemplo, el cuento. Es frecuente que, cuando se intenta producir uno, los niños tiendan a acumular acciones (algo así como "y el gato salió y fue a caminar y después comió... etc., etc."). En un cuento tiene que pasar algo. A veces, una simple frase inconclusa intercalada por el docente –"pero de repente...", "y justo en ese momento"– da pie a que el grupo sugiera acontecimientos que favorecerán la estructuración pretendida. En ocasiones podrá formular preguntas para profundizar algún aspecto que crea pertinente (como la caracterización de los personajes o una breve descripción del escenario). En otras, intentará conciliar propuestas contradictorias. Puede que en algunos casos sea interesante someter a votación la disparidad de opiniones, mientras que en otras convendrá que tome "al vuelo" alguna intervención de los niños que considere especialmente interesante. No hay "recetas" ni fórmulas ciertas para coordinar. Es fundamental que el docente ponga en juego su propia creatividad para potenciar la de sus alumnos.

También es conveniente recordar que, así como el cuento "se lee de un tirón" (al decir de Poe), no se produce "de un tirón". Dicho de otro modo, no hay razón alguna para pretender empezar y finalizar la producción del cuento en una sola actividad. Resulta por demás enriquecedor detener el trabajo y continuarlo, por ejemplo, al día siguiente. Esto permitirá al grupo revisar lo producido, reformular, corregir o reafirmar.

Tiene aquí gran valor la escritura al dictado mediatizada por el docente. Es necesario realizar la relectura y la revisión del texto. Trabajar juntos cómo puede mejorarse, suprimiendo reiteraciones innecesarias o incoherentes, seleccionando palabras para que quede "más bonito", o más claro, o más divertido. Orientar esta revisión para "pulir", mejorar el texto, buscando su cohe-

sión y trabajando las imágenes, metáforas, descripciones, la selección de palabras, etc., es decir, el aspecto más artesanal del texto.

Es importante que las producciones se hagan conocer para completar el circuito autor - texto - lector, al que toda escritura aspira. Entre otras posibilidades: exponer el texto producido en la cartelera para que la comunidad escolar tenga acceso a él; armar un libro con las producciones para incorporar en el "Rincón de Biblioteca", cuidando cumplimentar la mayor cantidad de elementos paratextuales que este portador puede tener: título, nombres de los autores, lugar y fecha de "edición", etc. Los libros incorporados podrán circular en préstamo por las casas de los alumnos.

EXPLORAR Y PRODUCIR EN EL CAMPO DE LA POESÍA

CONTENIDOS

- Comenzar a explorar algunos recursos del lenguaje poético (rimas, juegos de palabras, etc.) en sus producciones.
- Participar en la exploración conjunta de formas poéticas.
- Manifestar sentimientos y emociones utilizando algunos recursos poéticos (comparaciones, imágenes, etcétera).

La natural relación de los niños con las palabras, el poder "dejarse llevar" y vincularse lúdicamente con ellas, hacen posible alentar todos los procesos de exploración poética de que sean capaces.

Los niños que están descubriendo constantemente el mundo que los rodea, preguntándose sobre las cosas, los otros y sobre sí mismos, asombran a menudo con observaciones expresadas de una manera "no convencional" para el adulto. Esta forma de expresarse puede contemplar metáforas audaces, personificaciones, imágenes sugerentes. La capacidad poética está allí, latente. Esa actitud, lejos de ser corregida o subestimada por el docente, debe ser alentada y propiciada. Interesa que puedan explorar las palabras, su sonoridad y ritmos, los diversos sentidos que producen al combinarlas de diferentes maneras, la posibilidad de utilizarlas para expresar sensaciones, sentimientos o ideas de una manera diferente.

Algunas sugerencias:

- Explorar sonoridades y connotaciones. ¿Cuáles son las palabras que más nos gustan? ¿Cómo suenan? ¿Qué nos imaginamos cuando las decimos? ¿Qué vemos, qué sentimos? Quizás surjan coincidencias o diferencias. Lo importante es que puedan decirlas ante los demás y tratar de expresar las sensaciones e imágenes que asocian con ellas.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

- De igual modo se puede explorar su "materialidad", sus sonidos y sus ritmos, es decir, el valor del significante momentáneamente liberado de su significado. ¿Cuáles son las palabras que hacen "mucho ruido" al decirlas? ¿Y las que parece que acarician? ¿Qué palabras muy cortitas conocemos? ¿Y cuáles son las más largas?
- De manera similar se puede trabajar desde otras ideas: el sabor, el aroma y el color que tienen las palabras; las palabras que nos hacen reír, o nos ponen tristes, las palabras que no nos gustan, las difíciles, las raras, las que siempre repiten algunas personas, etc. Es decir, poner en primer plano los aspectos sonoros, rítmicos, las connotaciones afectivas e imaginativas que pueden tener las palabras fuera de su contexto comunicacional cotidiano. Ellas, como los colores o las formas en la creación plástica, los sonidos y los silencios en la musical, son esenciales en la producción poética.
- Jugar con rimas. Es habitual su aparición en juegos verbales espontáneos de los niños. Es interesante propiciar exploraciones en torno a ellas, sobre la base de sus saberes previos y el natural gusto por hacerlo.

Es frecuente proponer rimas con los nombres de los alumnos que componen el grupo. Esto puede resultar interesante, ya que, obviamente, el nombre propio reviste una enorme significatividad para cada uno. Por esa misma razón, es aconsejable hacerlo con sumo cuidado, ya que muchas veces el rimado se presta a asociaciones que pueden desagradar o inclusive ofender a alguno de ellos. Es preferible jugar con otras palabras que resulten significativas o, por ejemplo, partir de *cuentos mínimos* (breves textos poéticos con elementos narrativos). Éstos posibilitarán explorar, a la vez, la rima y algunas características de la poesía narrativa, lo que resulta muy factible a esta edad.

Luego de transmitir al grupo algún cuento mínimo tradicional, como:

Éste es el cuento de la canasta
y con esto, basta que basta.

Éste es el cuento del soldado,
este cuento se ha acabado.

proponer a los niños la invención de otros. El docente puede dar la iniciación con el primer verso, por ejemplo: "Éste es el cuento de la madrastra..." "Éste es el cuento de un sol cansado...". El grupo, probablemente, los haga rimar con los otros versos ya conocidos. Se podrá luego ir complejizando: "Éste es el cuento del caramelo..." "Éste es el cuento de la camisa..." "Éste es el cuento de la paloma..." con los que, tal vez, puedan ir apareciendo otras rimas, como: "...que camina por el suelo", "...que está rota y me da risa", "...que en la ventana se asoma".

No importa demasiado si la métrica no es ajustada. Lo más importante es la exploración, que se irá centrando en el aspecto sobre el que el docente llame la atención. Como en este caso es la rima, se buscará la asociación con palabras que "terminen parecido".
- El trabajo con los cuentos mínimos y el conocimiento de diferentes poesías narrativas posibilitarán la exploración de poemas narrativos. Cualquiera de los tres que se han mencionado en el punto anterior a manera de ejemplo podría dar pie a la continuación de una historia simple, que puede ser propiciada por el docente con preguntas como: "¿a dónde irá el caramelo?", "¿con quién se

encontrará?", etc.; "¿de quién es la camisa?", "¿dónde está?", etc.; "¿cómo es la paloma?", "¿qué hace?", etcétera.

Para esta propuesta lo importante es mantener la idea de "contar algo en forma de poema". No es sencillo mantener la métrica y la rima, pero se podrá ir probando encontrarlas paulatinamente.

- Otra alternativa es trabajar en la producción de adivinanzas: elegir algún elemento, observarlo con detenimiento para poder determinar qué es lo que más lo caracteriza y tratar de dar a esos rasgos seleccionados forma de breve poema. Al no mencionar de qué se está hablando, se habrá convertido en adivinanza. Esto pondrá en juego la habilidad de los niños para elegir pistas, que irán de las más obvias a las complejas. El docente irá guiando estos intentos, buscando cierto equilibrio en las propuestas.
- Para explorar los aspectos líricos que caracterizan a algunos poemas se puede conversar brevemente con el grupo acerca de las sensaciones y emociones que surgen ante situaciones o hechos, por ejemplo: "¿Qué sienten los días de lluvia?" "¿Les gusta verla caer, mojarse con ella?" "¿O les produce tristeza?"... "¿Cuando ven una mariposa aleteando sobre una flor?"... "¿Cuando comienza a hacerse de noche?"... "¿Cuando brilla muy fuerte el sol?".

Éstas u otras pueden ser una manera de entrar en este aspecto de la poesía: elegir las palabras para expresar esos sentimientos, las imágenes que vayan brotando. El docente puede propiciar la búsqueda de expresiones a través de comparaciones o inclusive metáforas: me siento triste como... o alegre como... Si es posible, buscar un ritmo para lo que se va diciendo, quizás alguna rima. Lo fundamental es que los niños encuentren un cauce en las palabras para decir de otra manera, que puede resultar muy intensa, aquello que a veces resulta difícil de expresar por medio del lenguaje coloquial. También se puede partir de un poema lírico muy sencillo, como "Paloma que vas volando", y proponer al grupo elegir palabras para manifestar los afectos. "¿A quién les gustaría decirle que lo/la quieren mucho?" "¿Cómo se puede decir 'te quiero mucho' sin usar esas palabras?" "¿Qué cosas lindas se parecen a esa persona que quieren?"...

- Es interesante también jugar libremente con las sonoridades y las rimas sin detenerse en el significado "lógico" de lo que se dice. El natural gusto de los niños de esta edad por el disparate será de especial ayuda para generar este tipo de producciones, que en algunos casos resultarán prácticamente trabalenguas. Poder reírse sanamente del porque sí, dejar que las palabras se unan de maneras insólitas, jugar con ellas espontáneamente, es un creativo y liberador ejercicio que los alumnos apreciarán y disfrutarán plenamente.

Todo lo dicho en relación con la coordinación en la producción adecuándose a los géneros de la narrativa y su registro es válido en cuanto a las exploraciones poéticas. La diferencia estará dada, claro está, en los aspectos para trabajar que ya han sido enunciados en los ejemplos de propuestas.

Se ha insistido mucho sobre la importancia de acercar a los alumnos buena literatura y difícilmente las producciones de los niños puedan aproximarse a ella. No es el objetivo intentar lograrla, ni tampoco evaluar sus producciones con la rigurosidad que se ha postulado en la selección de obras lite-

G. C. B. A.

rarias para transmitirles. La intención es producir un texto, tratar de estructurarlo y, a medida que se vaya conociendo y probando esa práctica, revisarlo, intentar mejorarlo dándole mayor coherencia, eligiendo palabras más ajustadas, más sugerentes, etc. Esto implicará poner en juego los conocimientos ya construidos sobre los textos literarios escuchados. Los diversos problemas que se suscitan durante la producción los afianzarán y ampliarán, construyendo nuevos conocimientos al probar diversas alternativas, al intercambiar ideas y decidir en la búsqueda de resoluciones satisfactorias. Todo lo mencionado propicia aún más la valoración de los auténticos textos literarios que ya conocen y de los que el docente les ofrecerá en adelante.

La invitación consiste en recorrer un camino que "se hace al andar", construir un espacio placentero, significativo, lleno de posibilidades. Un lugar de crecimiento que alumnos y docentes pueden compartir.

DRAMATIZAR

CONTENIDOS

- Representar diferentes roles durante el juego dramático.
- Estructurar pequeñas secuencias en las dramatizaciones.

El objetivo de proponer el juego dramático en la sala es que los alumnos ideen diversas situaciones a través de las cuales puedan desempeñar distintos roles, desarrollando su personalidad, canalizando emociones, sentimientos y necesidades; explorando, jugando.

Al partir del "como si", de una idea puesta en palabras, se improvisa libremente sobre el tema propuesto. Los personajes son elegidos y recreados por los niños y puede haber movilidad y rotación de roles. Gradualmente, las situaciones se irán estructurando en secuencias.

Es necesario contar con un espacio amplio que permita moverse con comodidad. Los alumnos elegirán elementos acordes con el juego entre los materiales de que disponen. La finalidad es desarrollar la expresión en función de la comunicación, la capacidad de adaptarse a distintas situaciones, apuntando a la creatividad, conocerse a sí mismo, jugar, cooperar y desarrollar el sentido crítico, aceptando y haciendo críticas.

En el juego dramático, el niño es el sujeto que se expresa y se comunica; la cercanía con el juego simbólico es evidente. La diferencia está dada por la intervención del adulto como provocador-coordinador de la actividad. Lo fundamental es propiciar la expresión genuina y espontánea de los niños e interesa el proceso que se atraviesa mucho más que el posible "producto" final.

La intervención del docente es fundamental para sugerir puntos de par-

G. C. B. A.

tida, organizar la actividad y coordinarla. Se jugará con todo el grupo, al que se podrá dividir en equipos o no, en tanto el espacio de juego sea toda la sala o algún lugar amplio.

Al sugerir puntos de partida, es muy importante estar muy atento a lo que propongan los alumnos. Su primera intervención será con respecto al tema. Una vez aceptado, el niño deberá ser libre para expresarse por el movimiento, la expresión oral y todos los recursos que tenga a su alcance. Se puede comenzar con propuestas que impliquen dramatizar escenas breves, en donde intervengan objetos, animales y diversos personajes conocidos, para ir luego complejizando hacia la exploración de otras realidades no tan cercanas a ellos. Progresivamente se propondrá la exploración de textos sencillos.

Algunos ejemplos:[35]

- El maestro les propondrá a los niños la enumeración de distintos objetos o personajes; se elegirán algunos para ser representados en forma individual. Al realizarse esta actividad, el grupo observará y luego comentará lo hecho por otros compañeros. Los objetos o personajes pueden ser reales: un ratón, una silla, un policía o un vendedor; o ficticios: un monstruo, un hada, etc. Es importante hacer observables los recursos utilizados: expresiones, ademanes, onomatopeyas, prendas de vestir, etc., para ver qué efectos causaron y qué otras posibilidades se les ocurren.
- Se puede proponer también jugar con diversos objetos, por ejemplo: entregar a los niños un objeto conocido y pedirles que lo empleen de una manera novedosa, que difiera de su uso habitual. Utilizarán la mímica y el resto del grupo deberá adivinar cuál es el objeto aludido; por ejemplo: un lápiz, se transformará en flauta, en chupetín, en espada, en peine, en caña para pescar, en batuta, en cuchara, etc. Es preferible usar al principio objetos presentes en la sala; luego se pueden llevar objetos más sorprendentes para desafiar el uso imaginativo que pueden hacer de los mismos.
- Entre otras alternativas, el docente podrá proponer dramatizaciones partiendo de algún personaje folclórico y su oponente habitual, para preguntar luego qué pasa entre ellos; por ejemplo: una princesa y una bruja; Caperucita Roja y el lobo. El docente puede plantear un conflicto que ayude a estructurar una secuencia de acuerdo con los esquemas tradicionales o, por el contrario, formulándola de manera insólita, humorística o disparatada: la princesa quiere convertir a la bruja en calabaza, Caperucita Roja quiere comerse al lobo feroz. También pueden dramatizarse situaciones extraídas de los medios de comunicación (televisión, diarios) que hayan interesado o llamado la atención, cuentos, poemas, canciones.

Es muy importante evaluar conjuntamente las dramatizaciones, buscando que los alumnos expresen lo que sintieron al jugar, comenten lo realizado intercambiando opiniones de modo que, progresivamente, vayan afianzando y enriqueciendo sus posibilidades.

De modo similar, el docente realizará diversas propuestas para el trabajo de sus alumnos en el *rincón o área de dramatizaciones*. Éste, como su nombre lo indica, deberá brindar un espacio que, desde los "muebles", diferentes objetos y elementos para disfrazarse presentes en él, permita a los niños experimentar roles diversos y variados, representar situaciones y acciones diferentes

[35] Estos ejemplos son reelaboraciones de los que aparecen en B. Ortiz y A. Zaina, *op. cit.*

G. C. B. A.

y renovadas. A lo largo del año, la realización de experiencias directas, las conversaciones sobre nuevos temas, el escuchar cuentos, presenciar obras de teatro, etc., les darán la posibilidad de enriquecer sus dramatizaciones. El mobiliario fijo podría resultar más un obstáculo que un apoyo para ello. Por eso es preferible hablar de elementos versátiles y de rotación/renovación de materiales.

Puede decirse que un elemento es versátil cuando "puede volverse otras cosas", transformarse. Algunos ejemplos: cajas grandes de cartón apiladas podrán ser: una estantería de negocio, un casillero de correo, etc.; apoyadas en el piso: un mostrador, una camilla de médico, etc. Un rectángulo medianamente grande de tela podrá ser: mantel, capa, alfombra mágica, cortina, etc. Una cinta larga: vincha, cinturón, correa para llevar a un perro, etc. Es decir, son elementos que fácilmente pueden transformarse en aquello que la imaginación de los niños desee.

Junto a estos materiales es interesante que aparezcan otros de tipo más figurativo, tomados de la realidad, o réplicas lo más fieles posible de ella. Por ejemplo, no es difícil obtener carteras, corbatas, distintas vestimentas y accesorios con los que pueden disfrazarse. Otros elementos podrán ser réplicas, fáciles de obtener en jugueterías, como un casco de bombero, el botiquín de un médico, etcétera.

El armado del sector debe ser, en cierto modo, parecido a una escenografía. No es necesario un gran despliegue de elementos, pero sí una variedad que contemple a qué quieren jugar los alumnos y proponga también nuevas alternativas, sorpresas, que los inviten a nuevas dramatizaciones. Los elementos podrán salir del rincón en un determinado momento y volver a él cuando otro juego así lo requiera.

DRAMATIZAR CON TÍTERES

CONTENIDOS

- Expresarse a través de títeres.
- Estructurar pequeñas secuencias en sus dramatizaciones con títeres.

Los niños tendrán la posibilidad de expresarse a través de los títeres. Propiciar su exploración y manipulación para conocerlos desde su materialidad, para luego atribuirles características de personaje (darles voz, movimiento, "personalidad"). Es importante incluirlos en la sala, por ejemplo en el "rincón de biblioteca". Será factible así que puedan encontrarse con ellos durante el período de juego-trabajo. De este modo, los alumnos podrán realizar espontáneamente esta exploración necesaria, recrear o inventar personajes y situaciones, expresar sentimientos y emociones a través de ellos.

G. C. B. A.

Además de estas valiosas expresiones espontáneas, pueden generar pequeñas situaciones dramáticas. Es frecuente que, al comenzar a trabajar con los títeres, los niños reiteren diálogos o entradas y salidas de los personajes sin demasiada ilación. Para que puedan ir generando situaciones cada vez más interesantes, es conveniente que el docente les acerque algunas propuestas que los movilicen a problematizar y enriquecer el juego. Para esto, el elemento fundamental que puede dar carácter de teatralidad a esas "representaciones" espontáneas es el *conflicto*.

A modo de sencillo "ayuda memoria", se pueden indicar tres tipos de conflictos básicos sobre los que se puede empezar a trabajar: un personaje quiere algo, pero *algo* se lo impide; un personaje quiere algo, pero *alguien* se lo impide; un personaje quiere algo, pero *algo dentro de él* se lo impide.

Algunos ejemplos:
1. Un gato encuentra una cajita cerrada, pero no logra abrirla (*algo* se lo impide), ¿qué puede hacer? ¿Buscará ayuda? ¿Quién podría ayudarlo? ¿Qué harán? ¿Qué puede haber en la caja? ¿Alguien intentará robarla?, etcétera.
2. Un ratoncito quiere salir a jugar, pero el gato no lo deja (*alguien* se lo impide), ¿qué hará? ¿Podrá distraer al gato? ¿Cómo?, etcétera.
3. Un niño quiere cruzar el bosque, pero siente miedo (*algo dentro de él* se lo impide), ¿cómo vencerá el miedo? ¿Qué habrá en el bosque? ¿Alguien podrá acompañarlo? ¿Quién?, etcétera.

Otras posibilidades:
- Proponer situaciones para que los alumnos generen pequeños trabajos de representación con títeres ya conocidos, por ejemplo, de una obra que hayan presenciado o una que haya representado para ellos el docente. Se podrán así plantear variaciones sobre la historia representada, continuaciones o situaciones de ruptura con la línea argumental.
- Incluir títeres que representen diversos personajes y títeres de figuras desconcertantes o no reconocibles para que compongan los personajes de acuerdo con lo que sugieran a su imaginación.
- Dramatizar con los títeres una poesía narrativa o una canción conocida por los alumnos.

Podrá trabajarse en forma similar con la técnica de sombras. Se puede partir de la posibilidad de hacer sombras contra la pared del salón, aprovechando la luz del sol, para luego proponerles la confección de siluetas para hacer sombras. Con papel celofán de distintos colores, gasas o telas muy finitas, asegurándolas a una varilla con un hilo, obtendrán figuras indefinidas que, al ser proyectadas, harán volar su imaginación ideando todo tipo de personajes. También pueden confeccionarse siluetas con cartón o cartulina. Progresivamente se podrá iniciar a los niños en el uso de un bastidor (puede armarse de manera sencilla con un marco de madera que sujete una tela) y un foco (puede ser una linterna medianamente potente) para proyectar las siluetas elaboradas. El trabajo para ir concretando pequeñas secuencias de situaciones es similar al indicado para los títeres, dado que esta técnica es una variante de ellos.

G. C. B. A.

El hábito de leer no es innato. El hombre no llega al mundo apreciando los libros u otros materiales de lectura; esa es una capacidad que se desarrolla con la práctica y como consecuencia de un modelo de conducta que se le propone y enseña. El docente de jardín de infantes encuentra a sus alumnos en un momento ideal para vincularlos con los libros, guiándolos en la apreciación del universo de posibilidades que éstos abren.

La biblioteca de la sala es muchas veces la primera oportunidad que tienen muchos niños de ver, palpar y descubrir libros. Por esto resulta fundamental realizar una adecuada selección y presentación de ellos, así como de otros materiales que se incluirán.[36]

El espacio físico que se destine a la biblioteca debe ser una invitación a acercarse y permanecer en ella: bien iluminado, con material accesible y que despierte la curiosidad de los alumnos, acogedor y confortable (se puede disponer tanto de una mesa y sillas como de una alfombra y almohadones para que cada uno se ubique a su gusto para disfrutar de la lectura). Los muebles que presentan los materiales de frente son los más aconsejables, dado que las ilustraciones exteriores permanecen así bien visibles y propician más los primeros acercamientos.

En cuanto a los libros para niños, deberán incluirse diversos tipos: de cuentos, novelas, poesías, teatro, de imágenes, de fotografías, de juegos de ingenio o construcciones, de información, etc. Existen en la actualidad muchos libros especialmente destinados a los niños que abordan de manera específica temas que pueden interesarles aportando informaciones accesibles a ellos. Hay textos sobre fenómenos naturales, adelantos científicos, procesos de fabricación de alimentos, etc. La función de este tipo de textos es hacer que los niños tengan acceso al mundo del conocimiento desde una óptica que contemple sus posibilidades de comprensión, ordenando y relacionando los datos de manera coherente, entendible, clarificando conceptos, ideas, a través de un lenguaje sencillo, que no excluya ni distorsione términos técnicos o científicos, sino que los incorpore explicándolos. Es fundamental hacer un análisis criterioso de este tipo de textos para poder hacer una elección digna del genuino interés y afán de saber de los niños.

Los libros presentes en la biblioteca deben ser de calidad. Al hacer la elección de los mismos, habrá que observar no sólo el texto que incluyen, sino también su formato, encuadernación, ilustraciones y diagramación. Libros que, en tanto objetos, sean bellos, atractivos, que contemplen la calidad estética que los niños merecen. El docente indicará a sus alumnos el cuidado necesario en su manejo para no deteriorarlos.

Es importante incluir libros de todo tipo que puedan brindar distintos aportes a los contenidos que se estén abordando o suscitar nuevos intereses: diccionarios, enciclopedias, libros de arte, recetarios, libros de manualidades, etc. El hecho de que no sean "libros para niños" no significa que éstos no puedan acceder a ellos. Por el contrario, es de fundamental importancia que puedan explorarlos, distinguir sus diferencias, sus características, el sentido o uso

[36] Véase el apartado "La biblioteca de la sala", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, *op. cit.*, pág. 81.

G. C. B. A.

específico que puede dárseles. La actitud del docente, guiando estas exploraciones con preguntas sugerentes, con observaciones acerca del uso y cuidado de estos materiales, con interrogantes que desafíen la curiosidad, el pensamiento y la reflexión de sus alumnos, será de gran importancia para propiciar experiencias provechosas que amplíen la relación con los libros y sus posibilidades.

Contenidos

- Elegir un libro en la biblioteca de la sala, o en una visita de la sala a la librería, de acuerdo con los propios gustos e intereses.
- Considerar las ilustraciones, el título, la tapa y la colección para elegir un libro.
- Tomar en cuenta el autor para elegir un libro.
- Anticipar de qué se trata un cuento, una novela mirando las ilustraciones.
- Construir significados y secuencias a partir de las imágenes en el caso de los libros sin texto.
- Identificar el contenido del texto a partir de su espacialización gráfica (por ejemplo, poema, carta, guión teatral).
- Anticipar el contenido de una historieta apoyándose en las imágenes y en el conocimiento previo de los personajes.
- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Prestar atención a las recomendaciones de libros leídos por sus compañeros.
- Iniciarse en la recomendación de obras literarias fundamentando, aunque sea en forma parcial, la opinión.

El mundo del libro presenta un universo amplísimo e inagotable. Favorecer la actitud lectora de los alumnos implica, también, guiarlos para distinguir los diferentes tipos de libros con los que pueden relacionarse y los distintos tipos de lectura que pueden hacer.

Se puede leer por placer, para buscar una información precisa o de carácter general, para aprender, para seguir instrucciones, etc. Son objetivos diferentes, que llevan a seleccionar determinados textos e implican también distintas actitudes lectoras.[37]

Habrá cantidad de situaciones cotidianas en el trabajo en la sala en las que el docente podrá enseñar a sus alumnos a recurrir a los libros con distintas finalidades: buscar en el diccionario una palabra desconocida, buscar fotografías de esculturas en un libro de arte para comparar con las que se vio en un museo, elegir un cuento de un autor que les guste, seleccionar un poema para dedicar su lectura a un compañero que cumple años, ampliar la información sobre un animal que les interese consultando una enciclopedia o un libro de información sobre animales, seleccionar una receta de bocadillos para elaborarlos en la sala, etcétera.

[37] Véase el apartado "Prácticas del Lenguaje. Leer y escribir en el jardín", en este documento, pág. 287.

G. C. B. A.

Además de libros, pueden incorporarse revistas, folletos informativos, catálogos, el periódico del día y todo material de lectura que resulte de interés para el grupo y las actividades que se están desarrollando.

Esta diversidad que se propone debe complementarse con la incorporación periódica de nuevos materiales de lectura. Es conveniente que cada uno de ellos tenga su presentación: hojear una enciclopedia junto con el grupo o leer un cuento de un nuevo libro antes de incorporarlos a la biblioteca, por ejemplo, deberán ser actividades con espacio propio, de modo que los niños estén informados de las novedades y se interesen por reencontrarse con ellas según sus necesidades e intereses personales.

Es importante que el material esté ordenado y se ajuste a algún tipo de clasificación. La más sencilla y accesible a los niños es la cromática (adosar una pequeña banda de color en el lomo del libro para indicar a qué género pertenece, distinguiendo así, por ejemplo, si es de cuentos, poemas, información, etcétera).

Esto permitirá a los alumnos identificar los materiales según sus necesidades o preferencias, favoreciendo así una creciente autonomía en su vínculo con ellos.

Se sugiere que, en lo posible, la biblioteca opere como biblioteca circulante, de modo que los niños puedan llevar material de lectura en préstamo a sus casas. Para ello lo más conveniente es que el docente implemente un inventario y un fichero o libro de préstamos para registrar los retiros y las devoluciones. Esta tarea puede originar un intenso e interesante trabajo en el que participe todo el grupo: entrevistar y pedir asesoramiento al bibliotecario de la escuela o de una biblioteca cercana, ordenar y clasificar el material, confeccionar fichas para los libros (simplificando los datos necesarios, por ejemplo: en el anverso título del libro/nombre del autor; y en el reverso, fecha y nombre de quien retira y devuelve), etc. El rol de "bibliotecario" de la sala podrá ser iniciado por el mismo docente o por un padre, un abuelo u otro miembro de la comunidad, de manera que pueda enseñarles a los niños en qué consiste, para ir luego rotando entre los distintos miembros del grupo. Estas actividades pueden ser realizadas por los alumnos de cinco años y también, dependiendo de las características del grupo, hacia finales de la sala de cuatro.

Cuando se trabaje con la biblioteca circulante, es muy importante iniciarlos en el comentario y recomendación de los textos que han llevado a sus hogares. El docente podrá proponer un espacio entre las actividades para que los niños puedan aprender a formular sus apreciaciones: contar de qué se trataba un cuento, por ejemplo, si les gustó o no y por qué, si creen que a otros compañeros también podría gustarles, etc. El docente guiará el comentario y/o recomendación de manera que gradualmente puedan adquirir mayor fluidez y seguridad al expresarse, favoreciendo la participación del grupo con preguntas u observaciones, propiciando así una conversación que resulte un real intercambio de ideas y opiniones.

Tal como se indicó anteriormente, es factible incorporar en la biblioteca materiales que propicien la producción de los niños: tarjetas, imágenes u otros elementos para idear cuentos, títeres o siluetas para hacer sombras, por ejemplo.

G. C. B. A.

Evaluación

A la hora de evaluar, el docente deberá ser un "lector" sensible para poder apreciar los avances de los niños en su vinculación con la literatura: algunos podrán ser muy evidentes (como el pedido de la narración de un cuento formulado a viva voz por el grupo), mientras que otros quizás sean muy sutiles (como percibir el brillo de los ojos de algún niño en particular cuando escucha un poema). Deberá ser capaz de reconocer qué conocimientos están construyendo sus alumnos en virtud de sus intervenciones (cuando éstos se empeñen en elegir alguna expresión para que el cuento que están inventando "quede más lindo" o cuando busquen y encuentren por sí mismos el libro que necesitan en la biblioteca). También deberá ser un lector crítico, capaz de revisar y replantear su propia tarea, cuando sus elecciones y propuestas no generen el interés o el tipo de participación que había deseado (un juego de rimas que no se entendió, una obra de teatro que provocó dispersión o aburrimiento). O, por el contrario, tendrá que reafirmar o profundizar actividades que se tornan especialmente significativas o implican nuevos desafíos (los niños idean un personaje tan interesante que valdría la pena intentar producir una novela con él). En todos los casos, lo fundamental es que pueda interpretar, atribuir un sentido a la diversidad de signos que se le presentarán cotidianamente, de modo que pueda reflexionar y sacar conclusiones acerca de qué y cómo están aprendiendo sus alumnos en relación con su propio accionar didáctico para, una y otra vez, poder reafirmarlo o reorientarlo.

Evaluar en este campo no es tarea sencilla. Su escucha interesada en las expresiones y comentarios de los niños, su mirada atenta para apreciar las manifestaciones y los comportamientos del grupo en particular, y también de cada individualidad, precisan de una actitud siempre alerta que ponga en juego, a la vez, su agudeza y su sensibilidad. En ese sentido, puede plantearse como una práctica que requiere ejercicio y continuidad, para aportar una dimensión más amplia y profunda al proceso de evaluación.

Qué evaluar en Literatura

Es importante tratar de discriminar qué actitudes y acciones de los niños en relación con la literatura se vinculan con saberes y experiencias previas (presencia o ausencia de libros en los hogares, adultos que les leen con frecuencia, etc.). Esto permitirá evaluar más efectivamente los nuevos aprendizajes que se van elaborando por la intervención del docente y la interacción del niño con sus pares en el contexto escolar.

En relación con los propósitos y los contenidos propuestos, el docente evaluará los aprendizajes que el alumno va construyendo desde la práctica en su relación con los textos literarios.

▲Escucha con atención las narraciones de cuentos y la lectura de cuentos, novelas, poesías.

G. C. B. A.

El docente prestará especial atención a este aprendizaje, requisito indispensable para acceder al disfrute de la literatura. La escucha atenta y sostenida supone que los textos seleccionados por el docente tienen características adecuadas a la edad, que se ha creado un clima apropiado, y que la forma de narrar y leer ha sido efectiva para concitar y mantener su atención. Implica que el docente ha seleccionado textos que contemplan sus intereses, gustos y necesidades.

▲Comenta con otros lo que se ha escuchado leer y sobre el efecto que un texto literario produce (me puse triste cuando..., me imaginé...): intercambia opiniones acerca de la historia contada.
▲Comenta y opina sobre diferentes aspectos de obras de teatro y de títeres en las cuales ha participado como espectador (por ejemplo, sobre el argumento representado, los personajes, el vestuario, la música,...).

Es preciso que el docente proponga un momento en el que los niños sientan seguridad y confianza para expresar lo que sintieron, alentándolos a hacerlo porque serán escuchados con interés. Es importante ver de qué manera van logrando formular oralmente sus emociones y sensaciones, tendiendo a que lo hagan cada vez con mayor fluidez. Tener en cuenta con qué aspectos del relato o de la obra de teatro se relacionan (personajes, argumento, etc.) será un valioso indicador para próximas elecciones de textos u obras. También es importante considerar de qué manera escuchan a los demás y guiarlos para posibilitar el cambio de opiniones.

▲Explica el fragmento favorito de un cuento o una novela.
▲Describe actitudes o características de los personajes de un cuento o una novela, expresando opiniones valorativas. (Se equivocó cuando... Todos lo querían porque... etcétera.)
▲Construye significados sobre los textos literarios leídos (opinando sobre el desenlace de la historia, por ejemplo, intercambiando ideas y respetando la diversidad en las opiniones).

Evidenciar preferencias y poder manifestarlas son valiosos quehaceres del lector que deben ser alentados. La actividad más intensa que realiza un lector frente a un texto literario es la interpretación. Es fundamental propiciar la participación de los niños para que formulen, aunque sea en forma parcial, la propia. El docente alentará todo intercambio de ideas que ayude a complejizar y profundizar la interpretación del texto. Es importante escuchar con atención las intervenciones de los niños, guiando este intercambio de ideas de modo que progresivamente logren sumar los aportes de los demás. El docente tomará en cuenta de qué manera lo van haciendo.

▲Narra un cuento relatado por el docente o el último capítulo leído de una novela a los compañeros que no los han escuchado.
▲Cuenta a sus compañeros cuentos o relatos escuchados en el ámbito familiar.

Este intercambio de roles (no es siempre el docente quien narra) es sumamente interesante para evaluar el desempeño de los alumnos en lugares diferentes: de qué manera escuchan al compañero, cómo organizan su propia

G. C. B. A.

narración para mantener la atención de los demás, si incorporan o no recursos que han observado que utiliza el docente (cambio de voces para los personajes, entonaciones, etcétera).

▲Responde a las adivinanzas.
▲Juega con palabras explorando sonoridades, ritmos y rimas.

Al proponer actividades tendientes a explorar características del lenguaje poético se invita a los niños a poner en juego diversos procesos en los que es necesario pensar, sentir, distinguir, probar, elegir, asociar, etc. Es importante tomar en cuenta la participación y el tipo de resoluciones que proponen, tendiendo a que éstas sean cada vez más fluidas y evidencien progresivamente mayor grado de creatividad.

▲Inventa cuentos, adivinanzas, rimas, etcétera, como forma de expresar fantasías, ideas, emociones, sensaciones.

El trabajo de producción, como ya se señaló, implica gran protagonismo de los niños. Es importante tener en cuenta cómo progresivamente se van comprometiendo con él: escuchando los aportes de sus pares, arriesgando ideas, proponiendo alternativas, alegrándose al comprobar que cada uno puede expresarse con libertad desde la imaginación y que las intervenciones de todos van cobrando forma de relato. El trabajo de coordinación del docente será clave para que puedan afianzar estos primeros descubrimientos y avanzar hacia nuevos aprendizajes.

En la medida en que el trabajo de producción tenga continuidad, el docente, en un doble proceso, podrá evaluar los logros en la tarea de producción en sí y, a la vez, se evidenciarán muchos aprendizajes ya construidos en la escucha de textos literarios que ha leído o narrado. Sus intervenciones serán decisivas para favorecer en los niños la recuperación de esos saberes ("¿cómo podemos hacer para que esta parte quede más misteriosa o haga reír, etc.?", "se acuerdan del cuento... ¿cómo decía cada vez que alguien se perdía? Podemos inventar algo parecido para nuestro cuento"). Es importante que haga notar a sus alumnos la necesidad de revisar lo escrito para "pulir" el texto, de modo que gradualmente construyan este importante aprendizaje.

▲Estructura pequeñas secuencias en sus dramatizaciones.
▲Se expresa a través de títeres.

El docente tomará en cuenta la participación de los niños en las diversas dramatizaciones. Es importante observar si a través de ellas mantienen el rol elegido, de qué manera lo expresan, si logran canalizar emociones, si utilizan los materiales a su disposición para enriquecer el juego, en qué medida interactúan con sus pares, cómo actúan ante los conflictos que se presentan.

G. C. B. A.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. La evaluación en la Educación Inicial*, Borrador para la consulta, 1996.

——— *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, 1998.

——— *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, 2000.

——— *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años*, 2000.

——— *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*, 2000.

——— Dirección del Área de Educación Especial. *Circular Técnica. Integración escolar*, 1998.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento-Educación. *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo, 1º Ciclo, Jardines Maternales*, 1991.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1995.

——— *Nivel Inicial. Documento de trabajo. Unidad didáctica y proyecto. El modelo didáctico en acción*, 1996.

EDUCACIÓN FÍSICA

AZEMAR G. y otros. *El niño y la actividad física*, Barcelona, Amicale EPS, Paidotribo, 1986.

BLÁZQUEZ, D. y E. ORTEGA. *La actividad motriz en el niño de tres a seis años*, Madrid, Cincel, 1984.

FARRENY TERRADO, M. Teresa y Gabriel ROMÁN SÁNCHEZ. *El descubrimiento de sí mismo*, Barcelona, Graó, 1997.

FRABBONI, F. y P. BERTOLINI. *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

GÓMEZ, Jorge R. "Grupos y bandos... Donde comienza el deporte", en Revista *Ser y expresar* nº 4, Buenos Aires, 1992.

GONZÁLEZ, Lady E. "Educación Física", en *Educación Corporal en el Nivel Inicial*, Documento de Base para los C.B.C. del Nivel Inicial, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1994.

GONZÁLEZ, Lady E. y Jorge R. GÓMEZ. *La educación física en la primera infancia*, Buenos Aires, Stadium, 1992 (edición modificada).

GONZÁLEZ, M. L. y Beatriz RADA DE REY. "Clasificación evolutiva del juego organizado desde una perspectiva social y psicomotriz", en Revista *Stadium* nº 141, Buenos Aires, 1990.

González, María L. y Beatriz Rada de Rey. *Educación física infantil y su didáctica*, Buenos Aires, A-Z, 1995.

Harf, Ruth; Rosa Windler y otros. "Sujeto de la Educación Inicial", en *Documento Curricular*, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1994.

Jaritonsky, P. y Lady E. González. *Educación corporal constructiva y expresiva del movimiento*, Profesorado de Educación Inicial, Área de Formación Especializada, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1994.

Lapierre, A. y B. Acouturier. *Educación vivenciada. Los contrastes*, Barcelona, Científico-Médica, 1977.

Le Boulch, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós, 1978.

Lleixa Arribas, T. *La educación física de 3 a 8 años*, Barcelona, Paidotribo, 1993.

Lora Risco, Josefa. *La educación corporal*, Barcelona, Paidotribo, 1984.

Meinel, K. y G. Schnabel. *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*, Buenos Aires, Stadium, 1988.

Nieto, Ana y María C. Sardou. "Hurgar, jugar y conocer la naturaleza... Desde muy pequeños", en Revista *Ser y expresar* nº 25, Buenos Aires, Editora Estela S. A., 1994.

Parlebás, P. "La educación física moderna y la ciencia de la acción motriz", XIII Congreso Panamericano de Educación Física, Bogotá, Colombia, en Benilde Vazquez, *La Educación Física en la Educación Básica*, Madrid, Gymnos, 1989.

Pastorino, Elvira; Ruth Harf, Patricia Sarlé, Alicia Spinelli, Rosa Violante y Rosa Windler. "Didáctica y juego", en *Documento Curricular*, Profesorado de Educación Inicial, Área de Formación Especializada, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina, 1995.

Piaget, Jean. *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1966.

Ruiz Pérez, Luis M. *Competencia motriz*, Madrid, Gymnos, 1995.

Sacristán, G. y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1994.

Vayer, Pierre. *El diálogo corporal*, Barcelona, Científico-Médica, 1972.

Expresión Corporal

Akoschky, Judith y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Arieti, Silvano. *La creatividad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Bernard, M. *El cuerpo*, Buenos Aires, Paidós, 1980.

Davis, G. y J. Scott. *Estrategia para la creatividad*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

Delalande, François. *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995.

Falcoff, Laura. *¿...Bailamos?*, Buenos Aires, Ricordi, 1994.

Feldenkrais, Moshe. *La dificultad de ver lo obvio*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

——— *El poder del yo*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

FELDENKRAIS, Moshe. *Autoconciencia por el movimiento*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
GARDNER, Howard. *La mente no escolarizada*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
——— *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
GARZÓN G. y E. TRIPODI. *El cuerpo en juego*, Buenos Aires, Lumen, 1994.
GERDA, Alexander. *La eutonía: un camino hacia la experiencia total del cuerpo*, Buenos Aires, Paidós, 1979.
GIRALDES, Mariano. *Didáctica de una cultura de lo corporal,* Buenos Aires, Edición del autor, 1994.
HUMPHREY, D. *El arte de crear danzas*, Buenos Aires, Eudeba, 1995.
JARITONSKY, P. "A muchas preguntas, algunas respuestas", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
——— Artículos en Revista *Ser y expresar* nº 2, Buenos Aires, Editora Estela S. A., 1992.
——— *Expresión Corporal en la escuela"* (dossier), en Revista *Pista y Patio*, nº 2, Buenos Aires, 1995.
KATZ, Regina. *Crecer jugando*, Quito, Mañana, 1991.
——— *El cuerpo habla*, Quito, El Conejo, 1991.
LABAN, Rudolf. *Danza educativa moderna*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
LAPIERRE, A. y B. AUCOUTURRIER. *Contrastes y matices*, Barcelona, Científico-Médica,1977.
LE DU, Jean. *El cuerpo hablado*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
PENCHANSKY, Mónica. *Andar,* Buenos Aires, Ricordi, 1994.
PIAGET, Jean. *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1966.
STOKOE, Patricia. *La expresión corporal y Guía didáctica para el docente*, Buenos Aires, Ricordi, 1978.
STOKOE, P. y A. SIRKIN. *El proceso de creación en arte*, Buenos Aires, Alma-gesto, 1994.
STOKOE, P. y R. HARF. *La expresión corporal en el Jardín de Infantes*, Buenos Aires, Paidós, 1984.
TONUCCI, Francesco. *¿Enseñar o aprender?*, Buenos Aires, Rei, 1992.
VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Fontamara, 1996.
WINNICOT, D. *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1971.

INDAGACIÓN DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL

AISEMBERG, B. y S. ALDEROQUI (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales 1*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
——— *Didáctica de las ciencias sociales 2. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
ALDEROQUI, S. (comp.). *Museos y escuelas. Socios para educar*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
BENLLOCH, M. *Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de la experimentación*, Barcelona, Paidós, 1992.

CALVO, S.; A. SERULNICOFF e I. SIEDE (comps.). *Retratos de familias. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

CAMILLONI, A. "De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio", Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, 1995, mimeo.

COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990.

KAUFMANN, V. y A. SERULNICOFF. "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en Ana Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

MALAJOVICH, Ana (comp.). Revista *Lápiz y papel*, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, fascículos nº 1, 2, 3, 4, 5 y 6, 1996-1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE ESPAÑA. *Diseño Curricular Base para la Educación Inicial Infantil*, 1989.

SERULNICOFF, A. "Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales", en *Ciencias Sociales. Una aproximación al conocimiento del entorno social. 0 a 5 La educación en los primeros años*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998.

WEISSMANN, H. *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

ZELMANOVICH, P. y otros. *Las efemérides: entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

MATEMÁTICA

BAROODY. *El pensamiento matemático de los niños*, Madrid, Visor, 1988.

BERGADÁ MUGICA, E. y otros. *Así aprendemos matemática I. Libro del maestro*, Buenos Aires, Edicial, 1985-1990.

BRISSIAUD, R. *El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y de la teoría de conjuntos*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1989.

BROUSSEAU, G. "Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática" (traducción de Dilma Fregona y Facundo Ortega), en *Serie de trabajos de matemática*, nº 19/93, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática, Astronomía y Física.

——— "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?", Parte I y II, en *Enseñanza de las ciencias*, vol. 8, nº 3, Madrid, noviembre 1990.

——— *La memoria del sistema educativo y la memoria del docente*, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y Embajada de Francia en la Argentina. Servicio de Cooperación Lingüística y Educativa, abril de 1994.

CASTORINA, A. y otros. *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1984.

CHARNAY, R. y D. VALENTIN. "¿Cálculo o conteo? ¡Cálculo y conteo!", *Grand* nº 50, Francia, 1991.

CHARNAY, R. "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", en C. PARRA

e I. SAIZ (comps.). *Didáctica de la matemática*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
CHEVALLARD, Y. *Remarques sur la notion de contrat didactique*, IREM de Marseille, 1981.
——— *Pour la didactique*, IREM de Marseille, 1981.
——— *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1991.
DOUADY, R. "Rapport enseignement apprentissage: dialectique outil-objet, jeux de cadres", en *Cahier de didactique des mathémathiques* nº 3, IREM de París, 1994.
KAMII, C. *El niño reinventa la aritmética*, Madrid, Visor, 1986.
KAMII, C. y R. DE VRIE. *Juegos colectivos en la primera enseñanza*, Madrid, Visor, 1988.
MORENO, M. y G. SASTRE. *Descubrimiento y construcción de conocimientos*, Barcelona, Gedisa, 1990.
MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Matemática. Los niños, los maestros y los números. Desarrollo curricular, 1º y 2º grado*, Buenos Aires, 1992.
MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Matemática. Documento de trabajo nº1. Actualización Curricular*, 1995.
——— *Matemática. Documento de trabajo nº2. Actualización Curricular. Primer ciclo*, 1996.
PARRA, C. e I. SAIZ (comps.). *Didáctica de la matemática*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
PARRA, C.; P. SADOVSKY e I. SAIZ. *Documentos curriculares* "Número, espacio y medida" y "Enseñanza de la matemática", Ministerio de Cultura y Educación, P.T.F.D., República Argentina, 1994.
VERGNAUD, G. (coord.). *Aprendizajes y didácticas: ¿Qué hay de nuevo?*, Buenos Aires, Edicial, 1994.

MÚSICA

ABBADIE, M. y A. M. GILLIE. *El niño en el universo del sonido*, Buenos Aires, Kapelusz, 1976.
AGUILAR, María del Carmen y otros. *Análisis auditivo de la música*, Buenos Aires, Edición del autor, 1999.
AKOSCHKY, J. *Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*, Buenos Aires, Ricordi, 1988.
——— "Sonidos...", "Una fábrica... de sonidos", "¿Cantamos?", en Revista *Lápiz y Papel*, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1997-1998.
——— "La comunicación en la educación musical", en *Eufonía* nº 7, Barcelona, Graó, 1997.
——— y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

BLACHE, Marta. "Folklore y cultura popular", en *Cuadernos Instituto Nacional de Antropología*, Buenos Aires, 1988-1991.

CAMPBELL, Patricia S. "La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas", en *Eufonía* nº 6, Barcelona, Graó, 1997.

DELALANDE, François. *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995.

EISNER, Elliot W. *Educar la visión artística*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

FRAISSE, Paul. *Psicología del ritmo*, Madrid, Morata, 1976.

GARDNER, Howard. *Arte, mente y cerebro*, Buenos Aires, Paidós, 1987.

——— *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

GIRALDEZ, Andrea. "Percepción auditiva y educación musical", en *Eufonía* nº 7 Barcelona, Graó, 1997.

HARGREAVES, David J. *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE MUSICOLOGÍA "CARLOS VEGA". *Las canciones folklóricas de la Argentina*, (libro y discos), Buenos Aires, 1982.

ITZCOVICH, Susana. "Lengua y Literatura en el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación, P.T.F.D., República Argentina, 1995.

JIJENA SÁNCHEZ, Rafael. *De la copla niña*, Buenos Aires, Luis Fariña Editor, 1972.

KRÖPFL, Francisco. *Reflexiones sobre el fenómeno musical*, Buenos Aires, Agrupación Nueva Música, 1985.

——— *Conferencia para la Agrupación Nueva Música*, Buenos Aires, 1982.

——— *Lulú. Revista de teorías y técnicas musicales*, nº 1, Buenos Aires, setiembre de 1991.

MALAGARRIGA ROVIRA, T. e I. GÓMEZ ALEMANY. "Hacer música en la escuela infantil: una investigación sobre la improvisación musical en la clase de 4 años", en *Eufonía* nº 11, Barcelona, Graó, 1998.

Ministerio de Cultura y Educación. Profesorado de Educación Inicial: Música en el Nivel Inicial, PTDF, República Argentina, 1994 y Documento ampliatorio, 1995.

PAZ, Juan Carlos. *Introducción a la música de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1971.

PIAGET, Jean. *La formación del símbolo en el niño*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1961.

PYNTER, John. *Oír, aquí y ahora*, Buenos Aires, Ricordi, 1991.

ROEDERER, Juan. *Acústica y psicoacústica de la música*, Buenos Aires, Ricordi, 1997.

SAÍTTA, Carmelo. "Trampolines musicales", en Revista *Novedades Educativas*, Buenos Aires, 1997.

——— *Creación e iniciación musical*, Buenos Aires, Ricordi, 1978.

SCHAEFFER, Pierre. *¿Qué es la música concreta?*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1966.

SMITH BRINDLE, Reginald. *La nueva música*, Buenos Aires, Ricordi, 1996.

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Fontamara, 1996.

WALSH, María Elena. "La poesía en la primera infancia", Boletín nº 1 del Comité Argentino de la Organización Mundial de la Enseñanza Preescolar, (O.M.E.P.), Buenos Aires, 1968.

PLÁSTICA

AKOSCHKY, Judith y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística,* Buenos Aires, Paidós, 1998.

APARICI, Roberto y Agustín GARCÍA MATILLA. *Lectura de imágenes*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1989.

ARNHEIM, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993.

BALADA MONCLUS y TORREDELAS Juanola. *La educación visual en la escuela*, Barcelona, Paidós, Biblioteca de Pedagogía, 1984.

BENÍTEZ, Alicia; Mónica DELEONARDIS y María Elena FABREGAS. "Descubriendo el color en la escuela", Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Formación Docente Continua, 1994.

BERDIVCHESVSKY, Patricia y Mariana SPRAVKIN. "Actualización en C.B.C. para el Nivel Inicial. Lectura de imágenes en la sala", Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Formación Docente Continua, 1994.

BIANCHI, Laura. "La institución y la actualización en los C.B.C. de plástica", Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Formación Docente Continua, 1994.

BRANDT, Ema y otros. *Educación artística: plástica*, Buenos Aires, A-Z, 1998.

CRESPI, Irene y Jorge FERRARIO. *Léxico técnico de las artes plásticas*, Buenos Aires, Eudeba, 1985.

DE BARTOLOMEIS, Francesco. *El color de los pensamientos y de los sentimientos. Nueva experiencia de educación artística*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 1994.

DELALANDE, François. *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995.

EISNER, Elliot W. *Educar la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995.

GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós Educador, 1994.

GOODMAN, Nelson. *De la mente y otras materias,* Madrid, Visor, 1995.

HARGREAVES, D. F. *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, 1991.

LANCASTER, J. *Las artes en la escuela primaria*, Madrid, Morata, 1991.

LURÇAT, Liliane. *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1982.

SPRAVKIN, Mariana. *La educación plástica en la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1997.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

HABLAR EN EL JARDÍN

ABASCAL, Dolores. "El registro de los usos orales. La sonoteca", en *Hablar en clase* (monografía), Barcelona, Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, 1995.

BLECUA, José Manuel. *Qué es hablar*, Barcelona, Salvat, 1982.
COTS, Josep María. "El desarrollo de la competencia comunicativa oral", en *Hablar en clase* (monografía), Barcelona, Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, 1995.
DELL, Hymes. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 8º ed., 1989.
DEL RÍO, M. José. *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*, Barcelona, Ice-Horsori, 1993.
LOMAS, Carlos y Andrés OSORO (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.
NUSSBAUM CAPDEVILLA, Luci. "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva", en *Hablar en clase* (monografía), Barcelona, Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, 1995.
ONG, Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
REYZÁBAL, Victoria M. *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla, 1993.
RODRÍGUEZ, María Elena. "'Hablar' en la escuela. ¿Para qué?... ¿Cómo?", en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año XVI, n° 3, setiembre 1995.
SÁNCHEZ CANO, Manuel y María José DEL RÍO. "La interacción en el aula", en *Hablar en clase* (monografía), Barcelona, Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, 1995.
STABB, Claire. *Oral Language for Today's Classroom*, Ontario, Pippin Publishing Limited, 1992.
TUSÓN VALLS, Amparo. *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel, 1997.

LEER Y ESCRIBIR EN EL JARDÍN

BERTOLINI, P. y F. FRABBONI. *Nuevas orientaciones para el currículo de la educación infantil*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1989.
CASSANY, D.; M. LUNA y G. SANZ. *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1994.
CULLINAN, B. *Children's voices: talk in the classroom*, Newark, I.R.A, 1993.
DABÈNE, M. y otros. "Du linguistique au langagier, du dedans au dehors de l´école", en *Repères* nº 15, París, 1997.
FERREIRO, E. *Los procesos cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje*, Barcelona, 1982, mimeo.
——— *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, CEAL, 1986.
——— "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año XV, nº 3, 1994.
FERREIRO, E. y M. GÓMEZ PALACIO. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, Monterrey, O.E.A., 1979.

FERREIRO, E. y M. GÓMEZ PALACIO (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.

FERREIRO, E.; M. GÓMEZ PALACIO y colabs. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*, México, D.G.E.E., S.E.P.-O.E.A, 1982. Fascículo I: El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar. Fascículo 2: Evolución de la escritura durante el primer año escolar. Fascículo 3: Las relaciones entre el texto y la imagen. Fascículo 4: Las relaciones entre el texto –como totalidad– y sus partes. Fascículo 5: Reconsideración del fracaso inicial.

GÓMEZ PALACIO, M. y A. KAUFMAN. *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*, México, D.G.E.E., S.E.P., O.E.A., 1984.

GOODMAN, Y. y K. "Learning to read is natural", en F. Gollasch (Ed.), *The selected writings of Kenneth S. Goodman*, vol. 2, 1989.

——— "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total", en C. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.

GUMPERZ, J. *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós, 1986.

INOSTROZA, G. *Aprender a formar niños lectores y escritores*, Santiago de Chile, Unesco/Dolmen, 1996.

JOLIBERT, J. *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Dolmen, 1984, 1991.

JOLIBERT, J.; C. SRAIKI y L. HERBEAUX. *Formar niños lectores y productores de poemas*, Santiago de Chile, Dolmen, 1995.

LEAL GARCÍA, A. *Construcción de sistemas simbólicos; la lengua escrita como creación*, Barcelona, Gedisa, 1987.

LERNER, D. "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 17, nº 1, Buenos Aires, IRA, 1996.

LERNER, D. y A. PIZANI. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*, Caracas, Kapelusz, 1990.

LEVY, Hilda. "Dictando cartas a la maestra", en Revista *Lápiz y Papel* nº 1, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1996.

——— "Leemos el diario en la escuela", en Revista *Lápiz y Papel* nº 2, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1996.

——— "Condiciones para la producción escrita en el jardín", en Revista *Lápiz y Papel* nº 3, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1996.

——— "Llegaron los periodistas (Los alumnos realizan una entrevista)", en Revista *Lápiz y Papel* nº4 , Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1996.

——— "Leer en la calle", en Revista *Lápiz y Papel* n° 5, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1997.

MONTELLI, E. "Conter pour mieux écrire", en *Pratiques* nº 78, 1993.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Lengua. Documento de trabajo nº 2*, Actualización Curricular, Buenos Aires, 1996.

NEMIROVSKY, M. "Leer no es lo inverso de escribir", en Teberosky y Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995.

NEWMAN, J. *The Craft of Children's Writing*, Ontario, Scholastic Book Services, 1984.

OLSON, D. "La cultura escrita como actividad metalingüística", en Olson y Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, 1995.
ONG, W. *Oralidad y escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1982.
ROSENBLATT, L. "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en Contexto*, Buenos Aires, IRA, 1996.
SALVI, A. y C. FERREYRA. *La narrativa en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, M.C.B.A., Secretaría de Educación, DCPAD, 1993.
SILBERMAN, A. *Growing up writing*, Portsmouth, Heinemann, 1991.
SIMONE, R. *Diario lingüístico de una niña*, Barcelona, Gedisa, 1988.
SMITH, F. *Writing and the Writer*, Heinemann Educational Books, Cambridge, 1990.
TEBEROSKY, Ana. "Leer para enseñar a escribir" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, Barcelona, 1993.
——— *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, Ice-Horsori, 1992.
——— "Lenguaje escrito, alfabetización y estrategias de aprendizaje", en Moncreu, C. (comp.), *Infancia y aprendizaje*.
TOLCHINSKY LANDSMAN, L. y A. SANDBANK. "Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas", en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año II, nº 4, 1990.
TOLCHINSKY, L. *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos, 1993.
VASCONCELOS MAGALHAES, M. "Los primeros encuentros con la literatura", en *Lectura y Vida*, Revista latinoamericana de lectura, año XVII, nº 2.

LITERATURA

AZZERBONI DE RIVERO; C. BROITMAN; V. KAUFMAN; A. SERULNICOFF; A. ZAINA. *El cuaderno de 5. Libro para el maestro*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
BERNARDO, Mane. *Teatro*, Buenos Aires, Latina, 1977.
BERNARDO, Mane. *Teatro de sombras*, Buenos Aires, Actilibro, 1991.
——— *Títeres*, Buenos Aires, Latina, 1972.
BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1975.
BETTELHEIM, B. y A. ZELAN. *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica, 1982.
BLANCO, Lidia (comp.). *Literatura infantil. Ensayos críticos*, Buenos Aires, Colihue, 1992.
BORNEMANN, Elsa. *Poesía infantil*, Buenos Aires, Latina, 1976.
——— *Antología del cuento infantil*, Buenos Aires, Latina, 1976.
BORTOLUSSI, Marisa. *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid, Alhambra, 1988.
CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*, São Paulo, Brasiliense, 1986.
CAPIZZANO DE CAPALBO, Beatriz. "Iniciación literaria", en *Enciclopedia Práctica Preescolar*, Buenos Aires, Latina, 1973.
CELAYA, Gabriel. *La voz de los niños*, Barcelona, Laia, 1972.
CERVERA, Juan. *La literatura infantil en la Educación General Básica*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.
CHATMAN, Seymour. *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*, Madrid, Taurus Humanidades, 1990.
CHERTUDI, Susana. *El cuento folclórico*, Buenos Aires, CEAL, 1967.

CONDEMARÍN, Mabel. *El programa de lectura silenciosa sostenida*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1984.
CONE BRYAN, Sara. *El arte de contar cuentos*, Barcelona, Nova Terra, 1973.
COOPER, J. C. *Cuentos de hadas, alegorías de los mundos internos*, Málaga, Sirio, 1986.
CORTÁZAR, Augusto R. *Folclore y literatura*, Buenos Aires, Eudeba, 1971.
CORTÁZAR, Julio. *Obra Crítica 2*, Buenos Aires, Alfaguara, 1963.
DEVETACH, Laura. *Oficio de palabrera*, Buenos Aires, Colihue, 1991.
DÍAZ RONNER, María Adelia. *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Quirquincho, 1988.
EAGLETON, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
EINES, J. y A. MANTOVANI. *Didáctica de la dramática creativa*, México, Gedisa, 1984.
FERRO, Roberto. "La literatura infantil como macrogénero", en Revista *Ludo*, publicación del Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil-Juvenil del Instituto SUMMA-Fundación Salottiana, n° 18, Buenos Aires, julio de 1995.
GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE (GFEN). *El poder de leer*, Barcelona, Gedisa, 1978.
HAZARD, Paul. *Los libros, los niños y los hombres*, Barcelona, Juventud, 1984.
HELD, Jacqueline. *Los niños y la literatura fantástica*, Barcelona, Paidós, 1985.
HÜRLIMANN, Bettina. *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Juventud, 1968.
JEAN, G. *El poder de los cuentos*, Barcelona, Pirene, 1988.
JESUALDO. *La literatura infantil*, Buenos Aires, Losada, 1982.
JOLIBERT, Josette. *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Hachette, 1991.
——— *Formar niños productores de textos*, Santiago de Chile, Hachette, 1991.
LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*, Rio de Janeiro, Globo, 1982.
LARDONE, Lilia. *Poesía e infancia*, Córdoba, CEDILIJ, 1997.
LURASCHI y SIBBALD. *María Elena Walsh o el desafío de la limitación*, Buenos Aires, Sudamericana, 1993.
MATO, Daniel. *Cuentos para hacer muchos cuentos*, Caracas, María Di Mase, 1985.
MEDINA, Pablo. "Argentina", en *Panorama de la literatura infantil en América Latina*, Caracas, Banco del Libro, 1984.
MEHL, Ruth. *Con éste sí, con éste no*, Buenos Aires, Colihue, 1992.
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*, República Argentina, 1995.
MONTES, Graciela. *El corral de la infancia*, Buenos Aires, Quirquincho, 1990.
——— Prólogo a *El cuento infantil* (Andersen, Collodi y otros), Buenos Aires, CEAL, 1977.
——— Prólogos a *Cuentos de Perrault y Cuentos de los hermanos Grimm*, Buenos Aires, CEAL, 1977.
——— *Una nuez que es y no es*, Buenos Aires, ALIJA, 1994.

MORET, Zulema. *Palabra, juego y creatividad*, Buenos Aires, PAC, 1985.
NAVAS, Griselda. *El discurso literario destinado a niños*, Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1987.
ORTIZ, B. y A. ZAINA. *Literatura en acción. Criterios y estrategias*, Buenos Aires, Actilibro, 1998.
PALO, M. J. y M. R. OLIVEIRA. *Literatura infantil. Voz de criança*, São Paulo, Atica, 1986.
PAMPILLO, Gloria. *El taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1982.
PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora. *El arte de narrar. Un oficio olvidado*, Buenos Aires, Guadalupe, 1972.
——— *El cuento en la literatura infantil*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
PATTE, Geneviève. *Si nos dejaran leer...*, Bogotá, Procultura CERLAL-Kapelusz, 1984.
PAZ, Noemí. *El cuento de hadas*, Buenos Aires, Leviatan, 1986.
PELEGRÍN, Ana. *La aventura de oír*, Madrid, Cincel, 1982.
——— *Cada cual atiende su juego*, Madrid, Cincel, 1984.
PERRICONI y otros. *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1986.
PERRICONI, G. y A. WISCHÑEVSKY. *La poesía infantil*, Buenos Aires, El Ateneo, 1984.
PISANTY, V. *Cómo se lee un cuento popular*, Barcelona, Instrumentos Paidós, 1995.
PIZARRO, C y P. RUSSOMANDO. *Taller de juegos literarios*, Buenos Aires, Actilibro, 1994.
PETRINI, Enzo. *Estudio crítico de la literatura infantil*, Madrid, Rialp, 1963.
PROPP, V. *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1981.
——— *Raíces históricas del cuento*, México, colofón s/f.
PUENTES DE OYENARD, Sylvia. *El cuento: mensaje universal,* Montevideo, A.U.L.I., 1994.
REST, Jaime. *Conceptos de literatura moderna*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1979.
RODARI, Gianni. *Ejercicios de fantasía*, Barcelona, Aliorna, 1987.
——— *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue, 1995.
ROUSSEAU, René-Lucien. *La otra cara de los cuentos*, Gerona, Tikal, 1994.
SARTO, M. *La animación a la lectura*, Madrid, SM, 1984.
SCHULTZ DE MANTOVANI, Fryda. *Sobre las hadas*, Buenos Aires, Nova, 1974.
——— *La torre en guardia. Lógica del mito en la infancia y en los pueblos*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1972.
SELDEN, Raman. *La teoría literaria contemporánea*, Barcelona, Ariel, 1987.
SIGNORELLI, María. *El niño y el teatro*. Buenos Aires, Eudeba, 1963.
SOLVES, Hebe. *Taller literario: una alternativa de aprendizaje creador*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1975.
SORIANO, Marc. *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.
——— *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue, 1995.
TODOROV, T. *Introducción a la literatura fantástica*, Madrid, Premia Editora, 1980.

TUCKER, Nicholas. *El niño y el libro*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
WALSH, María Elena. "La poesía en la primera infancia", en *Cuadernos de OMEP*, Buenos Aires, 1976.
WISCHÑEVSKY A., A. ZAINA y E. PASTORINO. *¿A qué juegan las palabras?*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1994.
ZAINA, Alicia. "Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.