

**desarrollo
curricular N° 2
Nivel Inicial**

**Campo de Conocimiento
de los Lenguajes Estético-Expresivos**

**"Sobre la organización
didáctica “.**

**Lenguaje Corporal,
Musical, Plástico, Verbal . .**

**Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro**



**Presidente Consejo Provincial
de Educación**

Lic. Raúl Osvaldo Otero

Vocales

Elsa Ramirez de Lobo

Silvia Pappatico

Artemio Godoy

Directora General de Educación

Ana K. de Mazzaro

Directora de Nivel Inicial

Cristina Diomedi

EQUIPO DE TRABAJO

**Secretaría Técnica de
Gestión Curricular**

Coordinación General

Nora Violeta Arbanás

Coordinación Técnica

Alicia Lucino de Bertoni

Colaboración

Sergio Galván

Juan Neyra

Claudia Gelabert

Tipeado

Alejandro Méndez

José Quintana

Diseño y Diagramación

Romero Biondi

**Consejo Provincial
de Educación 1996**

I ndice

Sobre la Organización Didáctica

	Pág
● Introducción	3
● 1-Lenguaje corporal.....	5
● 2- Lenguaje de la música.....	15
● 3-Lenguaje de la plástica.....	29
● 4-Lenguaje verbal.....	39

Elaboraron este documento:

Carmen H. Moresco

Ramiro E. Lorenzo

Mónica Pasarón

Patricia Cortondo

Introducción

En el proceso de trabajo desarrollado hasta el momento, nos ha orientado la intención de ir atendiendo de manera secuencial y desde la especificidad de nuestro campo, distintos aspectos que hacen a la unidad teórico-práctica que significa la acción educativa concreta realizada en las salas.

En documentos anteriores, en los diferentes lenguajes, hemos ampliado y profundizado algunos conceptos que considerábamos importantes, buscando una línea relaciona1 desde las Fundamentaciones a los contenidos específicos.

En el trabajo que hoy les presentamos, nos hemos centrado en la problemática didáctica, destacando en cada orientación algunos puntos en particular, y manteniendo en todas, la propuesta de “Proyectos”, ya que la consideramos rica e interesante para la elaboración de situaciones didácticas.

Esperamos que lo desarrollado en cada lenguaje, contribuya para que - desde el conocimiento único y particular que cada docente tiene de su grupo- experimenten la concreción de proyectos que respondan a sus necesidades e intereses.

Educación Corporal : Lenguaje Corporal :

I ndice

	P á g .
Introducción	7
Intervenciones de e n s e ñ a n z a	8
Actividad expresiva	11
Consideraciones generales	13
Bibliografía	68

Elaboró este Documento:
Carmen Moresco

I ntroducción

El propósito de este segundo documento es mostrar desde lo general otro enfoque e inserción del quehacer corporal en el jardín. Desde esta concepción la motricidad acepta tanto los aspectos psicomotores y funcionales hasta los expresivos, sin descuidar el quehacer lúdico del niño.

Decíamos en el primer documento que el cuerpo, sus gestos, sus acciones, expresan y comunican, que constituyen un **lenguaje particular, cotidiano y primario**, entonces, su educación debe tener una presencia importante en la formación del niño.

Es con su cuerpo que el niño se va a mover, va a conocer y entender el mundo que lo rodea; el proceso de comprender y aprehender el propio cuerpo culmina en la noción de esquema corporal o imagen corporal, entendida ésta como la imagen que tiene o forma el niño de su propio cuerpo, imagen que en la primera infancia se percibe como una totalidad, para luego diferenciar sus partes.

El desarrollo de la corporeidad será entonces desarrollo de la expresión, tomando ésta como forma de aprendizaje y conocimiento del niño.

El movimiento es para el niño un factor fundamental en la expresión del medio, al andar el niño percibe nuevos espacios y relaciones, va desarrollando la capacidad de observación y coordinación, logrando así un sentido del equilibrio, del espacio y del tiempo; avanza en el conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades y limitaciones.

Crear espacios propicios para el desarrollo corporal constituye un desafío de carácter relevante. Por un lado porque el niño necesita que se le proporcionen estímulos adecuados a su nivel evolutivo, que se le presenten obstáculos a vencer, situaciones que le exijan poner en juego sus adquisiciones motrices previas y su creatividad, por el otro, compartir sus experiencias es especialmente importante para los aprendizajes sociales del niño.

En el período pre-escolar es indispensable la utilización de situaciones partiendo de la libertad de acción, y de movimiento, el niño descubre su entorno encontrando obstáculos sobre los que debe utilizar diferentes esquemas de acción.

Intervenciones de enseñanza

Las intenciones de enseñanza deben aportar al niño la ayuda que necesita en la dinámica de su desarrollo. Esta concepción de Educación Física o Educación Corporal se preocupa de la totalidad de las conductas motrices posibles en una edad determinada.

¿Qué implica esto?

Implica: permitir que las conductas motrices se manifiesten, se precisen y se diversifiquen dejando al niño el tiempo necesario para conocerse por medio de la acción de su cuerpo y de sus posibilidades motrices y sensoriales (Frostig y Maslow); esto a su vez favorecerá el desarrollo de la personalidad que supone el aumento de la confianza del niño en sus posibilidades corporales a través de:

- **La utilización del cuerpo como modo de expresión**
- **y el derecho a la creatividad**

Para esto es necesario permitir a los niños organizar su propia actividad, proporcionándoles la ocasión y facilitándoles los medios. A partir de situaciones naturales o provocadas el maestro observará, analizará y hará evolucionar la situación ya existente o creará situaciones nuevas para multiplicar y diversificar las conductas motrices.

El maestro puede ofrecer:

- * Momentos **en** que ellos tengan la iniciativa completa en la búsqueda y proposiciones.
- ☒ Momentos más estructurados en los que, sin disminuir la libertad de los niños, él estimula la evolución de sus acciones hacia una actividad intencional que ellos construyen.
- .0 Momentos en que los niños introducen su proposición personal de actividad y la llevan a cabo.

“Se trata de que las diferentes modalidades de intervención sean complementarias y no exclusivas las unas de las otras” (Blázquez y Ortega).

Según los mismos autores en el período preescolar es indispensable la utilización de situaciones capaces de estimular el descubrimiento en el niño, sin olvidar que también es misión del maestro ir aumentando progresivamente las dificultades, de manera que el niño se encuentre en una constante superación.

Para posibilitar la continuidad de la acción el maestro podrá escoger una de las variables en función de las conductas motoras del descubrimiento infantil y multiplicar esas conductas, para ello puede:

- * Sugerir otra utilización de los objetos;
- Introducir nuevo material;
- * Cambiar el medio;
- Escoger la respuesta dominante del grupo o las respuestas individuales;
- Proponer un ritmo de ejecución diferente, etc.

Blázquez y Ortega)

Toda tarea corporal debería partir de una puesta en situación a través de sugerencias, sonidos, elementos diversos que provoquen en el niño un deseo de acción: un paso importante en esta puesta en marcha es la elaboración de la “consigna”: pregunta, sugerencia o encuadre de la actividad a realizar.

Este planteo es importante que sea “abierto”, es decir que de margen al niño para resolver a su manera, y de esta forma acceder “a la exploración de situaciones alternativas por él creadas” (Frosstig y Maslow). Así el alumno tendrá la oportunidad de escoger y seleccionar las acciones que desee realizar y desarrollar a partir de un estímulo.

Al respecto Blázquez y Ortega señalan “ ..a partir de situaciones espontáneas o provocadas, el maestro hace evolucionar la situación existente o crea nuevas situaciones para multiplicar o diversificar conductas motrices. Propone formas jugadas a partir de lo que el niño sabe hacer, teniendo en cuenta sus posibilidades y sus dificultades”.

Siguiendo esta línea de pensamiento que ubica en su pertinente dimensión el papel de la intervención pedagógica y teniendo en cuenta también el lugar privilegiado del juego en el Nivel Inicial, se considera que los juegos de persecución, de búsqueda, masivos, en pequeños grupos, juegos de imitación de roles, juego dramático, de imitación de personajes, situaciones, historias sencillas reales y evocadas, juego simbólico, juegos expresivos, juegos de lucha, de exploración, de orientación, de integración, caminatas, salidas, excursiones, picnic, etc., constituyen campos de aprendizajes significativos en relación a los contenidos propuestos.

Las “formas jugadas” o “improvisaciones”, al decir de los distintos autores, pueden ser el inicio, la búsqueda o el reconocimiento de las posibilidades de movimiento de su propio cuerpo y el de los demás, lo que va a llevar al niño a la elaboración de una imagen de sí. Al respecto, Stokoe y Harf señalan lo siguiente “... siempre que el niño no pierda sus motivaciones, puede y muchas veces desea volver repetidamente sobre un mismo tema. Es mediante el proceso de la repetición que se puede profundizar todo un vocabulario de movimiento y expresividad”.

En esta nueva manera de abordar el desarrollo motor e intelectual pueden llegar a integrarse los trabajos manuales, el dibujo, el modelado, la pintura, todos los juegos sensoriales o creativos con el agua, la arena, la tierra y materiales diversos, los juegos con componentes rítmicos, voces y gestos.

Actividades con las que el niño a través de la experiencia motriz, experimenta una transformación de lo real y de sí mismo, en las que el simbolismo y la creación tienen gran importancia, y la imagen corporal se construye a través de múltiples contactos con el medio (Diseño Curricular del Nivel Inicial,1.992).

A modo de ejemplo de lo anteriormente expuesto proponemos una “actividad expresiva” como forma de **tratamiento** de contenidos del lenguaje corporal y posibles conexiones o relaciones **con** los ejes del nivel, y los ejes y contenidos del cuerpo.

Cuando hablamos de “actividad” nos referimos a una secuencia encadenada de acciones que están directamente relacionadas con la experiencia, para construir un saber que posibilita la imaginación, la expresión, la creación.

Las actividades tienen como función permitir al niño el pasaje de la experiencia espontánea a la búsqueda de respuestas, pasando por el planteo de hipótesis, la repetición de intentos, la manipulación de objetos, etc., es decir pasar de la expresión y comunicación espontánea a la estructuración y organización, para llegar a utilizar ese saber en forma libre y controlada (F. Best).

Esto requerirá una forma de intervención pedagógica que se encuadre en la observación atenta, el permiso para dejar hacer, la situación compartida, la vigilancia por la adquisición de **saberes**, el interés y comprensión por las facilidades y dificultades, la búsqueda de la creatividad.

La actividad expresiva que se detalla a continuación está relacionada con el primer eje del campo de los lenguajes estético-expresivos: “La exploración global de los lenguajes en la expresión de los niños”.

Con el primer eje conceptual del nivel: “Reconocerse e identificarse con los demás en la acción compartida”.

Desarrolla los propósitos:

- Favorecer el desarrollo de las potencialidades comunicativo-expresivas del niño mediante la apropiación de los distintos lenguajes que le permitan expresarse y expresar el mundo.
- Explorar las posibilidades motrices del propio cuerpo y el control progresivo del movimiento en relación a las actividades en las que está implicado.

Está abordada desde la exploración global del lenguaje corporal y por ser así se le ha dado más espacio en su tratamiento a este lenguaje.

Está relacionada con los siguientes contenidos que contiene este primer eje con respecto al lenguaje corporal:

- Exploración de los movimientos propios y los movimientos de los otros: gestos, posturas, actitudes corporales, expresiones faciales, movimientos del cuerpo.
- Exploración de las características personales y de los otros, conocimiento de las posibilidades motrices de su cuerpo y el de los otros.

Se puede relacionar con los siguientes contenidos de los otros lenguajes que conforman el campo:

(Lenguaje Oral)

- Decir con todos los lenguajes de manera integral: la voz, los tonos, la mirada, el gesto, el cuerpo, las posturas.
- * Exploración de los elementos no lingüísticos del discurso oral (gestos, tonos de voz) en relación con el propósito y la actividad del que habla.

(Lenguaje Escrito)

- Exploración y aproximación del entorno literario oral y escrito (las fórmulas mágicas).

(Lenguaje Musical)

- Sonidos de nuestra voz: voz hablada, sonidos onomatopéyicos, uso expresivo de la voz.

(Lenguaje Plástico)

- * Color: el color en la imagen corporal.

En general la actividad expresiva que proponemos gira alrededor de la transformación en diferentes personajes.

Actividad expresiva

Momento de preparación

- * Se prepara el salón con diferentes elementos (libre de muebles, mantas, colchonetas, etc.) de tal manera que inste al movimiento (acostarse, tirarse, rodar, descalzarse, etc.).
- En esta preparación sugerimos que participen tanto el docente como los alumnos. Esto es de importancia en la formación de la disponibilidad corporal para la tarea.
- Sugerimos además crear un clima diferente a través de la música.

Primer momento

- La docente con algunos elementos se transforma en mago (usando los movimientos y la voz).
- Dialoga con los niños sobre los personajes que conocen.
- * El mago (docente) sacará papelitos de la galera con nombres de personajes que hayan dicho los chicos, en los que luego se transformará.
- El mago dirá fórmulas mágicas que dejan inmóviles a los niños o que los transforman en los personajes según mencionaron los papelitos.

- * Los niños se transformarán a través de los **movimientos y sonidos** que puedan crear o recrear (onomatopeyas).
- * Sugerimos intercambiar con los niños el personaje de mago y lo que ello implique.

Segundo momento

La docente (el mago) dice **fórmulas mágicas** “que te hacen **MOVER** como quieras” y **fórmulas mágicas** “que te derriten”.

Saca papelitos con el nombre de un niño “que se moverá como quiera” al decir la fórmula mágica; los demás niños imitan los movimientos que realice su compañero **[EXPLORACION DE LOS MOVIMIENTOS PROPIOS Y de los otros]**.

- * El mago alternará fórmulas mágicas que permitan el **movimiento** y fórmulas mágicas que derritan.
- * Sugerimos intercambiar el personaje de mago con los niños. El niño que acceda creará o inventará fórmulas mágicas para transformar y derretir.
- Puede enriquecerse este momento con la creación de personajes por parte de los niños, con **movimientos, sonidos** y elementos que ellos deseen.

Tercer momento

- Posterior a uno de los momentos en que los niños se “derritan” (relajación) la docente propondrá a los niños que cierren los ojos e imaginen el personaje que más les gustó y que lo pinten con colores que a ellos les gustan.
- Los niños abren los ojos , comentan con sus compañeros, dibujan y pintan el personaje que más les gustó con los colores que imaginaron.
- * Una variante de esta parte es que ellos se imaginen y pinten a sí mismos. En este caso la actividad está más referida a la imagen corporal.
- Se expondrán los trabajos y a partir de la observación se rescatarán diferencias y características de cada personaje.

Es importante estar atento a los personajes que sugieren los niños, que no queden únicamente en los personajes que están de moda y consumo (Power Rangers, etc.).

Es conveniente reconocer en esta actividad algunas formas de intervención pedagógica que son de importancia para el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la expresión, como por ejemplo: el momento preparatorio con un cambio de disposición del espacio áulico, el uso de

objetos diferentes a los habituales, la creación del clima a través de la música y la voz, el diálogo previo con los niños, las acciones libres, la transformación en un personaje por parte del docente que permite una interacción jugada con el alumno, el cambio de rol, en síntesis, apelar constantemente a la imaginación y producción desde los saberes y haceres expresivos.

Esta actividad podrá ser el inicio o el disparador de un Proyecto que podría organizarse, a partir de los personajes, con actividades como:

- * Crear e interpretar personajes.
- Armar personajes.
- Disfrazarse como personajes que “conozco y que me gustan”.
- Mezclar personajes.
- * Concurrir a ensayos teatrales o visitas al teatro para ver personajes de obras de teatro.
- * Crear y recrear personajes con títeres.
- Armar obras de títeres.
- * Que ellos se transformen en títeres.
- * Jugar juegos que involucren personajes (el gato y el ratón el lobo está, la farolera, etc.).
- * Inventar juegos que involucren personajes.
- * Los personajes en las rondas (La farolera, la señorita de San Nicolás, el caracol, Mambrú, etc.).
- * Los personajes en las canciones (la nona Jacinta, el Mono Liso, la reina Batata, el don Pirulero, etc.).
- * Los personajes de los cuentos.
- * Los personajes de historietas.
- Los personajes de los dibujos animados, actuales y pasados.

Consideraciones generales

Las situaciones de exploración y descubrimiento, por ejemplo, son planteadas a partir del uso de diferentes objetos diseminados en el salón, esto permitirá a los niños realizar las acciones que deseen, recrear imágenes y relacionarse con sus compañeros a través de las mismas. Así como situar al niño en un medio rico a nivel afectivo y de relación, favorecerá las posibilidades de ensayo y error que provocan que el niño seleccione y diversifique sus respuestas sin simplificar los problemas, y dará prioridad a experiencias motrices variadas que toda su plasticidad y potencial expresivo le permitan (Blázquez y Ortega).

Podemos proponer también (a modo de ejemplo) que la sala de jardín sea modificada por los niños a través de acciones con los diferentes elementos que la habitan: sillas, mesas, muebles, otros objetos, juguetes, bloques, etc.; realizar construcciones, juegos, que le ayuden a construir y recrear el conocimiento de ese espacio particular y cotidiano.

Actividades de exploración, de descubrimiento permiten entrar **en alternativas de aprendizaje que por su dinámica generan una producción creativa.**

Estas actividades pueden realizarse también en otros espacios de la escuela o en zonas aledañas a ésta, en patios, galerías, alrededor de la manzana, en los jardines o espacios verdes dentro y fuera de la escuela, introduciendo a través de acciones nociones sobre el cuerpo, el espacio y el tiempo.

Pensada así, la Educación Corporal no se relegará únicamente a las horas especiales, sino que tendrá una presencia permanente e importante en los juegos de movimiento, las rondas, las actividades áulicas, los paseos, en la clase de música, etc.

Desde esta perspectiva, el juego, la Educación Corporal y las actividades motrices se articulan constantemente.

Educación Musical : Lenguaje de la Música

I dice

	<i>Pág.</i>
Fundamentación	17
Tipos de contenidos:	18
Algunas sugerencias para la Exploración	19
Proyecto: Sonorización de un cuento Infantil Descripción interdisciplinaria	20
Sonorización	21
Sugerencias de Secuenciación de Actividades	22
Conceptualizaciones	23
Contenidos intervinientes	23
Actitud e intervención docente	24
Lo actitudinal en el Docente	24
Intervenciones Docentes	25
Actitudes e Intervenciones: Proceso Dinámico	27
Bibliografía	68

Elaboró este documento:
Ramiro E. Lorenzo

Fundamentación

A los efectos de ampliar y profundizar lo expuesto en el documento **N°1** de desarrollo Curricular en el que nos referimos a dinámicas, procesos y tareas que permitirían una “bajada” al aula de los elementos globalizados en el documento citado, mencionamos nuevamente los aspectos que hacen a lo GLOBAL de Nivel inicial y a aquellos aspectos de la **comunicación áulica** poniendo hincapié esta vez en aquellos contenidos que propician la integración del Area y a lo específico de la disciplina música.

En en Diseño Curricular los tres ejes que vertebran los contenidos son:

- * La exploración global del lenguaje musical.
- La reconstrucción y apropiación del lenguaje musical en el hacer expresivo de los niños.
- La producción estético expresiva en el contexto sociocultural.

Estos tres ejes dan la posibilidad de adecuar propuestas metodológicas ya que los contenidos de las disciplinas del campo se van articulando en los mismos hacia mayores profundidades.

Ya hemos mencionado oportunamente en el documento anterior de desarrollo Curricular la espiralación metodológica hacia mayor complejidad en las experiencias áulicas.

A modo de ejemplo sugerimos algunas prácticas del lenguaje musical para ayudar a la comprensión de lo antedicho.

El niño que abordamos pertenece a una comunidad humana concreta. Esta comunidad posee valores, costumbres y manifestaciones que le son propias. Es por ello que vemos reflejado en el jardín, como en un pequeño mundo, todo lo que rodea al niño en su entorno socio-cultural.

La comunicación en este pequeño mundo se lleva adelante también con soportes verbales y no verbales. Sabemos que en el **Nivel Inicial** lo verbal y no verbal tiene una relevancia especial ya que la letra escrita recién comienza a tomar cuerpo.

El niño naturalmente dibuja, baila, canta y se expresa mucho antes de consolidar un lenguaje “adulto”, socialmente válido y es allí donde nos situamos para asistir a la más variada manifestación de códigos musicales, plásticos, corporales, verbales para comprender y expresar el mundo.

Reiteramos nuevamente que el niño conoce expresándose y que en esa expresión recibe las respuestas del medio que le refuerzan positivamente o no sus conductas de ajuste.

Tipos de contenidos

Hemos expuesto en el Documento N° 1 párrafos dedicados a lo **actitudinal** y a lo **procedimental**. Es necesario ahora aclarar algunas conceptualizaciones que compartimos

"En las propuestas curriculares de la Reforma se considera que los hechos y conceptos son únicamente un tipo de contenidos, y que junto a ellos han de tenerse igualmente en cuenta los otros tipos de contenidos a los que pertenecen los ejemplos anteriores, es decir, los procedimentales, los actitudinales, valores y normas" (1).

Compartimos estos conceptos de César Coll ya que suponemos sacan a la luz aspectos de la enseñanza que siempre estuvieron presentes y que en el caso de nuestra disciplina son importantísimos.

Aseveramos en el Documento N°1 que sin organización no hay música ya que esta disciplina necesita para su funcionamiento algunas características relacionadas con lo "Acústico" que son imprescindibles. A manera de ejemplo decimos que es posible llevar a cabo en la sala una actividad plástica donde cada niño se expresa libremente sobre algún soporte bi o tridimensional. Es posible, dentro de ciertos cánones que la actividad funcione con una cantidad considerable de niños accionando simultáneamente con los materiales plásticos. Ahora bien, es impensable esta actividad en la música. Si no pautamos y conducimos ciertos ordenamientos y distribución de materiales "sonoros" la situación sería caótica ya que la manifestación individual de todos produciría una "saturación sonora" de la sala que la haría insoportable.

Debe ser claro para todos que la actividad musical es naturalmente "sonora" y a veces "ruidosa" para otros. Es necesario entonces pautar esto de antemano ya que necesitamos tener los "permisos" institucionales y los "acuerdos" a fin de que las condiciones estén dadas para que la experimentación se realice lo más libre posible.

Es bastante común que los niños necesiten en una primera etapa descargar su energía en la acción de percutir, para luego poder pasar a una conducta más regulada. Esta descarga kinésica lleva necesariamente una carga de sonidos intensa. Es claro que en grupos de muchos niños esto es problemático ya que los sonidos se suman en intensidad, dando como resultado una saturación sonora del lugar.

Tomando estas consideraciones, también estamos de acuerdo con lo siguiente:

"La distinción (entre tipos de contenidos) no supone que deban planificarse necesariamente actividades de enseñanza y aprendizaje diferenciadas para trabajar cada uno de los tres tipos de contenidos. Salvo en casos excepcionales -cuando es necesario reforzar determinados aspectos de aprendizaje-, lo que se sugiere es exactamente lo contrario: planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar de forma interrelacionada los tres tipos de contenidos"(2).

(1)César Coll: Los contenidos de la Reforma..Editorial Santillana. Introducción y otros.

(2)César Coll. Op. Cit.

Coincidimos y lo manifestamos en el Documento N°1 cuando dijimos que es deseable una actividad abierta y de ajuste permanente por parte del docente. En nuestra disciplina la **regulación de intensidades** o sea el uso de la energía debe ser regulado permanentemente y esto es en sí mismo un contenido de organización importante.

Sabemos además que en lo que se refiere a la percusión o a la ejecución de instrumentos formales o informales, la regulación de la **intensidad** implica conductas de ajuste y control psicomotor con todo lo que ello significa en niños de corta edad.

Existe en los primeros años del niño una fascinación por los objetos y su sonoridad, ello supone que en toda experimentación, al comienzo, la descarga motora se desborde.

Al principio el niño no puede regular su energía debido al entusiasmo que le produce su acción y el sonido. Es claro entonces que regular la intensidad es en sí misma una actividad importante a conseguir con sucesivas experiencias. Esto significa secuenciar actividades de regulación con distintos objetos y para llevar a cabo esto, comenzar con elementos sonoros que no posean una resonancia muy grande.

Es decir, el docente, al proveer determinados materiales ya está pautando cierto resultado en la actividad.

Algunas sugerencias para la exploración

- Regular la actividad en niños que ejecutan y niños que observan. Intercambiar los roles.
- Distribuir sonajas de poca intensidad y/o toc-tocs que pueden ser atenuados con la tela, goma espuma u otro material absorbente.
- Atenuar los instrumentos de parche con goma.
- * Trabajar con vaquetas cortas y muy livianas, (la caña es un material aconsejable).
- Fabricar instrumentos con poca resonancia al comienzo de la actividad, y luego acceder a materiales e instrumentos más sonoros en la medida que el grupo vaya “madurando” su expresión.
- Trabajar la regulación de intensidades vocalmente.
- Utilizar cajas de cartón que puedan ser percutidas con **las manos**.
- Preparar sonajeros con tubos de plástico (rollos de fotografía) y rellenos de arroz. La sonoridad es muy suave.
- Trabajar sonoridades con distintos tipos de papel: manteca, diario, celofán, plastificados; etc.
- * Trabajar con recipientes de plástico.

- Recubrir las baquetas con felpa.

Para sonoridades metálicas trabajar con tapitas de bebidas dispuestas- en sonajeros. Llaves de distintos tamaños. Tapas de envases metálicos.

Es conveniente que el docente experimente previamente la expansión sonora del instrumento que va a proponer.

A continuación describiremos un proyecto que pretende ayudar a entender articulaciones de contenidos e intervenciones del docente:

Proyecto: sonorización de un cuento infantil

Descripción interdisciplinaria

A modo de ejemplo asistimos supuestamente a la narración de un cuento infantil.

Es innegable el magnetismo que posee una narración para los niños.

En este aspecto todos los recursos que posea el docente redundarán en beneficio de la “captación” del grupo.

El docente “hablará”, gesticulará, cambiará de voz de acuerdo a los personajes, se apoyará en todo tipo de movimientos corporales, Creará un uso adecuado del espacio a los efectos de construir el clima narrativo donde la imaginación infantil volará hasta apropiarse del cuento.

En este caso el soporte básico **es la lengua** enmarcada por todos los elementos mencionados. La lengua materna del niño se verá enriquecida por personajes, nombres nuevos, lugares imaginarios, sonidos, situaciones dramáticas variadas.

También la **PLASTICA**, viene en nuestra ayuda ya que los personajes, pueden dibujarse o construirse en tridimensión, esto nos llevará a darle “materialidad” a la imaginación desplegada en la narración.

El uso del disfraz o simplemente de elementos como sombreros, bastones, vestidos o cualquier elemento cotidiano puede mantener a la fantasía en vilo ya que actúan también como soporte de lo imaginativo.

La situación de la narración podrá apoyarse como lo mencionamos anteriormente en los **movimientos corporales del docente**. Estos movimientos podrán ser llevados o no al grupo de niños en instancias posteriores o en el mismo momento de la narración. El uso del espacio y las calidades de movimiento propiciarán el entorno y el contenido para los desplazamientos de la acción dramática.

Hasta aquí el imaginario de esta narración a manera de ejemplo ya que todos los docentes del nivel conocen estas actividades de uso casi cotidiano en el aula.

A continuación desglosaremos algunos contenidos que impulsan a las disciplinas permitiendo la interdisciplinariedad naturalmente presente en toda tarea expresiva. Se mencionan superficialmente los de las disciplinas Plástica, Educación Corporal, Lengua y Literatura Infantil, profundizándose en lo musical.

Lengua	Todos los aspectos presentes en la palabra hablada. La terminología necesaria para dar ala narración la riqueza requerida. Los aspectos referidos a lo expresivo de la palabra hablada, susurros, cambios de voz, onomatopeyas, etc.
	Soporte de la actividad. Utilización de la gran variedad de cuentos y narraciones para niños en autores argentinos y extranjeros.
Educación Corporal	El uso del espacio, los movimientos expresivos del docente y/o de los alumnos.
Plástica	Los soportes en bidimensión y/o tridimensión. La construcción de todo tipo de elementos.
M ú s i c a	El soporte sonoro de la voz, uso de sonido y/o música grabada, la utilización de instrumentos para representar a personajes o situaciones, la canción en todas sus posibilidades.

Sonorización

En cuanto al aspecto musical el docente en su narración se apoyará en **sonidos, los** que son de las palabras utilizadas en situación de expresión, es decir enriquecidas por ésta, más los sonidos de imitación de personajes y/o elementos para la ambientación.

La canción puede, en este contexto, desempeñar un papel enriquecedor. En este caso el soporte **es lo melódico** cuyo valor nos acerca a aspectos que hacen a la efectividad y emotividad.

La grabación en cassette de música, especialmente elegida, como así también de sonidos ambientales es un recurso genuino cuando está bien utilizado y no entorpece la comunicación del grupo.

Como lo mencionamos en nuestro Documento N°1, el docente debe incorporar el **paisaje sonoro** del aula. La narración en nuestro caso es un buen recurso para dar contexto a una “orquesta de sonidos” producido por variados materiales de la sala que se incorporarán al cuento "ambientando" el mismo.

El educador deberá prever y proveer a los niños de una serie de objetos sonoros los que serán experimentados y clasificados a fin de incorporar a la narración representando a alguno de los

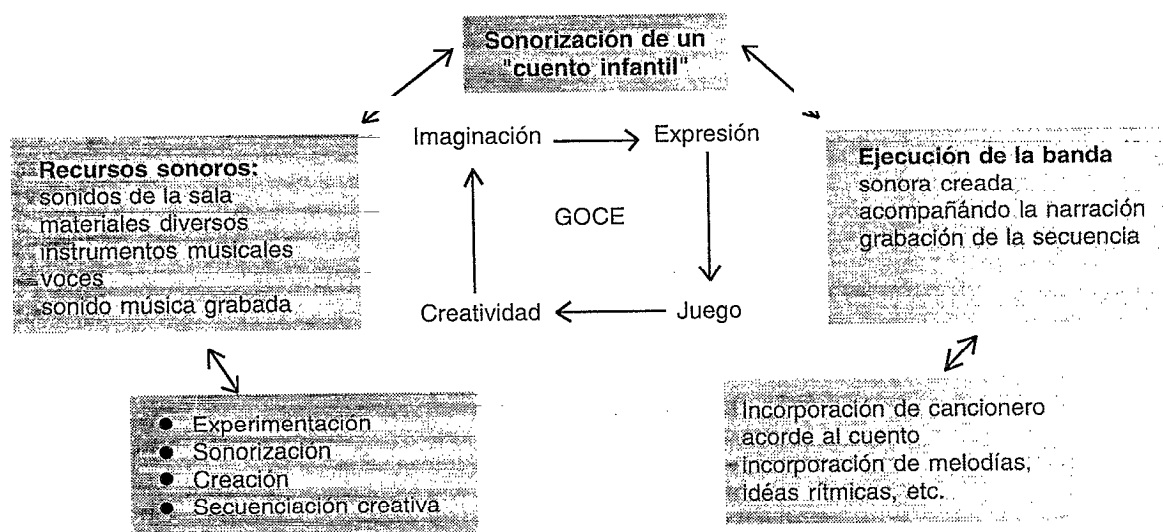
personajes o a situaciones particulares de la misma.

Luego de este trabajo de **discriminación auditiva** podemos ensayar los momentos en los que los niños deben intervenir acompañando al cuento. Esto supone poner mucha atención, saber esperar, y llevar el hilo del cuento mentalmente. Todas estas actividades necesitan un orden expresivo y una dosificación de la energía del grupo.

Si tomamos en cuenta lo expuesto en el Documento N° 1, habiendo pasado la experiencia de la experimentación, relacionada como dijimos al **simbólico** (citamos nuevamente a F. Delalande (1). Tomamos a la experiencia del **ordenamiento** en la sucesiva aparición de la orquesta como un juego de regla donde es necesario respetar tiempos y consignas.

Sugerencias de secuenciación de actividades:

- **1° Parte.** Narración. (Todos los recursos del docente).
- * **2° Parte.** Búsqueda de sonidos para representar a personajes y situaciones de la narración. (Experimentación, con todo tipo de materiales sonoros, la voz e instrumentos musicales).
- * **3° Parte.** Armado de la secuenciación, es decir el orden de aparición de cada instrumento, regulando la duración, intensidad y expresión del mismo acorde a su papel.
- * **4° Parte.** Ensayo Final. El docente va narrando el cuento, el que ya ha sido aprendido y los niños van incorporando sus sonoridades a la narración.
- **5° Parte.** Comentamos la experiencia y establecemos los ajustes para recomenzar consiguiendo cada vez mayor carga expresiva.
- * **6° Parte.** La “Banda Sonora” puede ser grabada y utilizada para evaluar la experiencia”.



(1) François Delalande: “La música es un juego de niños”. Editorial Ridordi.

ATENCION: Las actividades y su orden son “sugerencias”. El docente podrá enriquecer a su manera la actividad propuesta.

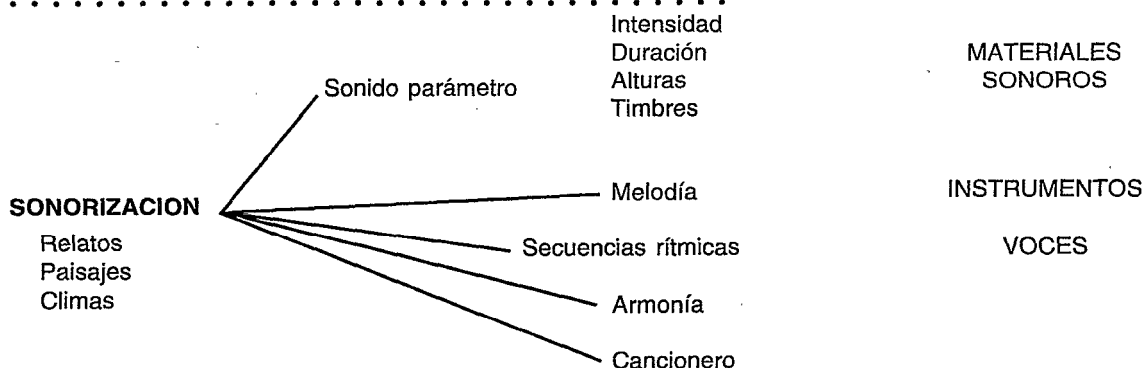
Conceptualizaciones

Profundizamos aquí las posibilidades de la sonorización como contenido globalizador. Existen varias formas de sonorización, a saber: Relatos sonoros, Paisajes Sonoros, Climas sonoros (3)

SONORIZACION	Relatos sonoros	Organización a partir de un cuento o relato.
	Paisaje Sonoro	Organización partiendo de imágenes reales o imaginarias.
	Climas Sonoros	Organización a partir de sensaciones o sentimientos.

Los estímulos iniciales para estas actividades Expresivas Musicales pueden ser muy variados. Como ya anticipamos, un cuento, una lámina, una imagen imaginaria, la expresión de un títere y otros.

Contenidos intervinientes en la Sonorización



Experimentación - Improvisación - Secuenciación - Creación

Las tres posibilidades de Sonorización involucran necesariamente el sonido y sus parámetros sean producidos por materiales informales, instrumentos, o' voces humanas.

Recordamos que el carácter como contenido de la música es importantísimo para dar cuenta a este tipo de actividades siendo a su vez lo que los niños reconocen más claramente. Con respecto a esto consultar lo expuesto en Documento N° 1.

Actitud e intervención docente

Lo actitudinal en el Docente

Hemos mencionado en el documento N°1 que es deseable una actitud abierta, desprejuiciada en el docente del nivel ante la actividad expresiva. Con respecto a la música, ya lo mencionamos, es notable también la necesidad de ser ordenado en la tarea ya que la **materia sonora** en la sala necesita una regulación rigurosa para no convertirse en caótica desde el punto de vista "auditivo".

Cuando hablamos de actividad-abierta, sugerimos apertura en las consignas observando las respuestas diferenciadas de los niños. No olvidemos que lo artístico se caracteriza por la multiplicidad de respuestas a una propuesta, por la diversidad de soluciones a un problema, por la variedad de manifestaciones a un estímulo.

Es deseable una actitud **ordenada** que permita facilitar que los niños se escuchen a sí mismos y sean escuchados por sus compañeros. Ello enriquecerá la tarea grupal y enseñará los caminos posibles a todos.

Es deseable una actitud **positiva**, es decir, siempre apoyando lo interesante de las manifestaciones musicales infantiles. Observar con criticidad lo negativo, lo desajustado pero resaltar el aspecto positivo para desde allí mejorar las creaciones.

Es deseable una actitud **amorosa** que transmita el amor y la pasión por la música. Ello generará respeto por la actividad, la sensación de estar en presencia de algo trascendente para todos.

La posibilidad de ejercer el juego de la música como un don que poseemos todos y nos ha sido otorgado para comunicarnos y transmitir sentimientos.

Es aconsejable una actitud alegre. La experiencia musical debe ser gozosa, nunca fastidiosa. Necesitamos abrir puertas que el niño pueda transitar en el futuro. Si dejamos en él la impronta de que la música provoca alegría, seguramente se acercará a ella sin temor en el futuro y el lenguaje musical será siempre para él algo cercano.

Es esperable una actitud **eficaz**, ya que la eficacia es necesaria para seguir un propósito. Para ello la dirección debe ser clara hacia la tarea que tenemos, y conseguir los mejores resultados. Cuando la dirección es clara, la acción se hace ordenada y decisiva. (4)

(4) SONIA CAFE: Libro de las Actitudes. ERREPAR, 1995.-



Ahora bien, sabemos que estas actitudes deseables deben ser construidas por el docente a priori de su actividad áulica. Si el docente no ha creado un vínculo afectivo con lo musical, no podrá transmitir amor a la música. El mismo es un ejemplo ante lo artístico. Con su actitud ante los materiales, con su capacidad de juego y con **su amorosidad** frente al grupo va construyendo el “clima” de la tarea. Ahora bien, volvemos a resaltar que quien no se sienta “cerca” de la música debe comenzar un trabajo de acercamiento y afecto necesario que una vez instalado en el terreno personal, podrá ser trabajado profesionalmente.

El amor es la preocupación activa por la vida y el crecimiento de lo que amamos.

-Erich Fromm



Intervenciones docentes

En este párrafo haremos mención a las formas de intervención del docente frente al trabajo musical en el aula. Desde los tres grandes **contenidos procedimentales** de EXPERIMENTACIÓN, IMPROVISACIÓN, y CREACIÓN pasando por los **aspectos actitudinales**, mencionados en el punto anterior abordamos ahora las posibles formas de accionar en el triángulo expuesto anteriormente donde el docente tiene sin duda una posición diferenciada de responsabilidad en cuanto al desarrollo de sus educandos.

De acuerdo con César Coll las intervenciones docentes pueden ser las siguientes:

- No intervención.
- Intervenciones-de disciplina y control.
- Intervenciones de dirección y supervisión.
- Intervenciones de valoración de la tarea.
- * Intervenciones reflejo.
- Intervenciones de ayuda.
- Intervenciones de propuesta. (5)

Es claro que la complejidad de la actividad expresiva musical pasa por aprendizajes variados que van desde lo meramente catártico a lo más estructurado.

Es claro que se desarrollan destrezas (manipulación y ejecución de instrumentos) capacidades variadas (enunciados en el Documento N°1) y que se opera grupalmente en la expresión de todo tipo de experiencias.

Es claro también que el docente opera con su acto de influencia en el triángulo de relaciones, donde está incluido entre la música y sus alumnos.

Desde aquí decimos que hay variados momentos en la actividad musical en que el docente debe dejar que los niños operen sobre la materia sonora sin intervenir. Aquí es necesario que desarrolle su capacidad de **observación** que le permita entender cuál es el proceso que está desarrollando el alumno, entendiendo que éste debe construir su relación personal con la música.

En párrafos anteriores hablamos del orden en la actividad musical. Reiteramos aquí que las intervenciones en este sentido deben ser siempre hacia la búsqueda de la posibilidad de expresión de todos y cada uno de los miembros del grupo en el canto y la ejecución instrumental.

Es necesario que dirija la tarea cuando el grupo en cuestión se dispersa y a su vez intervenga valorando las producciones individuales y grupales para que el niño se sienta contenido en el proceso creativo.

En muchos momentos la actividad expresiva suele ser caótica y oscura. Es normal que en medio de la creación no se sepa hacia donde se está yendo. Todo acto de creatividad tiene componentes inconscientes que se develan a posteriori o que nunca son develados y actúan en el interior del individuo.

En estos momentos-el docente ayuda interviniendo para que el niño consiga expresar lo que siente es imprescindible. Siempre es aconsejable que se descargue la energía a fin de ser canalizada hacia un fin específico o simplemente sea absorbida por el grupo como manifestación espontánea.

Sería aconsejable tener en cuenta la “situación del grupo” en las intervenciones de propuesta.

Hay actividades musicales que merecen mucha concentración, especialmente desde la motricidad fina, las ejecuciones de instrumentos de teclado, flautas y xilófonos.

(5) CESAR COLL: Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Editorial Paidós

Las actividades de percusión sobre instrumentos grandes u objetos (cajas de cartón) bombos, panderos merecen una motricidad menos comprometida y más global.

La ejecución de instrumentos de viento necesita de cierta pasividad corporal y concentración respiratoria.

El canto supone una puesta grupal circular y concentrada para emitir el sonido sin agitación y escuchar la entonación de la canción.

Las actividades de coordinación audiomotriz permiten “agrupar” a los niños ya que lo que implica movimiento corporal está más cerca de su actitud y necesidad de movimiento. La danza en sus manifestaciones globales expresivas, ayuda a que la energía del grupo circule en ambientes más amplios y más libre. Desde allí, el docente, es aconsejable intervenga para conseguir la audición del motivo musical y la expresión corporal acorde a lo que se escucha, direccionando las manifestaciones que no guardan relación con el ejemplo. ***(Ver párrafo de Respuestas múltiples ante el estímulo artístico. Lo actitudinal en el Docente, Página 15 y Somos Co Creadores Página 5/6 del Documento N° 1).***

Es necesario a fin de poder evaluar la tarea y planificar con efectividad partir de un diagnóstico inicial del grupo y de los alumnos en particular.

Para ello con una semana de actividades musicales diversas se puede detectar la disponibilidad de los niños frente a la música.

Sería necesario detectar capacidades para acompañar la música con el cuerpo. Capacidades para cantar y retener canciones. Posibilidades de percutir su cuerpo en sus distintas partes como así también trabajos sobre objetos o instrumentos de percusión. Detectar la capacidad para escuchar y retener sonidos e identificarlos.

La posibilidad de orientarse en el origen del sonido (fuente sonora). La posibilidad de imaginar situaciones, hechos o personajes a partir de audiciones, etc.

Tomando en cuenta estas respuestas globales, el docente partiendo de un diagnóstico a principio de año, podrá ir profundizando y direccionando sus intervenciones hacia experiencias más profundas y comprometidas. Ello posibilitará evaluar la tarea con el correr de los meses a fin de valorar los “progresos” del grupo.

Actitudes e intervenciones: Proceso dinámico.

Las actitudes y los tipos de intervenciones están íntimamente ligadas y están presentes en toda actividad. Es bueno develarlas, es decir, hacerlas conscientes para poder reafirmar aquello que evaluamos más eficaz. Decimos que este es un proceso dinámico que supone toda una tarea reflexiva para hacerlo consciente.

En este punto, remarcamos la importancia del docente animador, es decir el docente como dinamizador de la actividad que se desarrolla. El docente que se suma a la tarea manteniendo su rol, facilitando, el acceso a los contenidos, orientando, sugiriendo y manteniendo el “clima” de trabajo del grupo de niños. Con este concepto de docente animador queremos forjar la idea de un docente que interviene de acuerdo a la contingencia que presenta cada tarea regulando permanentemente su acción.

Aquí, aclaramos la importancia de que el docente “entre y salga” de la actividad misma manteniendo una distancia que le permita observar la integralidad de la propuesta.

Las situaciones emergentes en este contexto propician el cambio. Lo emergente nos permite abrir nuevas puertas en general propiciadas por el pensamiento divergente de los alumnos.

Ahora bien, en este lugar el docente seleccionará aquellas propuestas que lo acerquen a lo planificado o elegirá nuevas posibilidades surgidas de la riqueza de la acción del momento. En todo caso, luego, deberá necesariamente volver, hipotéticamente, para revisar lo actuado y confrontarlo con las intenciones primeras.

Educación Plástica : Lenguaje de la Plástica:

Índice

	Pág.
Introducción	31
Proyecto: los cuadros.....	32
¿ Cuáles son los elementos que hacen a un proyecto?.	36
.	
: ¿Cuál es el rol a desempeñar por el docente : en la concreción de un proyecto?	36
: Observaciones finales	37
:	
.	

•
•
•
•
•
•
•
•

Elaboró este documento:

Mónica Pasarón

Colaboraron:

Zulema Fernandez

Gabriel Encina

•
•
•
•
•
•
•
•

I ntroducción

Como en este documento vamos a desarrollar una forma particular del trabajo áulico, destacando especialmente la **función docente** dentro del mismo, creemos necesario comenzar enmarcándola en lo que consideramos “las intervenciones didácticas”.

Dentro de una posible caracterización de “intervención didáctica” señalamos su aspecto de mediación social-instrumental para el conocimiento.

Este concepto, mediación social-instrumental, supone una actividad compartida, que se lleva a cabo como una relación asimétrica, en el sentido de que uno de sus protagonistas sabe “algo” que el otro no sabe, y desde esa condición contribuirá para su aprendizaje.

Ese “algo”, implica un conocimiento, y también los procedimientos y estrategias que son necesarios-y posibles para lograrlo.

Con este encuadre, ahora queremos referirnos específicamente, a las intervenciones didácticas para la construcción del Lenguaje de la Plástica:

Desde este Desarrollo Curricular, proponemos planificar y concretar en el aula actividades de plástica que tengan como objetivo prioritario, el conocimiento de los elementos que estructuran el lenguaje de la plástica.

Se hace necesario trabajar el color, la línea, el espacio, figura-fondo, etc., específicamente ya que en la medida en que avancen sobre estos saberes, los niños tendrán mejores y mayores herramientas para su expresión personal.

En este sentido, la variedad de experiencias con técnicas y materiales diversos le aportarán a la formación de un rico repertorio para distintos fines expresivos.

Al respecto dicen Alschuler y Hattwick: “Nuestros datos tanto cualitativos como cuantitativos, indican que los niños muy pequeños eligen y utilizan los lápices de colores para expresar necesidades, estados de ánimo y contenidos muy distintos de lo, que expresan cuando trabajan con pinturas. Los lápices de colores suelen asociarse a la conciencia de pautas exteriores y al deseo de comunicarse con los demás. A diferencia de cuando pinta, cuando el niño utiliza lápices de colores muy a menudo tiende a ponerle nombre a su obra y a mostrarla a los adultos, se interesa por el producto terminado y quizás, él mismo es crítico con su obra.

Optan por la representación con lápices de colores relativamente pronto. Incluso antes de que puedan realizar formas representativas, irán creando con dificultad garabatos ondulantes a los que denominarán escritura. Al parecer son concientes de que los lápices de colores son un medio de comunicación, un modo de expresar ideas.

Por otra parte, con la pintura los niños tienden a expresar cómo se siente, sin prestar atención a lo que otros piensan. El niño que se sienta en la mesa de dibujo y dibuja un ser humano reconocible y con detalles, puede el mismo día dirigirse a las pinturas y realizar sólo una forma coloreada. ***Nuestros datos manifiestan que los lápices de colores son un medio de expresión de ideas, mientras que la pintura es, con mayor frecuencia, un medio de expresión de sentimientos***

1-(Eliot W. Eisner “Educar la Visión Artística”, Paidós Ecuador, España 1995)

El desarrollo y evolución de estas actividades, se da en un proceso, donde deberán ser fundantes de las intervenciones didácticas del docente los siguientes aspectos:

- ***El problema-objeto de conocimiento, debe ser el eje de la actividad propuesta.*** (Teniendo en cuenta que sin el mismo, difícilmente se produzca aprendizaje).
- * ***Los intereses particulares de los niños serán tomados permanentemente en cuenta.*** (Ya que sin contar con el interés, es imposible que un problema sea considerado como tal).
- ***Toda actividad debe contemplar una instancia de experimentación y descubrimiento.*** (Partiendo de... , y alimentando la curiosidad propia de los niños de esta edad).
- * ***Siempre debe respetarse la expresión personal y el disfrute en el hacer.*** (Porque de esta manera los chicos cargan de significado sus producciones).

Creemos que esta perspectiva debe diferenciarse con claridad, de la intención y propósitos docentes puestos en juego al proponer trabajos de dibujo, pintura, collage, modelado, etc., como “medio para” la construcción de conocimientos de otras áreas, es decir como “recurso” , o “en función” de otros aprendizajes específicos.

Por lo dicho en esta introducción, es que hemos optado por no incluir en este documento ejemplos de actividades completas, terminadas, y sí aportar desde los conceptos y conocimientos específicos que hacen al Lenguaje de la Plástica para que puedan elaborar sus trabajos de sala, partiendo de sus propios saberes y posibilidades y atendiendo a las particularidades y necesidades de los diversos grupos.

Pasamos ahora al desarrollo de un trabajo estructurado como un “Proyecto”, específico del ámbito del Lenguaje de la Plástica y que, en forma abierta, posibilita la interrelación con saberes de otros campos de conocimiento. Al finalizar la descripción del mismo, nos detendremos en el análisis de algunos puntos de interés.

Proyecto: los cuadros

Lugar de realización: Sala de 5 , Escuela Urbana de General Roca.

Descripción:

Objetivos del Proyecto:

Que en el transcurso del proyecto, los niños se inicien en:

Reconocer los cuadros como manifestaciones culturales-artísticas, e identificar sus propias

producciones como potenciales obras de la misma índole.

- Verse cada uno, a sí mismo, como “productor de imágenes,, (potencialmente artísticas).
- Reconocer a los cuadros como concreciones de la expresión personal y valorar el disfrute que esto implica (y que mantienen con el autor una relación similar a la de cada niño con sus trabajos).
- o Valorizar la producción artística como un hacer perteneciente al mundo del trabajo.
- o Iniciar el planteo sobre el rol, (inserción, necesidad, utilidad) que cumplen los objetos artísticos y sus productores en la sociedad.

Primer día:

Iniciación de las actividades que conforman el proyecto:

Se interesó a los niños, generando una charla donde se buscaron los comentarios espontáneos con el planteo “si en la casa tenían cuadros”, a partir del cual surgieron “cómo son,,, “dónde están”, “si les gustan”, “de quién son”,

y se llegó a formular la pregunta “de dónde salieron los cuadros”, para la que hubo diversidad de respuestas:

“todos los cuadros se hacen en la fábrica’,

“son obras de Dios”,

“empiezan nomás...”,

“del papel y la pintura’,

“las máquinas los hacen impresos y eso es mejor que cuando la gente hace las cosas”,

“se calca otro dibujo y ya esta,,.

A estas hipótesis-comentarios, se respondió con la propuesta de averiguar entre todos, muchas cosas sobre los cuadros, y particularmente “de dónde salen”.

Se acordó traer prestados al jardín, muchos cuadros para verlos.

Segundo día:

Se reunieron en la sala muchos cuadros que fueron aportados por los papás, vecinos, otras maestras, etc.

La propuesta fue observarlos y conversar sobre ellos, manteniéndolos todo el tiempo a la vista. En la charla, surgieron varios puntos de interés:

los cuadros con marco (de madera, antiguos, finos o gruesos, de color, etc.),

los cuadros con vidrio,

los cuadros hechos sobre tela,

los que son sobre papel,

los pintados sobre madera,

los diferentes temas pintados: gente, lugares, cosas, “figuras,,, manchas, etc las fotos.

las láminas,
los impresos.

Cerrando el día, se efectuó una primera producción de cuadros: ofreciendo papel y crayón para realizarlo y buscando “la inspiración,, en lo trabajado durante la jornada. Se hizo especial hincapié en las distintas posibilidades de las relaciones figura-fondo en la composición.

Tercer día:

Se efectuó una visita al Museo Municipal de Bellas Artes, donde se encontraba expuesta la muestra permanente, en la que se reúnen obras de diferentes autores.

Comenzado en el Museo y continuado en la sala, se produjo un interesante intercambio de opiniones.

Los temas fueron:

Qué les gustó y qué no.

(porqué sí y porqué no).

Por qué se guardan cuadros en determinados lugares (museos, galerías, etc.).

Si todos están hechos con lo mismo (las diferentes técnicas).

Si todos muestran lo mismo.

Los tamaños y los colores.

De quién son los cuadros del museo.

Los cuadros y sus nombres.

Al regreso al aula, se realizó la segunda producción de cuadros de los chicos:

Cada uno revisó su propia carpeta, eligió un trabajo que le gustara mucho y lo transformó en cuadro: lo continuó libremente, completó y transformó hasta considerarlo terminado. Finalmente se montaron en “marcos” de papel color.

Cuarto día:

Se realizó una visita al Taller de Pintura de un instituto de enseñanza artística mientras se estaba trabajando.

Se conversó con alumnos y profesores, y se orientó a que se observaran especialmente los siguientes aspectos:

- * Las pinturas en ejecución : recién comenzados,
en proceso,
casi terminados.

- Los temas que se trabajaban: figurativos y no figurativos.
Las herramientas, materiales y útiles específicos: su uso y conservación.

- Los niños preguntaron a quiénes pintaban:
¿Por qué pintás eso?
¿De dónde lo sacaste?
¿Con qué pintás? ¿Es plasticola?

¿Ya está terminado? (Por un trabajo no figurativo).
¿Por qué te salió mal? (por un trabajo figurativo no realista).
¿Usás todos los colores?.
¿Siempre hay que estudiar para pintar?.
¿Eso es una firma?.

Al regreso a la sala y después de charlar acerca de todos los géneros y temáticas representados en los cuadros observados a lo largo de la semana, los chicos realizaron la tercera producción de cuadros: sobre el interior de tapas de zapatos se trabajó con témperas y pinceles.

Quinto día:

Cierre de las actividades del proyecto:

En charla abierta se buscó dar respuesta a la pregunta disparadora: **¿de dónde salen los cuadros?**

Esta vez se llegó a la conclusión que **los cuadros son pintados por personas, por gente que después los muestra.**

Finalmente se armó la exposición de todos los cuadros realizados en la galería del jardín.

Este proyecto no quedó agotado, y puede continuarse con otras actividades, como por ejemplo:

- * Detectar en el medio, los usos sociales de la imagen y producir con esta intención: tapas de libros, carteles, envases, remeras, etiquetas, etc.
- * Buscar y reconocer la interrelación de los distintos lenguajes artísticos entre sí y con otras áreas:

en Sociales:

- reconocimiento de los diferentes ámbitos,
- los distintos roles que intervienen,

con Lengua:

- descripción de lo vivido,
- contar y continuar las temáticas, etc.

Tal lo dicho en la introducción, esta actividad se presentó como un proyecto. Y sobre el particular, vale destacar algunos puntos:

Cuáles son los elementos que hacen a un proyecto?

Consideramos que en primer lugar se encuentra la determinación de un **objetivo**.

Objetivo que puede ser de diversa índole: por ejemplo, la elaboración y concreción de un producto concreto más complejo que lo habitual, o, como en este caso, dar respuesta a una pregunta surgida en el grupo.

Este objetivo tiene que establecerse a partir de un **interés real**: ya sea surgido espontáneamente de los chicos o movilizado por el docente.

Sobre el concepto de interés, vale volver al formulado por Francine Best, quien dice: "...el interés no yace 'en' el niño ni 'en' el objeto por el cual se interesa. Es relación dinámica entre el niño y el mundo, entre el sujeto y el objeto", retomándolo en su caracterización de actividad: "La verdadera actividad es diferente de la simple ejecución de actos y ademanes. Es la sucesión de acciones que se basa en una necesidad, que responde a un interés, que es provocada por un deseo, ..."

También, la formulación de este objetivo debe permitir generar una **secuencia de actividades**, que a su vez se constituyan en metas parciales.

En Nivel Inicial es particularmente importante la coherencia de cada actividad en sí misma, con un logro propio y el buen encadenamiento entre las propuestas, ya que ambas contribuirán a la visión de totalidad que debe mostrar el proyecto para ser comprendido como tal, manteniendo de esta manera, la tensión necesaria (interés) para el desarrollo de la tarea.

Cuál es el rol a desempeñar por el docente en la concreción de un proyecto?

* Por la edad de nuestros niños, el primer punto de importancia **es generar la propuesta del proyecto**, de tal forma que sea contenedor y representativo del interés de los chicos. Los proyectos colectivos son los más apropiados para llevar a cabo en el Nivel.

- El maestro será el responsable del **mantenimiento del interés/meta**, dado la gran diversidad de aspectos atrayentes y distractivos que se presentarán en el proceso. Para ésto, deberá estar atento a los niveles de interés, reprovocándolo y generando nuevos 'disparadores' cuando la ocasión lo requiera.

- **El seguimiento de los procesos individuales** dentro de la dinámica grupal, es otra tarea relevante, ya que la elaboración "con otros" es una experiencia que los niños están empezando a transitar y de la que es deseable que disfruten y aprendan en nivel de paridad.

* En el transcurso del trabajo, será el maestro quien **asesore y aporte la ayuda técnica** que

contribuya a la resolución de problemas fácticos que se presenten, así como en la utilización de los elementos del lenguaje plástico, para su afirmación y profundización (color, figura-fondo, composición, etc.).

- Por último, **la realización de un registro** de todo lo surgido durante el proyecto, en el que se vayan sintetizando los logros, las dificultades, las dudas, etc., será de gran importancia para la creación de nuevas propuestas.

Observaciones finales:

En el documento anterior, nos referimos a la necesaria conexión conceptual que, desde los fundamentos del Campo y atravesando los del específico lenguaje de la plástica se completan en la organización y jerarquización de los contenidos seleccionados como saberes válidos a trabajar con los niños.

En esta misma línea, y con intención de evidenciar que tal coherencia no queda en el plano de lo teórico, sino que es validada en el desarrollo diario de las actividades en la sala, propusimos en este documento, observar en una actividad concreta, la estrecha relación que conectadínamicamente teórica y práctica (generando un permanente realimento de ambas).

El proyecto que hemos descripto (que no pretende ser ‘modelo’ ya que es totalmente reelaborable desde otras perspectivas e intenciones docentes) muestra una posible concreción áulica de lo desarrollado conceptualmente en las Fundamentaciones (del Campo y del Lenguaje de la Plástica) que a su vez guiaron la selección de los Ejes y la organización de Contenidos.

El Proyecto “Los cuadros” se elaboró a fin de trabajar aspectos de los tres ejes ya que la expresión, la construcción del lenguaje de la plástica y la relación contextual se encuentran presentes, íntimamente vinculados.

Sugerimos efectuar una relectura de esta propuesta (en la totalidad de sus actividades) confrontándola con los Ejes y Contenidos, a fin de detectar las vinculaciones específicas.

Lengua y Literatura : Infantil

Lenguaje Verbal Cotidiano y Literario

Índice

	Pág.
-Lengua: un acercamiento a las propuestas didácticas.....	41
-Introducción.	41
-Propuestas de organización didáctica e intervención docente	42
a)La función reguladora de la acción: los proyectos o empresas	42
¿Qué otros tipos de proyectos se pueden poner en marcha en la sala?	44
b)La función creadora de la imaginación: el juego dramático, el juego total	46
¿Y el maestro? ¿Cuál es su rol?	47
¿Qué experiencias de juego pueden ser desatadas en las salas?	49
¿Por qué es importante el papel de “promotor” del adulto en estos juegos?	50
Literatura Infantil: un acercamiento a los medios de comunicación social.....	55
-Introducción	55
Elementos del relato:	
1.Situaciones.....	56
2.Personajes	58
3.Los ambientes	60
2-Intervenciones de enseñanza	63
2.1.Hacia el pensamiento divergente	63
2.2.Hacia una lectura crítica	64
2.3.Hacia la flexibilidad en el conocimiento del mundo	65
¿Y la Literatura Infantil?	66
¿Cómo y qué seleccionar?	67
Bibliografía	69

Elaboró este documento:

Patricia Cortondo

Colaboró:

Laura Neinberg

Lengua : Un acercamiento a las propuestas didácticas...

A Adela, Adriana, Laura y Karin, por fa vivencia permanente dela integralidad del campo."

*"El juego es la prueba continua de la capacidad creadora,
que significa estar vivo. "*
Winnicott

Introducción

Venimos sosteniendo, desde el diseño Curricular y desde los documentos de apoyo, una perspectiva del lenguaje particular: aquella que impulsa el contacto espontáneo y el uso sistemático, tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito.

Los niños sin duda, aprenden a hablar **hablando**, a leer **leyendo**, a escribir, **escribiendo**, y a escuchar, permitiéndose un **escuchar** atento y comprometido.

El lenguaje es importante como objeto de conocimiento en el Jardín, porque de hecho, es **imprescindible** en la vida de todo ser humano, más allá de los espacios escolares.

Halliday destaca que "(en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una "sociedad"-dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente-y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores."

Resulta sencillo comprender entonces que,

el lenguaje surge en la vida del hombre como instrumento que posibilita la constitución de la propia identidad y facilita la transmisión cultural de generación a generación.

Si bien nos estamos refiriendo básicamente a ese lenguaje que tiene existencia y vitalidad en la vida cotidiana, también intentamos revisar que **es desde esta revalorización cultural** que el lenguaje debe comenzar a introducirse en las salas. Porque de esta manera es como se hace presente, **relevante y significativo**, en la vida de cada uno de los niños.

Es que de hecho, destaca Halliday, "son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con

padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y en los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social.”

¿Cuál es entonces el papel que le cabe a la escuela, como “formalizadora” de conocimientos socialmente válidos?

La escuela puede y debe ser **niveladora en cuanto a las oportunidades de contacto con la lengua oral y escrita, promotora del uso variado y creativo del lenguaje y espacio que**, a través de la creciente y paulatina reflexión, **posibilite la sistematización de aquellas actitudes, procedimientos y conceptos valiosos para el presente y futuro desenvolvimiento social de los niños.**

No podemos olvidar que, como señala Vigotsky “las experiencias que dan cabida a las necesidades del hombre aparecen contorneadas formal o informalmente por **contextos estables de actividad humana**, contextos en los que se articula la interacción o acción compartida y en los que tienen cabida los instrumentos u objetos que permiten extender la capacidad de acción del individuo, entre los cuales, se halla la palabra.” Uno de estos contextos es, sin lugar a duda, la **escuela**, que posibilita la convergencia de los saberes individuales y sociales.

De esta forma los instrumentos intelectuales y de representación simbólica que permiten aprehender el mundo (pensamiento/ lenguaje), **se van construyendo solidariamente, en interacción** con los demás.

Y se construyen asimismo desde la necesidad de ir dándole **sentido y categorización a la realidad** para poder operar en ella, con el desafío constante de ser **protagonista**.

Y uno es protagonista por elección; y porque además hay un **ambiente facilitador** de ese protagonismo.

En ese ámbito, el escolar, se fusionan entonces los **deseos de acción y las necesidades reales** de los niños **y una planificación**, que desde el respeto por la naturaleza misma del lenguaje, provee los espacios para hacer **uso fluido de la palabra hablada y de la palabra escrita**.

Una propuesta de planificación desde esta perspectiva puede suponer por ejemplo el abordaje de determinados **proyectos o “empresas”**.

Propuestas de organización didáctica e intervención docente

a) La función reguladora de la acción: Los proyectos o “empresas”

En esencia los proyectos implican “un conjunto de acciones complejas dirigidas al **logro de un**

objetivo preciso, de interés para los que lo realizan: pintar la casa, comprar un equipo de música o armar la huerta, sin duda son proyectos de realización cotidiana que requieren la planificación de acciones destinadas al logro de lo presupuesto.”

También en el Jardín las propuestas pueden haber sido detectadas por el maestro: aquellas cosas que son del interés y curiosidad del grupo y que son posibles de convertirse en “proyecto” del grupo total.

Interesa que sean los propios niños quienes puedan delinear sus deseos, jerarquizarlos, “darles cuerpo” en una empresa o emprendimiento para llevarla a cabo todos juntos.

Por ejemplo: los dinosaurios puede ser un tema de fascinación del grupo, y ante las preguntas de los niños y del propio docente, puede surgir el deseo de continuar sabiendo o investigando:

- ***Proyecto: Averiguamos e investigamos sobre los dinosaurios***

Preguntas previas que pueden “disparar” la búsqueda y la indagación con los chicos:

¿Por qué se habrán extinguido?

¿Cómo pudo conservarse un huevo de dinosaurio durante tanto tiempo?

¿ Todos eran de tamaños descomunales?

¿De qué vivían?

¿Podemos buscar en los libros más información? ¿En cuáles?

¿Los papás podrán recomendarnos a una serie o película que tome el tema?

¿Aparecen en los dibujitos animados, series con dinosaurios?

¿Podremos grabar una entrevista con algún biólogo de la zona que nos pueda explicar qué pudo haber ocurrido con ellos?

¿Qué vamos a preguntar?

¿Quién hace las preguntas?

¿Y si las anotamos para no olvidarnos de todo lo que queremos preguntar?

¿Qué podemos hacer con toda la información que juntamos sobre los dinosaurios:

-imágenes;

artículos;

datos que investigamos y nosotros registramos en un papel

los dinosaurios en masa que cada uno modeló

los dibujos en los que contaron cómo era la época de los dinosaurios;

los juegos para perseguirnos porque el Tyrannosaurus Rex corría a los dinosaurios herbívoros, o para armar cuevas cuando el Velociraptor venía y robaba nuestros huevos, etc?

¿Les interesará conocer esto a los papás?

¿Y a los otros chicos del Jardín?

¿Cómo podemos organizarnos para que todos compartan con nosotros esto?

Desde este hacer, comprometido, los niños adquieren un rol diferente, ya que al trabajar con proyectos se convierten en protagonistas.

‘Decidir y comprometerse con lo que eligieron implica, por un lado, asumir responsabilidades; por el otro, ejercer el derecho de elegir, organizar, corregir y evaluar cada una de sus acciones.’

Y para ello el engranaje de la lengua debe poder ser puesto en marcha.

¿Qué otros tipos de proyectos se pueden poner en marcha en la sala?

Dependiendo de las edades, los chicos podrán:

- **elaborar cuentos para su rincón o biblioteca**

indagando entre todos:

-cómo son los libros de cuentos, -quiénes los escriben, -para qué , -qué partes deben tener, -quiénes los ilustran, -dónde se venden, -cómo se hace para que dos niños puedan tener el mismo librito, etc., (estos libritos pueden no ser de cuentos, y sí ser libritos “del saber”, que hablen de temas de la realidad natural o social y que hayan “movilizado” al grupo en su indagación);

- **llevar el registro de quiénes se llevan los libritos a sus casas**

recién comprados, o aquellos que puedan surgir del intercambio con otra sala, o aquellos elaborados en grupo, acordando previamente:

-cómo se registra, es decir, qué datos importantes vamos a escribir,

-qué especie de “reglamento” podemos acordar para que los libritos no se extravíen, etc.;

- * **armar un libro con recopilación de cuentos, canciones, adivinanzas, trabalenguas, armar un rincón de juegos verbales**

donde los juegos tengan presencia y disponibilidad para que los niños vayan y vengan sobre ellos, pueden estar a veces acompañados por dibujos que permitan la anticipación rápida y significativa de lo escrito, etc.

Una estrategia adecuada puede plantearle a los niños la necesidad de ordenar los juegos tranquilos, de mesa (como loterías, dominó, circuitos, cartas, etc.) reelaborando los reglamentos posibles para jugar con cada uno de ellos;

- **armar un registro periódico de las novedades, curiosidades y mensajes**

que deseen enviarse entre sí los niños o a la maestra, tal vez desde la construcción de una caja como espacio para las sorpresas, el suspenso, la emoción y el humor,

-o de manera más formal, la lengua podrá “entrar” en las salas, por ejemplo, a partir del proyecto de una huerta, en el que sea necesario anotar los tipos de semillas que se siembran, el calendario de recolección, la secuencia del crecimiento, los carteles identificatorios de las plantaciones o plantines, los letreros o afiches que divulguen el trabajo de los niños , o aquellos que alerten sobre cuidados especiales con las plantas de la sala.

Con los más grandecitos también podrá planificarse o proyectarse algún otro tipo de actividad que los obligue a:

tomar resoluciones, hablar, escucharse, leer imágenes o textos desde la anticipación de su contenido o ensayar escrituras ajustadas según los interlocutores a quienes esos textos estén dirigidos.

Así,

p a s e o s . . .

excursiones..

visitas a la radio..

a una imprenta..

a una librería. ..

una salida al cine...

a ver una obrita de títeres...

al museo...

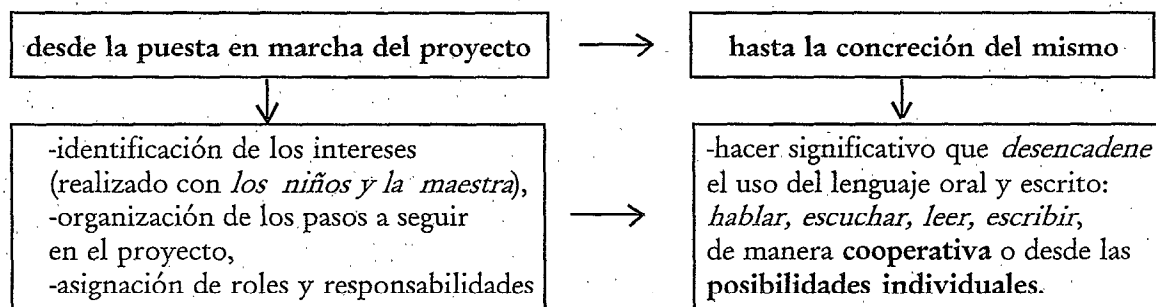
al aeropuerto...

etc...

serán las excusas reales y significativas para hacer uso del lenguaje desde **la necesidad, el deseo y la curiosidad.**

Los proyectos así delineados algunas veces posibilitarán puntos de encuentro con otros campos.

Lo importante, más allá de en qué campo se inicie el proyecto, es poder darle el **espacio y el tiempo** a la **planificación** y a la **acción** de los niños para ir construyendo con ellos el recorrido que lleva a la progresión de una tarea en conjunto.



En este punto del desarrollo curricular, les proponemos puedan volver a revisar qué contenidos actitudinales, procedimentales y hasta conceptuales, pudieron ponerse en juego en cualquiera de estos esbozos de proyecto.

Por ejemplo, a nivel de **exploración**,

¿Habremos abordado los elementos lingüísticos de los textos orales, tales como...

-diferentes intenciones en el discurso oral: conversar, entrevistar, averiguar, etc.,

-adecuación del registro, es decir, cómo decir en función de a quién me dirijo, qué quiero decir? etc.

¿O tal vez se habrá activado ...

-la exploración funcional de las partes de un libro: en qué página busco, dónde está el título, qué dice, etc., o

-la exploración e iniciación en la producción de textos escritos, observando qué queremos escribir, qué tipo de texto nos conviene utilizar, cómo puede escribir cada uno, etc.?

¿Y a nivel de apropiación del lenguaje?

¿Se habrá construido...

-una aproximación a la estructuración oral de una narración o relato, una exposición de ideas, o instrucciones?

¿Será un buen momento para aproximarse a...

-la exploración intuitiva de coherencia y cohesión en las producciones orales o escritas, por ejemplo, observando si repetimos muchas veces "los nenes de la sala roja" o si lo podemos cambiar por "nosotros"; si lo que escribimos en la despedida de la carta es un saludo y se nota fácilmente, etc.?

¿Nos podremos acercar a algunos aspectos textuales, como...

-el reconocimiento de las partes de un cuento, un relato, una carta, etc.?

¿Y desde la producción sociocultural?

¿Habremos empezado a construir el sentido de...

la función social de la lengua oral y de la lengua escrita?

¿Nos habremos aproximado a...

distintos tipos de textos de circulación social: afiches, recetas, instrucciones, etc.?

¿Podremos además revisar qué actitudes fueron consolidándose desde la realización de estos proyectos?

Cada docente así estará atento a qué contenidos van "activándose" en función de las propuestas que él mismo realice, y aquellas que se vislumbran desde los intereses de los niños.

En este sentido el docente podrá, *anticipar, prever, planificar, evaluar y volver a proyectar su tarea* en un ir y venir sobre los contenidos que curricularmente se perfilan como posibles y los que de su propia evaluación surgen como prioritarios, en función del contexto real del Jardín...

b) La función creadora de la imaginación: el juego dramático, el juego total

Esta postura frente a la selección de recursos y estrategias que posibilitan la tarea en las salas requiere, sin dudas, un docente dispuesto a poner en juego, en primer lugar, **su propia creatividad**.

Acordamos con Rodari al pensar que "la función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico; es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte; es incluso condición necesaria de la vida cotidiana..." (...) Y esto es así, porque de hecho, "la mente es una. Su creatividad se ha de cultivar en todas las direcciones."

Estamos habituados que al hablar de creatividad, nos venga a la mente el uso que podemos hacer de ella en hechos creativos como pueden ser una obra de arte, una poesía, un espectáculo musical, una puesta en escena, etc.

Y desde allí también nos situamos, pensando ...

¿Cómo es posible estimular la creatividad en nuestros propios alumnos?

Para Rodari, “el uso libre de todas las posibilidades de la lengua no representa más que una de las direcciones en que puede expandirse...” (*la creatividad*).

De esta manera, “la **imaginación** del niño, estimulada para inventar palabras, aplicará sus instrumentos sobre todos los aspectos de su experiencia que desafíen su creatividad. Las fábulas (los cuentos) sirven a la matemática, como la matemática sirve a las fábulas. Sirven a la poesía, a la música, a la utopía, al compromiso político: en definitiva, al hombre en su conjunto, y no sólo al fantasioso. Sirven precisamente porque, en apariencia, no sirven para nada: como la poesía y la música, como el teatro y el deporte (mientras no se conviertan en negocio).

Sirve al hombre completo.”

Esto se hace posible porque en definitiva “creatividad” es sinónimo de “pensamiento divergente”, es decir, aquella capacidad que nos permite romper los esquemas de la experiencia: “es creativa” una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas,... capaz de juicios autónomos e independientes...

Y un hecho significativo es que este proceso tiene un carácter *festivo, placentero, gratificante, porque se ponen en juego y se reacomodan los deseos e intereses, las curiosidades y necesidades, los saberes y los sentimientos, las dudas y las certezas, los miedos y las fantasías...*

Así, observamos que la creatividad aparece como un **ingrediente primordial para el desarrollo armónico** de nuestros niños.

¿Y el maestro? ¿Cuál es su rol?

“El maestro, nos dice Rodari, (...)se transforma en un “animador”. Es un promotor de la creatividad. Deja de ser quien transmite un saber perfecto y confeccionado, un bocadito cada día; un domador de potros; un amaestrador de focas.

Es un adulto que está con los niños para dar lo mejor de sí mismo, para desarrollar en sí mismo el hábito de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo en una serie de actividades que finalmente son consideradas iguales: las de producción pictórica, plástica, dramática, musical, afectiva, moral (valores, normas de convivencia), cognoscitiva (científica, lingüística, sociológica), técnica-constructiva, lúdica, sin considerar a ninguna de ellas como entretenimiento o divagación en comparación con otras más dignas.”

Es que en definitiva, no existe “ningún tipo de jerarquía entre las distintas materias. Y, en el fondo, una sola materia: **la realidad, enfocada desde todos los puntos de vista**, empezando desde la realidad cercana, la comunidad escolar, el estar juntos, el modo de estar y el trabajar juntos.”

■ ***Si podemos detenernos un momento para apreciar el sentido de esta integralidad que nos plantea la vida, podremos interpretar más cabalmente el hecho de que el niño se acerca al campo de los lenguajes estético-expresivos desde un acercamiento global, para ir, paulatinamente, construyendo las especificidades propias de cada uno de los lenguajes que lo componen: corporal, musical, plástico, verbal.*** ■

Por ello, así como lo señaláramos en el primer desarrollo curricular y en función de este camino de apropiación que realiza el niño del nivel Inicial, creemos que:

El salto cualitativamente más significativo será aquel que permita a nivel de la planificación articular de la manera más integrada posible todos los lenguajes.

En la planificación de “proyectos o empresas” vimos cómo el lenguaje verbal puede interrelacionarse con los otros campos de conocimiento, ahora, intentaremos ver cómo las interrelaciones pueden darse hacia el interior del campo, es decir, enlazando las experiencias que hacen a los lenguajes expresivos.

Sin lugar a duda, tal como lo señala Winnicott, “el **juego** es una porción muy grande de la vida para el niño. Las experiencias externas e internas pueden ser ricas para el adulto, pero para el niño las riquezas se encuentran *principalmente en la fantasía y en el juego.*”

De esta forma, “así como la personalidad de los adultos se desarrolla a través de su experiencia en el vivir, del mismo modo la de los niños *se desarrolla a través de su propio juego*, y de las *invenciones relativas al juego de otros niños y de los adultos.* Al enriquecerse, los niños aumentan gradualmente su capacidad para percibir la riqueza del mundo externamente real.”

Hablamos del juego infantil, y **en ese mundo que construye el niño a través del juego, rápidamente empiezan a transformarse** de manera creativa y significativa:

-el espacio,
-los objetos y hasta
ellos mismos, desde
sus propios roles.

“Por conquista infantil, advierte Rodari, (...) se convierten en **juguete**s... *cosas, animales y máquinas.*
Se convierten en **jue**gos... *las artes, los oficios y las profesiones.*”

Se acciona en el juego la palanca que da cabida al imaginario; un “hacer como si” instalado “a partir de la **transformación imaginaria de la realidad.**”

Para Héctor González, “**jugar dramáticamente es echar a rodar una situación imaginaria.** Al hacerlo no estamos haciendo otra cosa que poner en juego, en un plano simbólico, nuestro repertorio de experiencias vitales. Estamos jugando con nuestras percepciones, nuestras sensaciones, nuestros pensamientos, nuestros sentimientos, con nuestros recuerdos, sueños y fantasías; con nuestros temores, nuestras certidumbres, nuestras ilusiones.

Nos ponemos en juego a nosotros mismos.

Cuerpo, afecto e intelecto integrados como instrumento de nuestra expresión.”

De esta forma, es en el juego cuando se moviliza comprometidamente la imaginación, una imaginación “activada”, que crea, que transforma.

“*La imaginación está en acción* -destaca González-. *Y la acción es movimiento.* Movimiento del

cuerpo pero también de las ideas y de los afectos. Permite identificar y romper estereotipos, posibilita la exploración de nuevos caminos y alternativas, fecunda una actitud interrogadora, cuestionadora, crítica de la realidad.”

Otros autores señalan el compromiso personal que establece el niño en su actividad lúdica, destacando que “(...) el niño interviene con su cuerpo y la palabra, con su timidez y su sensibilidad, con sus recuerdos y sus sueños. Actúa solo o con los demás, les habla o les responde, se ajusta a la realidad o se escapa de ella. Toda su personalidad está cada vez más empeñada, e incluso cuando rechaza el juego.”

Es por ello que el escenario es capaz de transformarse ante los ojos de un niño que juega.

Jugar “dramáticamente”, lleva implícito la posibilidad de mantener una relación diferente con la realidad, consigo mismo y con los demás; darse el permiso para animarse a ser “otro”, desde la impostación de las voces hasta la adopción de los rasgos que ese personaje necesita: valiente, malvado, arrojado, miedoso, etc.

Faure y Lascar señalan que “(...) la primera característica del juego dramático es que permite al niño expresarse totalmente.” Y aún más.

Esta posibilidad de juego, de expresión, opera en un doble sentido:

-de exploración, que se proyecta en el espacio, sacando “todo de sí”, por un lado; y por el otro,

-de control gradual del cuerpo y las emociones: “el juego dramático ayuda al niño a adquirir diferentes controles, y en primer lugar el de su propio cuerpo, cuando, por ejemplo, interpretando un combate, contiene los golpes que parece que da, o cuando intenta, en un ejercicio de mimo, hacer expresivos una mano, una cara, un cuerpo.”

...“Este control del cuerpo es igualmente control de la sensibilidad: uno se distancia de las lágrimas, haciendo mimo de los lloros; domina sus miedos representándolos...”

Es innegable que las experiencias lúdicas involucran al niño como persona, en su totalidad, y desde allí lo comprometen en el uso de todos sus lenguajes expresivos, de manera simultánea y complementaria.

Pensemos por ejemplo...

¿Qué experiencias de juego pueden ser “desatadas” en las salas?

..Un juego que de hecho, vaya involucrando **a todos y cada uno de los niños**, posibilitando que cada uno “diga “desde sí y “digan” entre todos, jugando.

Una experiencia posible puede surgir así:

Imaginemos que desde la planificación intentamos poner a los niños en contacto con aquella “literatura” o “textos” que la sociedad les ofrece, en este caso, películas infantiles.

Si pensamos desde las temáticas que pueden abordarse, podremos comprobar que se instala casi inmediatamente la necesidad de **conversar** con los niños(activar las propias experiencias vitales, los intereses y fantasías,etc.).

 Hemos decidido compartir con ellos una película de Walt Disney, por ejemplo, **PETER PAN.** 

Surgen fácilmente preguntas que pueden “disparar” la imaginación y la curiosidad, preparando el **clima y la direccionalidad del juego dramático o de un posible juego total:**

*¿Existirá Peter Pan?, ¿Y el Capitán Garfio?
¿Nos imaginamos una aventura del Capitán Garfio? ¿Por qué se llama así?
¿Todos los piratas tendrán escondidos tesoros en algún lugar?
¿Cómo son los barcos piratas? ¿todos tienen cañones y tablones para hacer “caminar” a los prisioneros?
¿Alguna vez vieron mapas de piratas?
¿Qué tesoros pueden tener escondidos? Si ustedes fueran piratas, ¿qué esconderían?
¿Qué nombres tendrán los piratas?
¿Y los piratas... cómo se visten, qué usan, qué carácter tienen, viven siempre en el mar?
¿Por qué estaría celosa Campanita de Wendy?
¿Por qué quieren cambiar a Wendy de pieza?
¿Uno crece, se hace más grande, porque de la noche a la mañana pase a tener su cuarto solo?
¿Para qué cosas creemos que estamos grandes y para qué cosas todavía somos chicos?
¿Cómo logran volar los chicos de la película?
¿Será mágico el polvillo de los duendecitos, como Campanita?
¿Sirve desear mucho algo para conseguirlo, así como lo niños que pudieron volar?
Y los adultos, ¿creen en seres de fantasías?*

¿Por qué es importante el papel de “promotor” del adulto en estos juegos?

Rodari precisa este papel fundamental : “el adulto tiene con respecto al niño, cuando juega con él, la ventaja de disponer de una **experiencia más vasta**, y por lo tanto puede llegar más lejos con la imaginación.

No se trata de jugar “en lugar del niño”, relegándolo al humillante papel de espectador. Se trata de ponerse a su servicio. Es él quien manda. Se **juega “con él”, “para él”,** para estimular su capacidad inventiva, para proporcionarle nuevos instrumentos que pueda usar cuando juegue solo, para “enseñarle” a jugar. **Y mientras se juega, se habla.** ”

Pero además, “se aprende de él a hablar a las piezas del juego, a darles nombres y papeles, a transformar un error en una invención, un gesto en una historia, utilizando lo que Brunner (...) llama la libertad de ser “dominados por el objeto”...

Siguiendo de cerca esta posibilidad de ponerse “al lado” del niño, en sus momentos de juego, se pueden empezar a vislumbrar también aquellas propuestas **totalizadoras que permitan abordar** todos y cada uno de los lenguajes.

Estas propuestas pueden plantearse como espacios abiertos al juego total, complementándose entre sí o constituyendo por sí mismas un tiempo de profundización en alguno de los matices posibles desde la temática.

armamos con todos los niños el barco pirata y jugamos dentro de él

indagamos sobre aquellas canciones que los chicos conocen, o que pueden ser enseñadas para enriquecer el juego total!

(“los piratas son todos valientes y llevan el oro escondido en los dientes”...“El capitán Miga de Pan, tiene un sombrero de Mazapán”...“El pirata Barbanegra, siempre se enoja con su suegra”...o “A la catunga tunga,tunga, . . .el capitán de las Islas Filipinas, con su nariz abre una lata de sardinas..”).

- ***preparamos un tesoro para ser escondido y armamos el mapa que sirva para encontrarlo,***

- ***organizamos las pistas para la búsqueda del tesoro, tal vez en dos grupos de piratas,***

preparamos con cierto tiempo, los vestuarios de los piratas: parches, espadas, sombreros o gorros, ropas,etc.

- ***nos maquillamos entre todos para caracterizarnos como personajes,***

ambientamos los espacios con papeles de diario, por ejemplo, para simular las costas (o el mar),

buscamos en libros ilustrados cómo son los barcos de vela, qué partes son la proa y la popa, etc.

jugamos con los sonidos posibles del viento en una tormenta en el mar, o la lluvia, o las gaviotas que siguen al barco,

jugamos a ser los loritos del capitán,

distribuimos roles de piratas y princesas raptadas, y jugamos la situación,

- ***armamos con sogas diferentes espacios de exploración: la bodega del barco, una expedición en la selva, tras los tesoros del pirata, etc,***

con sábanas viejas armamos canoitas, nos subimos de a uno en ellas y las balanceamos como si estuvieran navegando,

- ***armamos un catalejo, con material de descarte, con mirillas de distintos colores, para mirar el mundo desde allí descubrir tierras nuevas, o avistar algún barco enemigo,***

- ***hacemos con placas radiográficas secuencias de la historia de Peter Pan y las proyectamos para los niños de otra sala,***

volvemos a otros libros de cuentos para mirar imágenes de piratas y escuchar otras historias diferentes,

jugamos a ensayar las voces de los piratas y princesas y las grabamos, para después volverlas a escuchar,

inventamos historias de piratas, algunas de ellas, quizás, disparatadas, por ejemplo, “del pirata que le tiene miedo al agua y se marea al navegar”,

organizamos todas aquellas situaciones que con los niños seamos capaces de crear y disfrutar.

Etc, etc.

Es así como estas experiencias permiten la expresión global del niño. Y apuntalan el desarrollo armónico y la constitución de su propia identidad, desde el tamiz de las experiencias personalmente vividas. Ya que, como señala González ***"jugar implica arriesgarse, explorar, dudar, equivocarse, angustiarse a veces. Pero también descubrir, relacionar, compartir, comprender, aprender, sentir placer, crecer."***

¿Por qué estimamos que este tipo de propuestas de juego total no deberían faltar en las salas de Nivel Inicial?

Sumamos a esta última reflexión, -en el sentido de que el juego permite enriquecer el mundo interno del niño y su propia identidad-, un **rasgo fundamental** que comienza a perfilarse en la primera infancia y que constituye la base para el desarrollo del futuro pensamiento abstracto:

El juego posibilita la capacidad de representación

Sin lugar a dudas, “la realización de juegos de representación contribuye a la flexibilidad con la que un niño puede abordar situaciones y tareas.”

“El niño imaginativo posee la experiencia de manipular, recombinar y ampliar asociaciones entre palabras y cosas, así como entre cosas, personas y acciones. Así, pues, está justificado pensar que el **jugar a representar es una de las experiencias que facilitan el desarrollo del pensamiento abstracto.**”

De hecho, en sus investigaciones Catherine Garvey concluye: “papeles (**roles**), planes (**acciones**) y objetos son los materiales del representar y un niño puede penetrar en el mundo imaginativo a través de cualquiera de estos medios.

Puede decidir ser “papá” y buscar entonces una caja de herramientas y ponerse a reparar el coche. o bien puede ver dichas herramientas y comenzar a arreglar el coche o reparar un tejado imaginario, sin transformar específicamente su identidad.

O puede aceptar el papel de papá que le asigna otro niño y prepararse para salir al trabajo y tan sólo entonces que tiene que llevarse la cesta del almuerzo.

Cuando dos o más niños juegan juntos a representar, la comunicación se convierte en un importante factor en la producción, con éxito, de la representación.”

Nuevamente podemos destacar entonces la relación que se establece entre acción, pensamiento y lenguaje por un lado, y conquista de la realidad -desde las posibilidades de la fantasía- en equilibrio con el desarrollo armónico de la propia identidad, por el otro.

Cuando el niño pone en juego el permiso del representar delinea con sus pares un **plan de acción**, es decir, un conjunto de acciones acordadas desde los roles (papeles funcionales) que cada

uno asume en el juego. Por ejemplo, un plan puede ser **“advertir sobre una amenaza”**

En nuestro juego total, pueden llevar a pautar un plan de acción de esta naturaleza (advertir sobre una amenaza) distintas situaciones: inminente rapto de una princesa, -ocasional encuentro con un barco de piratas, -ataque y saqueo de los tesoros del castillo, -presencia sorpresiva de tiburones en el mar, etc.

Los **papeles funcionales**, los que los chicos se otorgan para poder jugar, van a ir emergiendo definidos en función del plan previsto, espontánea y naturalmente.

“Por ejemplo: si los niños están jugando alas comidas, ambos pueden ser comensales, o bien uno de ellos puede asumir el papel funcional del que sirve. Si ambos hacen que viajan en coche, tiene que haber un conductor y un pasajero.” Hay papeles estereotipados y de ficción.

Si en nuestro juego hay un barco, alguno deberá ser capitán.

Un niño podrá ser el Capitán Garfio o asumir una identidad de capitán, nueva, creada por él.

A su vez, si hay un capitán Garfio es probable que en el juego aparezca un Peter Pan (o un oponente a la acción del capitán Garfio), Campanita (o el personaje que por celos trae complicaciones a la acción), etc.

Pero también todos podrán ser piratas y a su vez, por momentos, todos podrán ser los defensores del castillo atacado.

A veces bastará sólo una frase, una pregunta para impulsar el juego de los niños, ya que el representar se constituye en “una transformación deliberada del ahora del aquí, del tú y el yo, del esto o aquello, junto con cualquier potencial de acción que puedan poseer estos componentes de una situación.”

El docente podrá actuar entonces, **desde** su cuerpo y **con** su cuerpo, “sugiriendo relaciones entre papeles y planes, proponiendo situaciones imaginativas”, para ayudar a los niños a desarrollar las capacidades que se necesitan para jugar a representar.

Estas situaciones de juego total, dramático, no debieran ser pensadas para una efímera mañana y nada más.

 *Se trata de aprovechar al máximo el potencial que provee la fantasía y la propia acción, ayudados en esta tarea por las posibilidades de ir previendo de manera flexible qué queremos hacer, qué necesitamos, dónde vamos a jugar, con quiénes, etc.*

El pensamiento también así se activa desde lo que puede considerarse la anticipación de la situación a jugarse y la planificación abierta, tentativa, casi sobre la marcha, del plan de acción que el grupo va sugiriendo. 

Y si por un lado, destacamos la necesidad de “amasar” con los niños estos espacios de juego total, también nos parece oportuno señalar que *no todos los días* pueden o deben generarse propuestas de esta envergadura, básicamente por las características propias de este tipo de juego , fuertemente comprometido desde lo emocional.

Se trata de explotar al máximo estas instancias, sin llegar a vaciarlas por la repetición de estos mismos esquemas. Algo diferente será si son los propios niños los que reclaman la reedición del

juego, por ejemplo, volver a jugar a los piratas, agregándole seguramente matices diferentes a este nuevo deseo de “hacer como si”.

¿Revisamos superficialmente qué contenidos pueden “desatarse” a partir de un juego dramático, de grupo total, es decir, toda la sala puesta a jugar?

- ***Desde la producción estético expresiva:***

Aproximación al mundo de los textos literarios, orales o escritos y su intencionalidad estética: cuentos, refranes, coplas, canciones, etc.

Aproximación al mundo de la “literatura” para niños: revistas, libros, películas infantiles, etc.

Aproximación a los almacenes de libros: La biblioteca del Jardín, de la sala.

Aproximación a la búsqueda y selección en material impreso: en qué texto puedo encontrar información sobre.../ qué dice...

Otros.

- ***Desde la exploración:***

Decir con todos los lenguajes de manera integral: dramatizaciones, juegos totales...

Explorar los elementos no lingüísticos en el discurso oral: hablar bajito, susurrar, decir con enojo...

Exploración y aproximación al entorno literario oral y escrito: los climas de juego, expectativa, sorpresa, miedo, risa.

Otros.

- ***Desde la reconstrucción y apropiación del lenguaje:***

Aproximación a la diferenciación entre lo real y lo imaginario.

Aproximación a las características de los textos literarios: cuentos y relatos, sus elementos: el protagonista y sus acciones; trama, conflicto y resolución; las voces de los personajes.

Aproximación a la dinámica del intercambio para poder hablar y escucharse.

Aproximación a la formación de conceptos: caracterización global y funcional de objetos y situaciones, etc.

Otros.

Esta lista provisoria, incompleta, no significa que se trabajen todos los contenidos juntos.

Aunque puedan estar presentes de manera simultánea, el docente deberá focalizar en aquellos en los que pretende profundizar en ese momento de la planificación.

Seleccionar, jerarquizar, graduar, distribuir a lo largo del año para que sea posible la profundización en alguno de estos aspectos.

¿Se animan a revisar el diseño y rastrear también aquellos contenidos netamente actitudinales?
<Podrían establecer desde los contenidos, nuevas interrelaciones con los otros lenguajes del campo?

El *desafío* puede ser el mejor motor para **animarse**.

La **búsqueda**, el único camino que garantiza que podamos ser **protagonistas**.

Literatura infantil: un acercamiento a los medios de comunicación social...

ESPAÑA (Reuter).-Un niño español de cinco años, registrado por error para votar en las elecciones de ayer, se presentó diligentemente en un colegio electoral y pidió permiso a las autoridades de mesa para votar por los Power Rangers.

Cristopher Jabalera Gómez fue a votar con su familia al colegio electoral de su pueblo natal en el oeste de España después de recibir los formularios electorales a su nombre. Gómez dijo a los periodistas que quería votar por los Power Rangers, los héroes infantiles de la televisión.

(Diario Río Negro -4 de marzo de 1996)

Introducción

“Para muestra basta un botón”, dice el dicho popular.

La presencia de los medios de comunicación social en la vida cotidiana resulta innegable. Presencia en los juegos espontáneos de los niños, en sus conversaciones, en su modo de comprender e interpretar el mundo.

Más allá de las discusiones acerca de su influencia benéfica o perniciosa en la formación de la personalidad, se impone la necesidad de comenzar a trabajar con ellos, teniendo en cuenta que constituyen un aspecto más de nuestra realidad sociocultural.

Es por ello que hablamos, en el Nivel Inicial, de una **iniciación a la aproximación crítica a los medios de comunicación social**.

Hablamos de ‘medios~ **de comunicación social**’ y **no** de ‘**medios masivos de comunicación**’, porque cada una de estas denominaciones, si bien en apariencia similares, implican diferentes

posturas frente a esta realidad.

Si hablamos de ‘medios masivos’, nos paramos en la vereda de ‘lo que nos pasa’, lo que nos viene dado desde fuera y no podemos modificar, posicionándonos como meros consumidores de productos elaborados por otros.

Al hablar de ‘medios de comunicación social’, ponemos el énfasis en la importancia y en la necesidad de comunicarnos y expresarnos, utilizando para ello todos los recursos de que disponemos, incluyendo los tecnológicos, que nos permiten llegar a más personas. Abrimos la puerta a la posibilidad de convertirnos en receptores más activos y a su vez, en productores...;

Es desde esta última postura que planteamos el abordaje de los medios en el Nivel Inicial.

¿Por qué estos contenidos aparecen en Literatura Infantil?

Si releemos la fundamentación en el diseño Curricular, encontramos que “el lenguaje literario no informa sobre el mundo real: muestra, abre las puertas a un mundo posible, sustentado o no sobre la base de algunos referentes de la realidad que ofician de disparadores, de escape, de superación.” Definición que es transferible a los dibujos animados. Y que a su vez nos permite buscar y encontrar elementos en la literatura que faciliten el acercamiento a un análisis crítico y activo de los medios.

Proponemos acercarnos al universo de los dibujos animados a partir del análisis de los elementos del relato, para luego aportar estrategias posibles a desarrollar en la sala. Este análisis no pretende ser exhaustivo, sino ofrecer algunos aspectos a tener en cuenta que puedan guiar la tarea.

A través de este abordaje pretendemos aportar algunas propuestas que oriententanto **el trabajo literario como el trabajo con los dibujos animados.**

Volviendo a la fundamentación del diseño curricular, señalamos que **es fundamental la selección;** no damos por sentado que todos los cuentos son ‘buenos’ y todos los dibujos animados ‘malos’.

Por el contrario, la responsabilidad del docente de nivel inicial es la elección del material que acercará al niño.

Elementos del relato: situaciones; personajes; ambientes

Entendemos por **relato** una narración de transformaciones, cuya trama se centra en las peripecias de uno o más personajes, quienes, pasando por distintas situaciones, terminan apropiándose de un objeto, o perdiéndolo, o recuperándolo, o renunciando a él.

El proceso de transformación puede ser simple o complejo, pero constituye uno de los puntos fundamentales del relato.

• 1. Situaciones

En general, las situaciones se organizan en una secuencia, que puede desarrollarse según diferentes esquemas. Abordaremos sólo algunos esquemas posibles a modo de ejemplo.

A)

situación inicial estable
ruptura de la situación inicial por un agente externo
lucha
recuperación de la situación inicial

Ejemplo: Algún episodio de Batman o similares: Ciudad Gótica está tranquila. Aparece un malhechor que perturba la paz de los ciudadanos. Batman sale en su persecución, lo vence y la paz retorna a Ciudad Gótica.

B)

situación inicial de prohibición
ruptura de la situación inicial por transgresión de la prohibición
lucha
recuperación de la situación inicial o castigo

Ejemplo: El cuento de Barbazul, quien prohíbe a sus sucesivas esposas abrir una de las puertas de su casa. Cuando ellas desobedecen esta orden, las asesina. Finalmente la última esposa logra engañarlo y sobrevive.

C)

situación inicial degradada
salida de la situación inicial por mejoramiento, milagro, arrepentimiento, etc., o
empeoramiento de la situación inicial

Ejemplo: Un tigre tiene hambre. Intenta convencer a un mono de que se acerque a él, diciéndole que acaba de aparecer una nueva ley que dice que todos los animales deben ser amigos. El mono se resiste al engaño y responde que entonces contará de esta nueva ley a los perros cazadores. Los llama y el tigre escapa sin lograr su propósito. (empeoramiento de la situación inicial).

En el cuento de La Cenicienta encontramos el mismo esquema, con la diferencia de que logra modificar la situación inicial (mejoramiento).

Reiteramos que estos esquemas constituyen sólo un ejemplo, ya que, de acuerdo a la complejidad del relato, pueden aparecer más de uno u otros.

Lo importante es observar el hecho de que los personajes actúan siempre dentro de determinadas situaciones, movidos por un propósito (satisfacer una necesidad, ganar un objeto, recuperar algo,

etc.).

En general, aparecen dificultades para poder llevar a cabo este propósito: dificultades de orden material (p.ej., no contar con los medios necesarios para lograrlo) o dificultades generadas por otro personaje que crea obstáculos oponiéndose a la realización de este propósito.

Es en la **resolución de las situaciones** donde podemos encontrar diferencias entre algunos cuentos y algunos dibujos animados.

En general, en los cuentos en los que se restablece la situación inicial, ésta no es exactamente igual a la del comienzo del relato, ya que, en la prosecución de su propósito, el personaje ha sufrido transformaciones: **ha aprendido, por lo tanto regresa con experiencia**. (Ej.: La Bella y la Bestia : Bella logra volver a su familia, pero en una nueva condición; ha crecido)

En muchos dibujos animados o series que adoptan similares características, (ej.: Power Rangers), la situación inicial se restablece en las mismas condiciones: **nada ha cambiado, nadie ha aprendido, no se ha operado una transformación**. Nos encontramos en este caso con un tipo de estructura que pretende ser un relato, pero que no respeta uno de sus aspectos fundamentales: **la necesidad y la posibilidad de la transformación**

Retornaremos este aspecto más adelante, al haber analizado los demás elementos del relato.

● 2. Personajes

Lo explícito y lo implícito:

Por una limitación propia de cualquier discurso, **siempre hay algo que queda por decir**. Es imposible hablar todo de todo.

En un discurso hay necesariamente una selección temática, más allá de la buena voluntad de quien emite el mensaje. Lo fundamental es intentar clarificar qué se está dejando de decir. Por ejemplo, en la famosa fábula de la cigarra y la hormiga: ¿ qué se dice y qué no de la cigarra?; ¿qué sí y qué no de la hormiga?; ¿cuál es el concepto de trabajo?; ¿ cuál el de placer?; ¿desde qué valores se muestra la expresión?

Para abordar el tema de los personajes, es importante que no perdamos de vista lo explícito y lo implícito, lo dicho y lo no dicho, ya que un personaje consiste en lo que de él se predica: lo conocemos a partir de sus acciones o de su calificación. Lo que conocemos del personaje, lo sabemos a partir de lo que él mismo nos muestra, nos cuenta,. de cómo actúa frente a determinadas situaciones; o a partir de lo que otros personajes dicen de él.

Encontramos dos grandes categorías de personajes:

- a) personajes sujetos a un rol, a menudo rígidos,
- b) personajes más o menos flexibles, que modifican actitudes y modos de actuar.

Tanto en los cuentos como en los dibujos podemos encontrar **personajes del primer tipo, es decir, previsibles, que** reiteran modos de actuar y de hablar.

Estos sujetos actúan como **si** vivieran al margen de toda contradicción posible, no se cuestionan sus acciones.

Tomemos como ilustración a Los Caballeros del Zodíaco, quienes por defender a la humanidad

de los malvados, destruyen y matan, sin que parezcan sentir ninguna emoción frente a estos actos.

Sus acciones están justificadas a partir de la oposición entre el bien y el mal. Esta oposición está llevada a los extremos de una polarización: todo lo malo es atribuible al mal; todo lo bueno es atribuible a quien defiende el bien.

Este tipo de personajes permanecen inmutables a lo largo de las distintas situaciones que atraviesan.

Los **personajes del segundo tipo** se parecen más a seres de la vida real: enfrentan contradicciones, dudan, cometen errores, sufren transformaciones a lo largo de la historia.

Podemos tomar como ejemplo, continuando con los dibujos animados, a Doug, quien se enfrenta a contradicciones propias de su edad, sueña con resolverlas mágicamente, pero luego encuentra una solución real y posible a sus dificultades. Se emociona, sufre, disfruta.

Este aspecto de las transformaciones está a su vez íntimamente relacionado con las **competencias** de los personajes, es decir, con las capacidades que tienen para poder lograr su propósito.

En el caso de los superhéroes, los personajes **ya poseen desde el comienzo determinadas capacidades** que les facilitan la consecución de su propósito (los superpoderes que les permiten enfrentar exitosamente los desafíos a los que se ven sometidos).

En otro tipo de historias, el **personaje debe pasar por cierto tipo de peripecias para desarrollar su capacidad** o para conseguir un objeto que la supla y lo ayude en su tarea (p.ej.: el protagonista de la película La Historia Sin Fin, quien debe lograr la confianza en sí mismo para poder salvar al reino de Fantasía, y se enfrenta a diversas situaciones que le permiten avanzar paso a paso en este crecimiento).

 *Por una parte, la posibilidad de adquisición de competencias se relaciona en forma proporcional a las características del personaje:*

Si el personaje se mueve siempre dentro de un mismo rol, no sufre contradicciones, y adquiere menos competencias. O son 'innatas' (las posee desde siempre), o se queda siempre igual, no cambia.

Por el contrario, si el personaje se enfrenta a contradicciones, adquiere, en la resolución de las mismas, diferentes competencias: adquiere nuevos conocimientos (competencia en el orden del saber), aprende a optar (competencia en el orden de la madurez), etc. 

Los personajes, además, se mueven por **motivaciones**.

Si bien en muchas historias estas motivaciones se explicitan, a veces lo que se dice o muestra no constituye el verdadero móvil que los lleva a actuar. Es necesario ahondar más en la historia para poder descubrirlo.

En la película Batman 1 se aborda en cierto modo este tema. Quienes crecimos con las historietas o la serie de Batman, pensábamos que lo movía un afán de paz y de justicia. Ahondando en lo no explícito de la historia, la película nos propone otra interpretación posible: el personaje se mueve por venganza: sus padres fueron asesinados delante de él por un ladrón, y a partir de allí lucha contra todos los malhechores buscando vengar esas muertes.

Los personajes en las situaciones

Sin pretender encontrar interpretaciones rebuscadas en cada uno de los cuentos o de las historias que muestran los dibujos animados, proponemos abrir la mirada a diferentes puntos de vista al analizarlas.

Cuando leemos un cuento o vemos un dibujo, solemos identificarnos con un personaje que encarna un extremo del conflicto. A partir de allí, seguimos la trama desde su lógica y miramos las situaciones a enfrentar desde su punto de vista.

¿Qué ocurre cuando nos situamos en el punto de vista del oponente?

Retornemos la historia del tigre y del mono. El tigre tiene hambre, necesita alimentarse. Por otra parte, el mono desea conservar su vida. Si nos paramos en la perspectiva del tigre, comer al mono implica un mejoramiento de su situación, lo que por otro lado para el mono implica un empeoramiento de la suya. Si, por el contrario, lo miramos desde la perspectiva del mono, huir del tigre implica un mejoramiento de su situación, mientras que para el tigre esta huída conlleva un empeoramiento, ya que no puede satisfacer su hambre.

Volviendo al tema de lo explícito y lo implícito, solemos creer que todos recibimos las historias de la misma manera, identificándonos con los mismos personajes.

Con respecto a esto, resulta bastante ilustrativa una tira de Mafalda, en la que ella encuentra en el piso el libro Caperucita Roja, abierto en la página en la que el lobo se come a Caperucita. Preocupada porque piensa que su hermano Guille se pudo haber asustado frente a esta escena, corre a buscarlo. Lo encuentra en su habitación, ocupado en masticarle un brazo a una muñeca.

Si intentamos situarnos, entonces, tanto en la perspectiva del sujeto como en la de su oponente, podemos encontrar que ***muchas veces no existen grandes diferencias entre aquellos personajes que supuestamente están plantados en la vereda del bien y aquellos que se encuentran en la del mal.***

¿Qué recursos utilizan los malvados en la serie X-Men, por ejemplo, para lograr sus propósitos? ¿Con qué recursos o estrategias los enfrentan los X-Men?

Volviendo a las dos categorías de personajes, ubiquémoslos en las distintas situaciones que atraviesan.

En los esquemas de situaciones, observamos que el conflicto logra resolverse favorable o desfavorablemente luego de una confrontación.

¿Qué estrategias utilizan los personajes para enfrentarse a los problemas? ¿Las modifican de acuerdo a las características de cada conflicto en particular o recurren siempre a las mismas? ¿Qué tipo de personajes inventa nuevos recursos y cuál utiliza siempre los mismos, sin importar el problema que enfrenta?

• 3. Los ambientes

El ambiente es el que, en cierto modo, contiene al relato, lo contextualiza. Nos permite ubicar en tiempo y espacio a los personajes, aporta otros datos acerca de sus características.

A partir del ambiente podemos inferir algunas conductas de los personajes que no están

explicitadas en el relato.

Si el personaje vive, por ejemplo, en el monte, podemos suponer que está en un contacto muy directo con la naturaleza, que puede medir el paso de las estaciones a partir del cambio de coloración de las hojas de los árboles, que conoce los animales e insectos que lo habitan, etc.

Esto puede aportarnos posibles indicios acerca de cuál podría ser su reacción al encontrarse con una araña o al descubrir un animalito herido.

Por otra parte, ***si un personaje vive en una gran ciudad,*** podemos inferir que conoce qué medios de transporte resultan más convenientes para movilizarse a determinado sitio, o que está familiarizado con el uso de diversos artefactos electrónicos (televisión, teléfono, radiollamada, etc.) Podemos a partir de este conocimiento imaginar diversas reacciones ante conflictos que pueden plantearse en este contexto.

En general, existen ámbitos que nos resultan más familiares que otros. Sin embargo, a partir de unos pocos indicadores que nos permiten anclarnos en algo conocido, podemos imaginar todo un ambiente en nuestra fantasía.

Pensemos, por ejemplo, qué ambiente podemos proyectar en nuestra mente a partir de estos datos:

“La noche estaba serena y hermosa, la luna brillaba en toda su plenitud en lo alto del cielo, y el viento suspiraba con un rumor dulcísimo entre las hojas de los árboles, ”

(G.A. Bécquer - El rayo de luna)

¿Y qué podemos imaginar con éstos?:

“Fue una noche interminable, que las dos pasaron arrimadas contra la pared más alta de la caverna, porque la tormenta se había desencadenado, y el agua entraba como un río adentro.”

(H. Quiroga -La abeja haragana)

Es que el ambiente acompaña a las situaciones y los personajes y aporta elementos que complementan las acciones, aumentando, por decirlo de algún modo, el efecto que las mismas producen en nosotros:

Podemos sentir miedo, alivio, placer, de acuerdo al ámbito en el que suceda determinada acción.

¿Qué emociones se despiertan en los protagonistas de Rugrats (Aventuras en pañales), cuando entran al galpón e imaginan que la manguera de alta presión que se abre por casualidad es una serpiente enorme que los quiere atrapar?

En algunos dibujos animados (X-Men; Caballeros del Zodíaco, p.ej.) encontramos un tipo de ambiente en el que resulta difícil hallar elementos que nos permitan anclarnos en algo familiar.

Grandes paneles electrónicos, pantallas que muestran espacios de realidad virtual, desiertos áridos, oscuros, humeantes, ciudades del futuro con edificios que desafían leyes básicas de la ingeniería, etc.

Y por otra parte, una falta de congruencia entre el tamaño de determinados objetos como las naves o los edificios con los personajes: a veces los personajes son gigantes, a veces son seres diminutos, dentro de la misma historia y en relación a los mismos objetos.

Sin embargo, nos encontramos con que los chicos conocen estas escenas a la perfección: reconocen por pequeños detalles las naves que pertenecen a cada uno de los personajes, por ejemplo.

El atractivo que ejercen estas imágenes sobre ellos es innegable. De tanto verlas, estas escenas se han vuelto familiares. **Esta familiaridad hace que se vuelvan en cierto modo previsibles. Se establece una rutina perceptual, más o menos estable, en la que queda poco espacio para la incertidumbre.**

De hecho, todos nos movemos entre lo reiterativo y familiar y lo novedoso o desconocido.

Necesitamos hacer previsible el ambiente en el que nos movemos, para poder actuar sobre él para poder prever las consecuencias de nuestros actos.

Esta capacidad de prever se va formando a partir de la acumulación de distintas percepciones que hacemos de lo que nos rodea.

Recordamos esas percepciones y ello nos permite reaccionar más rápidamente frente a determinados estímulos que, de no estar registrados en nuestra memoria perceptual, resultarían totalmente nuevos, lo que conllevaría un tiempo de aprendizaje de sus características. Podemos plantear esto mismo desde la sabiduría popular: “El que se quema con leche, ve una vaca y llora.”

Por otro lado, nos enfrentamos cotidianamente a momentos de incertidumbre, a situaciones nuevas, que, si bien pueden llegar a angustiarnos, también nos sorprenden y nos desafían a encontrar otros recursos y soluciones, a crear.

¿Existe alguna diferencia entre los tipos de ambientes que acabamos de plantear?

Hablamos antes de que en los ambientes deben existir algunos indicadores familiares, que nos permitan proyectarnos imaginariamente a partir de los datos que aportan, que nos permitan crear en nuestra fantasía un lugar, recorrido no sólo por los personajes, sino por nuestras propias emociones acompañando ese camino, emociones que se van transformando y modificando, que van madurando junto con los personajes.

Cabría preguntarse cuáles son las emociones que se despiertan frente a estos ambientes o paisajes a medida que avanza la trama.

Volviendo al ejemplo de Rugrats, acompañemos las emociones de sus protagonistas: el cosquilleo de la curiosidad al entrar a un lugar ‘prohibido’; la excitación mezclada con un poco de temor o aprensión al encontrar objetos desconocidos; el miedo al enfrentarse a la víbora; el valor de luchar contra ella para librarse de su ataque; el alivio de darse cuenta de que era una manguera; la satisfacción, el cansancio, el placer de haber vivido una aventura.

¿Podemos realizar un viaje emotivo de estas características transitando el mundo de los X-Men? (Varían las emociones que sentimos de un capítulo a otro? ¿Existen nuevos desafíos?

Intervenciones de enseñanza: Un acercamiento a posibles estrategias

Hemos desarrollado nuestro análisis principalmente a través de dos ejes: las **transformaciones y lo explícito y lo implícito**. A partir de ellos pudimos observar que no existe un único punto de vista, para mirar las cosas, ni un solo modo de resolver determinados conflictos.

Abrir el panorama a diversas opciones permite abrir la puerta de la imaginación y la fantasía, encontrar otras alternativas que a su vez conduzcan a explorar otros caminos.

Desde este planteo, en la búsqueda de estrategias, es fundamental recordar que la literatura infantil está inserta en el campo de los lenguajes expresivos.

Es por ello que es importante tener en cuenta que cualquier propuesta puede ampliarse y enriquecerse (y de hecho lo hace), a través **del abordaje integrado** desde las diferentes orientaciones del campo.

Ello no implica forzar una integración, sino, por el contrario, tener presente que existen diversos modos de expresión que se entrelazan en cada producción.

1- Hacia el pensamiento divergente (o en busca de diversos puntos de vista)

Cuanto más limitada es nuestra experiencia, más limitadas son nuestras posibilidades de encontrar opciones frente a determinados conflictos que se nos presentan.

Existen múltiples situaciones cotidianas en las que podemos **fomentar el intercambio de puntos de vista** entre los chicos.

En estos espacios de opinión es importante resaltar que no siempre y no necesariamente debemos arribar a una única conclusión, sino que es posible sintetizar el intercambio presentando las diferentes posturas frente a un mismo tema, valorando las disidencias.

Este ejercicio puede trasladarse más adelante al trabajo con los cuentos y los dibujos animados:

¿De qué otro modo podría haber actuado el protagonista en determinada situación?

- ¿Qué otros recursos podría haber utilizado?
- ¿Qué consecuencias desencadenó determinado tipo de acción?
- ¿Cuáles serían las posibles consecuencias de otro tipo de acciones?
- ¿Podría llegar a cambiar el final de la historia?

Trasladando los diversos puntos de vista a un ámbito menos “verbal”, podemos jugar a observar un lugar o un objeto desde distintos sitios.

- ¿Cómo se ve la mesita de trabajo si me paro sobre una silla alta?
- ¿Qué cosas puedo descubrir de esa misma mesa si me tiro al piso y la miro desde abajo?
- ¿Cómo veo mi dibujo si me acerco el papel muy cerquita de los ojos?
- o ¿Cómo lo veo desde muy lejos?

También en las dramatizaciones, podemos incentivar el juego intercambiando roles:

” Ahora nosotros somos los piratas que les robamos el tesoro”.

“Ahora cambiamos, pero nosotros vamos a esconder el tesoro en otra parte”.

Existen infinidad de propuestas que cada uno de nosotros puede inventar.

 ***Lo importante es ampliar el campo de experiencias en las que pueda vivenciarse que no existe una única manera de ver las cosas, de interpretarlas, enfrentarlas y resolverlas.*** 

2- Hacia una lectura crítica

(o internándonos en el campo de lo explícito y lo implícito)

Cuando miramos una imagen, ponemos en juego los conocimientos que tenemos para poder interpretarla.

Y muchas veces, basándonos en esos conocimientos, interpretamos cosas que la imagen no nos muestra.

Por ejemplo: si vemos la imagen de un hombre y una mujer ancianos en compañía de un niño, leemos ‘el nene y sus abuelos’. No hay datos en la imagen que nos permitan corroborar o refutar la validez de esta hipótesis; simplemente lo suponemos basándonos en nuestra experiencia.

 ***Podemos utilizar la lectura de imágenes como recurso para incentivar la búsqueda de relaciones implícitas en determinadas escenas, manteniéndonos en el campo de las suposiciones, pero abriendo a su vez la formulación de hipótesis, la reflexión, la invención, la observación minuciosa, las proyecciones.*** 

Este tipo de propuestas también pueden encararse desde el ámbito sonoro. A partir de la audición de grabaciones de entornos sonoros, podemos *desatar la imaginación, la capacidad deductiva, el establecimiento de relaciones...* proponiendo descubrir qué lugar es, qué ocurre, si se trata de seres, objetos, máquinas, todos a la vez, etc.

Llevándolo al *ámbito de los relatos*, podemos incentivar aquí también la *formulación de hipótesis*, ampliando lo que la historia no cuenta.

-¿ Qué hace determinado personaje durante determinados momentos del día?

-¿Cuáles serán sus preferencias?

-¿Cómo estará compuesta su familia?

-¿Qué lo divierte, qué le disgusta?

Es necesario tener en cuenta que, a partir de los datos que nos aporta la historia, hay suposiciones que serán más congruentes que otras.

Por ejemplo: si el personaje es una princesa que vive en un castillo y la historia transcurre en un tiempo muy lejano, sería extraño que llamara a sus amigas por teléfono.

Esto no implica que deban coartarse este tipo de juegos con la fantasía, en los que también entra el humor y lo absurdo. Pero para poder comprender el absurdo es necesario conocer determinada lógica.

Lo importante es tener en claro que son actividades que responden a propósitos diferentes.

Otro aspecto a desarrollar en el tema de lo explícito y lo implícito es el de **causas y consecuencias**.

 ***A partir de determinadas consecuencias puedo implicar determinadas causas.***

-“Ahora que los chicos de la sala de al lado fueron a jugar al patio, ¿por qué no vamos a su sala y tratamos de descubrir con qué estaban trabajando antes?” 

Y a partir del descubrimiento de determinados indicios, (manchas de témpera en las mesas, agua derramada en el piso, pinceles sucios en un rincón...), los pequeños detectives podrán inferir que sus compañeros estuvieron trabajando en una actividad plástica.

3- Hacia la flexibilidad en el conocimiento del mundo (o el reconocimiento de las transformaciones)

Antes de centrarnos en las estrategias, resulta fundamental tener en claro que, al hablar de **transformaciones** estamos apuntando a dos conceptos que subyacen en la cosmovisión constructivista:

-uno, el de que todo es pasible de ser modificado, de que nada es est  tico y ‘para siempre’;

-otro, el de que, cada vez que modificamos algo (o, por el contrario, cada vez que resolvemos no modificar algo), estamos eligiendo.

Es decir somos protagonistas y responsables de nuestra realidad.

El campo de las transformaciones es inagotable.

Desde las transformaciones del propio cuerpo a las del ambiente que nos rodea en cada cambio de estación, se nos ofrecen innumerables oportunidades para profundizar este tema.

Hay transformaciones reversibles (p.ej., los cambios de estado del agua), y otras irreversibles (nuestro propio crecimiento).

Las **transformaciones implican modificaciones**, que conllevan ventajas y desventajas con respecto al estado anterior.

Es importante llevar a la reflexión sobre estas modificaciones: ¿qué cambió? ¿qué permaneció igual? ¿qué se posibilitó a partir de estos cambios? ¿qué puede llegar a ocurrir si modifico esto?

Abordar los cambios nos permite profundizar la **observación**, la **descripción**, recuperar los **matices**.

Al hablar de observación, no queremos limitarnos solamente al sentido de la vista, sino a todos los sentidos, poniendo en palabras las diferentes sensaciones táctiles, olfativas, gustativas, etc., que servirán luego de referente al escuchar determinadas descripciones.

Si alguna vez alguien nos metió un hielo en la espalda, recordaremos esta sensación y podremos comprender mucho más cabalmente la expresión “le corrió como un frío por la espalda”.

Observar implica también **comparar**, visualizar similitudes y diferencias, no sólo en la estructura general, sino también en lo particular, en los detalles.

Cobran importancia los matices, a través de los cuales podemos precisar grados de intensidad en un mismo fenómeno.

¿Cuál es la intensidad exacta entre el frío y el calor que nos indica que el agua está tibia? ¿Es lo mismo **tibia que un poco caliente**?

Aún en los pequeños detalles de la vida cotidiana se operan transformaciones.

Los niños pueden ser observadores y también protagonistas de las mismas.

Desde experimentos sencillos, (en el área de ciencias naturales, cocinando, etc.), hasta con su propio cuerpo (disfrazándose, maquillándose, jugando a hacer muecas en el espejo...)

¿Y la literatura Infantil?

Dice Valerio Fuenzalida:

“Quienes disponen de varios lenguajes y prácticas para significar la realidad tienden a ser más activos, selectivos y discrepantes ante las proposiciones televisivas. Al revés, quienes disponen de pocas prácticas y lenguajes tienden a aceptar más fácilmente los sentidos propuestos por la TV”.

Como indicáramos al inicio de nuestro trabajo, este análisis es válido tanto para los medios de comunicación social como para los textos literarios.

En la medida en que ofrezcamos a los niños materiales literarios diversos, de tradición oral y escrita, del entorno sociocultural propio y ajeno, estaremos ofreciendo la posibilidad de ampliar su comprensión de la realidad y su universo imaginario, su capacidad de proyección.

Por ello es fundamental la **selección** que realicemos como docentes, pero teniendo en claro que no somos nosotros quienes debemos imponer nuestra visión crítica, sino que debemos generar espacios y alternativas para que cada niño pueda formar la propia.

¿Como y qué seleccionar entonces?

Tal vez estas palabras de Fernando Savater puedan ser una ayuda:

“ Ya que se trata de *elegir*, procura elegir siempre aquellas opciones que permiten luego mayor número de otras opciones posibles, no las que te dejan de cara a la pared. Elige lo que te *abre*: a los otros, a nuevas experiencias, a diversas alegrías. Evita lo que te encierra y lo que te entierra.”

B ibliografía

Educación Corporal

ALVARADO, A. y Murano, G. “El taller de Plástica en la escuela”. Teoría y Práctica. Editorial Troquel Bs.As. /1990

BLASQUEZ y ORTEGA. Educación Física. “La creatividad motriz en el niño de 3 a 6 años”. Editorial Cincel /94.

DISEÑO CURRICULAR de Nivel Inicial; C.P.E.; Pcia. de Río Negro;1992-

FROSTIG, M. y MASLOW, P. “Educación del Movimiento”. Teoría y Práctica. Editorial Médica /81.

HEIN’ELT, G. ((Maestros Creativos - Alumnos Creativos”. Editorial BCP.

KNAPP, M. “La Comunicación no verbal, del cuerpo y el entorno”. Editorial Paidós.

LOPEZ, Olga. “La Creatividad”.

MATURANA. “Amor y Juego”. Editorial BCP.

NOVAES, María ‘Sicología de la aptitud creadora” Editorial Kapelusz /1973.

NOVEMBER, J. “Experiencias de juegos con pre-escolares”. Editorial Morata.

PROYECTO MULTIMEDIAL DE PRODUCCIONES EDUCATIVAS (Di.Fo.Ca.Pe.A.) GUIA VIDEO Carmen Moresco.

STOKOE, P. y HAFS, S. “La expresión Corporal en el jardín de infantes”. Editorial Paidós / 1980.

STOKOE y SCHACHTER, A. “La Expresión Corporal” Editorial Paidós.

TÉCNICAS y LENGUAJES CORPORALES. Bs.As. /1986.

Educación Musical

AKOSHKY, Judith: “Cotidífonos”. Ricordi.

AKOSCHKY, Judith: “Música en el Nivel Inicial”: Revista Ser y expresar -Iº parte.

ARNHEIM, Rudolf: “Psicología de la Gestalt y forma artística”, Lancelot Law Whyte, ed. Aspects of form, Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1961, p. 198.

ARONOFF, Walter: “La música y el niño pequeño”. Ricordi.

BERTOLINI, Piero y FRABBONI, Franco: "Nuevas orientaciones para el currículum de la Educación Infantil".

BEST, Francine: "Didáctica de las Actividades Motivadoras". Kapeluz, México.

CAFE, Sonia: "Libro de las Actitudes". ERREPAR, 1995.-

COLL, César: "Los contenidos de la Reforma". Editorial Santillana. Introducción y otros. "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Editorial Paidós.

DELALANDE, François: "La música es un juego de niños". Editorial Ricordi.

DISEÑO CURRICULAR BASE. Educación Infantil, España.

DISEÑO CURRICULAR BASE. Educación Infantil Comunidad Valenciana.

DISEÑO CURRICULAR de Nivel Inicial.C.P.E. - Provincia de Río Negro.1992

DOCUMENTO DE ACTUALIZACION CURRICULAR N° 2. Municipalidad de Buenos Aires. E.G.B. Artes Música, 1996

FERRERO, María Inés y otros: "Planeamiento de la Enseñanza Musical". Ricordi.

FREGA, Ana Lucía: "Música y Educación". Daiam.

HENSY de GAINZA, Violeta. "La iniciación musical del niño". Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical.

LORENZO, Ramiro y PRADO MORILLO, Eduardo: "La Inserción de la música en el campo comunicacional y expresivo". Cuadernos Universitarios. Universidad Nac. Del Comahue - Facultad de Cs. De la Educación.-

MALBRAN, Silvia: "El aprendizaje musical de los niños". Ricordi.

NEISSER, Ulric: "Discontinuidad cultural y cognoscitiva", Anthropology and human Behavior, Washington, D.C.; The Anthropological Society, 1962, p. 69.

SAN MARTIN de DRUPRATT, Hebe: "Pedagogía del Nivel Inicial". Plus Ultra.

SAITTA, Carmelo: "Creación e Iniciación musical". Ricordi

SCHAFER, Murray: "Limpieza de oídos". "El rinoceronte en el aula". "El compositor en el Aula". Ricordi

WILLENS, Edgar: "La educación musical de los más pequeños". Ricordi.

Lengua y Literatura Infantil

Autores varios Mensajes impresos para niños -CIESPAL- 1985.

BARTHES, Roland El susurro del lenguaje Editorial Paidós, Barcelona, 1987.

BETTELHEIM, B. ZELAN, K. Aprender a leer, Editorial Crítica, Barcelona, 1983.

BLANCO, Lidia y otros Literatura Infantil -Ensayos críticos, Ed. Colihue, Buenos Aires, 1992.

BRUNER, Jerome Acción, pensamiento y lenguaje Editorial Alianza, Madrid, 1989.

FAURE, G. LASCAR, S. El juego dramático en la escuela, Ed. Cincel, Madrid, 1981.

FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Ed. Siglo XXI, México, 1986.

GARVEY, Catherine El habla infantil, Ediciones Morata, Madrid, 1984.

GONZALEZ, Héctor Juego, aprendizaje y creación, Ed. Libros del Quirquincho, Bs As, 1988.

GOODMAN, Kenneth Lenguaje integral Editorial Venezolana, Venezuela, 1989.

LURIA, A.R. Conciencia y lenguaje, Aprendizaje Visor, Madrid, 1984.

MOLL; Luis C.(comp.) Vygotsky y la educación, Editorial Aique, Buenos Aires, 1994.

PELEGRIN, Ana Cada cual atiende su juego, Editorial Cincel, Madrid, 1990.

PRIETO CASTILLO, Daniel Recursos para el análisis de mensajes, FES/CIESPAL, 1985.

QUINTERO, N. y otros A la hora de leer y escribir ...textos, Editorial Aique, BsAs, 1993.

RODARI, Gianni Gramática de la fantasía, Ed. Fontanella, México, 1987.

SAVATER, Fernando Ética para Amador, Ed. Ariel, Barcelona, 1996.

SMITH, Frank De cómo la educación apostó al caballo equivocado, Ed. Aique, Bs As, 1994.

VYGOTSKI, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Ed. Crítica, Barcelona, 1988.

VYGOTSKY, Lev Pensamiento y lenguaje, Editorial La Pléyade, Buenos Aires, 1985.

WINNICOTT, D.W. El niño y el mundo externo, Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1980.

Ficha de Seguimiento y Evaluación del Documento de Desarrollo Curricular

El documento que usted ha leído ha sido elaborado con la intención de acompañar a los docentes en la apropiación y aplicación del Diseño Curricular del nivel.

Por lo tanto, su propósito es brindar algunas herramientas conceptuales y didácticas para la enseñanza del tema abordado.

Nos parece imprescindible conocer la opinión de todos y cada uno de ustedes para efectuarle los ajustes a partir de las sugerencias que nos brinden.

Las preguntas que quisiéramos hacerles son muchas y variadas, por lo que sólo explicitaremos algunas apelando a vuestro criterio y profesionalidad para avanzar y mejorar estas producciones.

I.- Título del documento:

.....

II.- Sobre la presentación:

- <La presentación del documento le resultó interesante?

Si..... No..... En parte

¿Es clara la redacción?

Si..... No..... En parte

¿En qué aspecto/s podría mejorarse el documento?

Sugerencias:.....

.....
.....
.....
.....

III.- Sobre el contenido:

¿Responde al propósito previsto?

Si..... No ,..... En parte

¿Fue correctamente desarrollado?

Si ____..... No..... En parte

¿Implementa en el aula algunos aspectos de éste desarrollo curricular?. **Si es** así sería interesante conocer la experiencia y las conclusiones sobre la misma.(En el caso que lo desee puede enviarnos sus opiniones y/o producciones de sus alumnos para sostener un intercambio al respecto).

IV.- ¿Qué tema/s cree que sería necesario abordar en un próximo documento? (de ser posible fundamente su respuesta).

□ **Datos del informante:**

Delegación*.....*

Zona de Supervisión:

Localidad:.....

Escuela N°*.....

Docente /s: Primer Ciclo

Segundo Ciclo