



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

Educación Inicial

Compartiendo experiencias
Una propuesta de desarrollo curricular

1998

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

**Jefe de Gobierno
Dr. FERNANDO DE LA RÚA**

**Vicejefe de Gobierno
Dr. ENRIQUE OLIVERA**

**Secretario de Educación
Prof. MARIO A. GIANNONI**

**Subsecretario de Educación
Dr. ROGELIO BRUNIARD**

**Directora General de Planeamiento
Lic. MARGARITA POGGI**

**Directora de Currícula
Lic. SILVIA MENDOZA**



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

Educación Inicial

**Compartiendo experiencias.
Una propuesta de desarrollo curricular**

Supervisión editorial: Virginia Piera.
Diseño y diagramación: María Laura Cianciolo.
Diseño de tapa: Laura Echeverría.

ISBN 9879327- 03-9

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Secretaría de Educación

Dirección de Currícula. 1998.

Hecho el depósito que marca la ley N° 11.723

Dirección General de Planeamiento

Dirección de Currícula

Bartolomé Mitre 1249 (1036) Buenos Aires

**DIRECCIÓN DE CURRÍCULA
EQUIPO DE EDUCACIÓN INICIAL**

COORDINACIÓN GENERAL	<i>Lic. Ana María Malajovich Lic. Rosa Windler</i>
LENGUA ESCRITA	<i>Lic. Hilda Weitzman de Levy</i>
MATEMÁTICA	<i>Lic. Adriana Castro</i>
CIENCIAS SOCIALES	<i>Lic. Adriana Serulnicoff</i>
CIENCIAS NATURALES	<i>Lic. Verónica Kaufmann</i>
EXPRESIÓN CORPORAL	<i>Prof. Perla Jaritonsky</i>
MÚSICA	<i>Prof. Judith Akoschky</i>
PLÁSTICA	<i>Prof. Ema Brandt</i>
EDUCACIÓN FÍSICA	<i>Lic. Lady Elba González</i>

ÍNDICE

Página

Introducción	7
Trozar, pegar y hacer colage	9
Pompas de jabón	15
Juegos motores	22
El enigma del barrio	25
Dando los primeros pasos	40
La verdulería	48
Lanzamientos y piques con pelotas	59
Construyendo habilidades y destrezas	61
Centro de escritura	68
Una baguala en el jardín	81
Reflexiones finales	91

INTRODUCCIÓN

Este documento recoge las experiencias realizadas durante el año 1997 por el equipo de producción curricular en dos instituciones del nivel inicial. Es nuestra intención compartir esta experiencia con los docentes del nivel.

El trabajo encarado se planteó los siguientes objetivos:

- Organizar un itinerario didáctico a fin de ofrecer propuestas a algunas cuestiones planteadas por los docentes; por ejemplo: adecuación a las características específicas del grupo (edad, experiencia, características sociales, características institucionales, etcétera).
- Probar un modelo de trabajo desde los principios sostenidos por el modelo didáctico.
- Construir con los docentes una forma de trabajo que encarne las propuestas para el nivel inicial, y que esta experiencia pueda ser compartida con el resto del sistema.
- Participar en el desarrollo de algunas actividades para ilustrar modos de intervención docente.
- Recabar información que enriquezca la reescritura de los documentos curriculares.

Para llevar a cabo esta experiencia se seleccionaron dos instituciones de diversas características en cuanto a población atendida y organización institucional.

La institución A es un JIN que incorpora población de clase media baja y funciona en horario de jornada simple. La institución B es una escuela infantil que reúne niños de zonas carenciadas y funciona en jornada completa.

El equipo se dividió en dos. Un grupo estuvo integrado por los especialistas en lengua, ciencias sociales, plástica y educación física. El otro, por los especialistas de matemática, ciencias naturales, expresión corporal y música.

Cada especialista trabajó específicamente en una sección de 3, 4 ó 5 años, durante dos meses aproximadamente; concluido este período se evaluó con la institución la tarea realizada.

En primera instancia, se garantizó la participación voluntaria de los docentes, previo acuerdo con el equipo de conducción y posterior autorización de la supervisión de la zona.

El trabajo comenzó con observaciones de sala a fin de conocer al grupo y sus modalidades de funcionamiento; se mantuvieron además entrevistas con las docentes a fin de completar y confrontar la información.

En un segundo momento, se planificó conjuntamente con la maestra una secuencia didáctica; en algunos casos, ésta se incluyó dentro de lo planificado por el docente para ese período; en otros se desarrolló en forma paralela. En esta decisión se tuvo en cuenta la disciplina a trabajar, y fundamentalmente el tipo de unidad o proyecto planificado para ese tiempo y los contenidos significativos para ese grupo.

En la puesta en marcha de la secuencia didáctica se acordó que el especialista coordinaría algunas actividades. Se elaboraron registros de las actividades y algunas fueron filmadas o fotografiadas; dicho archivo se encuentra a vuestra disposición en la Dirección del Área.

El siguiente texto está organizado por disciplina y en cada una de ellas está dividido en dos partes: la primera relata la secuencia de actividades realizadas, y en la segunda se expresa una serie de reflexiones y comentarios vinculados con la tarea desarrollada.

Como se puede observar, la índole de las actividades es diferente en cada disciplina; esta variación dependió de la tarea planificada por el docente para ese período. A partir del

análisis de esa tarea en algunos casos se resolvió continuar trabajando sobre esta propuesta, y en otros, ofrecer una nueva. Pero siempre fue el trabajo compartido entre especialista y docente el que dio vida a cada una de las secuencias.

Por último, recomendamos que la lectura no se circunscriba a las secuencias de una edad determinada, ya que muchas de las actividades y reflexiones posteriores son útiles para repensar la tarea de otras secciones.

Agradecemos especialmente a las siguientes personas:

Directora del Área Nivel Inicial:	Prof. Haydeé Chiochio de Caffarena
Supervisoras del D.E.1º:	Prof. Hilda Mikenas Prof. Isabel Iturzaeta
de Música:	Prof. Cecilia Landau
Supervisoras del D.E.2º:	Prof. Eugenia Puebla. Prof. Agueda Barros.
de Educación física:	Prof. Susana Mansolido.
Directora Escuela Infantil N° 1 D.E.1º:	Prof. Silvia Cendoya.
Vicedirectora Escuela Infantil N° 1 D.E.1º:	Prof. Liliana Rissotto.
Secretarías Escuela Infantil N° 1 D.E.1º:	Prof. Beatriz Texidó. Prof. Elvira Matellicani
Directora del JIN A del D.E.2º:	Prof. Cristina Urbano de León.
Vicedirectora del JIN A del D.E.2º:	Prof. Elvira Hilda Montero.
Secretaria del JIN A del D.E.2º:	Prof. Cristina García.

Docentes que intervinieron en la experiencia:

JIN "A" del D.E.2º

Prof. Silvia Jamardo	Maestra de la sala de 3 años
Prof. Ana María Visciglia	Maestra de la sala de 4 años
Prof. Josefina Quesada	Maestra de la sala de 5 años
Prof. Alicia Lima	Profesora de Educación física
Prof. Olga Nicosia	Profesora de Educación física

ESCUELA INFANTIL N°1 D.E.1º

Prof. Liliana Pérez	Maestra de la sala de 3 años
Prof. Silvina Gonsáles	Maestra de la sala de 3 años
Prof. Lila Carrizo	Maestra de la sala de 3 años
Prof. Dolores Jara	Maestra de la sala de 3 años
Prof. Viviana Rodríguez	Maestra de la sala de 5 años
Prof. María Victoria de Benedetto	Profesora de Música

A todo el personal y especialmente a los niños de las citadas instituciones, que posibilitaron la realización de esta experiencia.

Plástica

Especialista: Ema Brandt.

Sección: 3 años. Jornada simple.

TROZAR, PEGAR Y HACER COLAGE

La propuesta tuvo como punto de partida un trabajo de trozado y pegado de papeles, sobre una superficie rectangular, preparada con anticipación por la docente. A partir de éste planificamos una secuencia de actividades donde lo exploratorio apuntaba al reconocimiento de diferentes calidades de papeles, a las posibilidades del trozado de cada uno y a la manera de pegarlos. Esta exploración fue esencial para la realización posterior, por medio de la técnica de colage, de una composición plástica.

Como se verá en la descripción de las actividades, el uso reiterado de los procedimientos de trozado y pegado, la organización que se le dio a estas actividades, las consignas de trabajo y la lectura de una imagen seleccionada para profundizar aspectos relacionados con esta técnica, posibilitaron que los niños comenzaran a jugar moviendo las formas trozadas, para luego construir con las mismas sus propias composiciones plásticas.

ACTIVIDADES

Primera actividad

La siguiente actividad que decidimos realizar fue coordinada por la maestra; también consistía en trozar y pegar papeles.

Las consignas que la docente da a los niños son las siguientes: “trocen estos papeles que tienen en la mesa”. “Peguen los papeles, luego de trozarlos, como les guste.”

Algunos niños trozan gran cantidad de papeles y luego comienzan a pegarlos; otros sólo pegan 2 ó 3 dispersándolos por toda la hoja. Los chicos realizan esta actividad con gran concentración y en general con entusiasmo. Algunos logran trozar con facilidad, a otros les cuesta mucho y terminan pegando trozos muy grandes.

Segunda actividad

Esta actividad fue pensada para que los chicos desarrollen sus posibilidades de trozar y pegar sobre una superficie dada. Conociendo las dificultades, se hace necesario reiterar la actividad para que los niños logren construir imágenes cada vez menos condicionadas por su desarrollo motor y el desconocimiento del material.

A algunos niños les sigue costando mucho cortar el papel. La maestra interviene mostrando cómo es más fácil, a veces, cortarlo desde un borde y no de otro.

Un niño troza el papel en pedazos grandes, esto no lo satisface y se enoja con él mismo. Resuelve su problema haciendo pelotitas de papel y pegándolas. La maestra rescata esta solución como otra posibilidad, mostrándola al grupo. Al darse cuenta de que el niño quiere

que le salgan como a los otros chicos, lo acompaña en los siguientes trozados. La docente sugiere al grupo que se miren unos a otros, mientras trabajan.

Algunos cubren la hoja de plasticola y pegan muchos papeles trozados. Otros sólo colocan unos pocos y se dedican a seleccionar cuál van a pegar.

Tercera actividad

Decidimos seguir trabajando el mismo procedimiento, afianzando los aprendizajes de trozado y pegado. Incorporamos el reconocimiento de los diferentes papeles y soportes.

Preparamos las mesas para trabajar, las distribuimos de manera tal que los niños puedan circular sin que se molesten. Luego colocamos los papeles (soportes) para trabajar sobre ellos (de tamaño más grande que los que usan habitualmente). Éstos fueron ubicados sobre las mesas tanto en forma horizontal como vertical y sostenidos con cinta de embalar para que no se muevan. En el centro de cada mesa pusimos los papeles para trozar, de diferentes calidades en cuanto a su grosor y textura y de tamaños en general chicos. Seleccionamos papel madera, de revistas, de diarios y algunos cartones; los colocamos en bandejas. La cola vinílica también la pusimos en el centro de cada mesa, dentro de pots chatos, de fácil acceso para los niños.

Al organizar las mesas y distribuir los papeles sobre ellas se evidencia que el espacio de estas superficies no alcanza para que todos los niños trabajen cómodos y sin superponerse. Como se quiere que trabajen cómodos, se ubican sólo cuatro soportes de papel en cada mesa. Se hace necesario traer una mesa del patio para completar los lugares de trabajo.

Al regresar de la clase de educación física, los alumnos encuentran el espacio aúlico preparado para trabajar. Las mesas con los papeles (soportes) ubicados y sujetos a las mesas, bandejas con papeles de diferentes calidades, recipientes chatos con cola vinílica, trapos húmedos para limpiarse las manos. En el rincón de arte dejamos expresamente más papeles para usar (soportes) y también más recortes de papel.

Los niños toman un lugar en las diferentes mesas. A pesar de que cada niño se ubica para este trabajo donde quiere, algunos no se muestran conformes con los compañeros que tienen en ese grupo y quieren cambiarse de lugar. Algunos directamente corren su silla y se van a otra mesa al lado de algún amigo con el que quieren estar. Les mostramos que en cada mesa hay papeles para que trabajen cuatro niños, y que no se pueden poner más hojas de papel porque en ese caso se superpondrían, y no se podría trabajar cómodamente. Ante la explicación, los chicos acuerdan en quedarse donde están. Sólo dos niñas siguen insistiendo en que quieren estar juntas. El problema se resuelve usando la mesita de “la casita” como otra mesa más de trabajo, en este caso sólo para ellas dos. Es necesario rescatar —cuando sea posible— la importancia de la flexibilidad en estas organizaciones.

Al comenzar este trabajo les recordamos otras actividades ya realizadas con estos mismos materiales y los procedimientos de trozado y pegado de papel. También las dificultades que surgieron y cómo las resolvieron.

Les mostramos los papeles con que cuentan para la realización del presente trabajo y les preguntamos por las particularidades de ellos. Los niños reconocen la incorporación del cartón y explicitan que es más duro que los papeles. Al recorrer las mesas observamos a los niños trabajar y les preguntamos si necesitan ayuda. También les sugerimos que miren los diferentes papeles que tienen para recortar y pegar. Les recordamos que el trapo húmedo que está sobre la mesa sirve para limpiarse los dedos. Les decimos a unos que observen a otros.

Preguntamos si necesitan más material. Si creen que les quedó bien pegado; en caso de darnos cuenta de que le falta pegamento, proponemos que refuercen la cantidad. También preguntamos si les gusta el trabajo, y que es lo que más les gusta. La actividad se realiza con gran alboroto y entusiasmo.

Algunos deciden agregar otro pedazo al soporte (hoja) inicial, lo cual agranda la superficie de trabajo. Insistimos en el pegado, en el cuidado de colocar bastante pegamento a cada trozo de papel. En un principio, los chicos aparentemente pegaban sin ton ni son, pero luego ellos mismos van cambiando la disposición de los trozos iniciando en algunos casos una búsqueda estética. Esto quiere decir que colocaban el papel trozado en un lugar, luego lo movían para arriba para abajo, a los costados, hasta que le encontraban *el lugar*. En otros casos buscaban en otras mesas un papel para su trabajo o pedían “¿no hay papel como ese finito?”, señalando un papel que tenía otro niño. En algunos casos, estas actividades de búsqueda y exploración también solían estar acompañadas de comentarios: “me gusta como queda acá”, “yo quiero tapar todos estos con este grandote, así me queda mejor”.

Las realizaciones son muy desparejas. Algunos niños han adquirido gran soltura motriz y son capaces de seleccionar tanto el papel para trozar como dónde lo van a ubicar. Otros están aún en una etapa puramente exploratoria de reconocimiento tanto del material ofrecido como de sus propia capacidad para trozar y pegar.

A medida que los niños van terminando, colocan el trabajo, como están acostumbrados, en el piso debajo de un armario, lo cual permite circular por la sala sin pisarlos. Les advertimos que, para trasladarlos, es necesario tomarlos de las puntas en diagonal para que no se corra el posible pegamento sobrante. A medida que van dejando los trabajos hacen comentarios sobre el resultado y la ejecución. “Me gusta como me quedó.” “Se me pegaron los dedos y me quedaron negros.” “No me salieron chiquitos mis papeles, no me gusta.” “A mí no me salía, pero me quedó lindo, ¿no seño?”

En una próxima jornada, la maestra de la sala se encargará de:

- mirar con los chicos los trabajos realizados (uno o dos días después de esta ejecución);
- preguntar a los chicos cómo fueron realizados, si están conformes con el trabajo. En caso de que alguno diga que no, se le preguntará por qué, y en caso de que él o ella quiera, se le propondrá modificar o enriquecer ese trabajo agregándole algo; es decir, re TRABAJARLO.

Cuarta actividad

Evaluamos con la docente lo realizado hasta ese momento. De esta evaluación surge la necesidad de trabajar lectura de imagen en una próxima actividad. Sería la primera vez que los niños desarrollarían con cierta sistematización una actividad de este tipo.

Llevamos un colage realizado por un artista plástico, cuyas medidas eran 1 x 1,50 m. Lo colocamos en el pizarrón. Los niños se ubicaron para mirarlo en semicírculo, se sentaron sobre un almohadón muy largo que hay en la sala.

Los chicos observaron la imagen con diferentes grados de interés. (De cualquier manera la actividad fue corta.) Preguntamos qué veían, cómo creían que fue realizada esa imagen y si les gustaba. Algunos niños se mostraban más interesados que otros y relacionaban lo que estaban mirando con los propios trabajos de colage realizados. Algunos se paraban para tocar la imagen y comentaban que se notaba que eran papeles pegados porque, al igual que en el trabajo de ellos, en algunas partes estaba levantada una punta del papel.

Les preguntamos por la forma en que estaba usado el soporte (vertical u horizontal), qué colores predominaban, si los papeles recortados eran iguales o de diferentes formas y tamaños. Les sugerimos que si querían podían colocar sus trabajos al lado del que estábamos mirando. Algunos niños descolgaron sus trabajos del panel donde estaban expuestos y los colocaron también en el pizarrón. Los comentarios de los niños al mirar y comparar los trabajos fueron que todos estaban hechos con papeles trozados y pegados, pero que los de ellos no tenían tanto color. Que los de ellos tenían cartón y que el del artista no. Que en el trabajo parecía que había un cohete. Una cosa alargada..., como una torre caída. Que a los papás les gusta lo que ellos hacen, y que se lo querían llevar ese mismo día para que lo vean... Uno dice: “Si te lo llevás se te va a arrugar”. La actividad termina con estos comentarios.

ANÁLISIS DE LA SECUENCIA

Es necesario destacar que a esta edad los niños se ven condicionados por su desempeño motriz para poder realizar sus trabajos plásticos. Esto quiere decir que las propuestas deberán estar pensadas como actividades de desarrollo motriz y plástico. Esta secuencia de actividades de trozado y pegado comienza siendo una propuesta donde los niños desarrollan su motricidad para luego ser una actividad plástica propiamente dicha.

El tiempo pensado y dedicado a una actividad no sólo depende de la edad de los niños, sino de la organización de la propuesta. Hay que permitir a los niños que regulen su propio tiempo de trabajo. Para esto es necesario comprender la importancia del tiempo en las realizaciones de este tipo y, al reconocerlo, organizar las actividades en consecuencia. Por ejemplo, una posibilidad es desarrollar este tipo de actividades antes de lavarse las manos para la merienda. En este caso, los chicos podrán dedicarle más o menos tiempo, e ir dejando la actividad de acuerdo con el interés y la necesidad personal.

Los materiales, las herramientas, los procedimientos y las técnicas son la base de las actividades plásticas. En este sentido el conocimiento sobre las posibilidades que brindan unos y otros deberá estar íntimamente ligado a las propuestas de desarrollo para la apropiación de los contenidos que se desea trabajar. Como decíamos al principio de este análisis, el niño está condicionado por su desarrollo motriz, los materiales y herramientas bien seleccionados facilitarán este desarrollo y posibilitarán trabajos plásticos cada vez más libres y no condicionados. Es decir que una apropiada selección de materiales y herramientas en relación con las actividades que se proponen es sumamente importante.

Es necesario determinar la ubicación y la distribución de los materiales y herramientas de acuerdo con la actividad. En la secuencia desarrollada, se consideró la ubicación del material, papeles, pegamento y soportes. Y esto, a su vez, se pensó teniendo en cuenta el tamaño de las mesas de trabajo.

En la preparación del espacio para una actividad de plástica se tendrá que mover o correr, juntar o incorporar más mesas o sillas, o tal vez sacar todo y preparar las paredes y el piso para trabajar con grandes papeles. La distribución espacial del mobiliario de la sala puede entorpecer o facilitar tanto la circulación de los niños como la del docente.

Cabe destacar la importancia de repetir y trabajar varias veces un mismo procedimiento, más aún si consideramos la etapa en que están los chicos. En plástica, las adquisiciones tanto motrices como conceptuales están íntimamente ligadas a:

–**La repetición de actividades.** En las que se complejiza la propuesta secuenciando las actividades. En el relato anterior se puede advertir la incorporación de diferentes calidades de papeles (texturas) y también la modificación de los soportes. En el desarrollo de esta secuencia, fue posible observar cómo los niños fueron adquiriendo mayor dominio sobre los materiales utilizados y los procedimientos. Esto permitió que pudieran construir sus propios collage y en algunos casos resolverlos compositivamente.

–**Reflexionar y comentar lo realizado.** Proponemos organizar la reflexión con algunos niños; por ejemplo, en cada mesa sobre lo que se está trabajando y algunas veces con el grupo total. La reflexión con los niños de esta edad podrá realizarse en cada una de las mesas de trabajo y a medida que se vayan visualizando aspectos rescatables o consideraciones que interesen al grupo; no necesariamente debe llevarse a cabo al final de la actividad.

–**Observar las producciones.** Cuando se observa con los niños trabajos ya realizados, con intención de *proponer el retrabajo de los mismos*, es necesario tener en cuenta algunas cuestiones. Hay que evaluar si el grupo de niños está en condiciones de desarrollar la actividad como grupo total. En general, a esta edad, es mejor realizarla en pequeños grupos; por ejemplo, cuando la maestra propone el juego en rincones. Es necesario permitir a cada niño el tiempo que necesite para encarar este retrabajo. Éste dependerá tanto de las necesidades individuales de cada uno, como de las capacidades para concentrarse en el trabajo. Una posibilidad es tener los trabajos a mano. De esta manera, no necesitarán la presencia del docente en el momento de trabajar, pero éste deberá preguntar qué cosas quieren cambiar y por qué.

–**La lectura de imagen.** La importancia de realizar lectura de imágenes con los niños más pequeños es aún hoy poco reconocida. Consideramos al niño como un lector y productor de imágenes. La lectura de todas las imágenes que nos rodean posibilitan a la vez que un mayor conocimiento de la realidad en que vivimos, un mundo de ideas y fantasías. Es posible enriquecer este mundo de ideas a través del contacto con diferentes imágenes y su lectura.

Las intervenciones docentes observadas en estas actividades son las siguientes:

- Plantea las consignas en función de la actividad.
- Troza el papel y muestra cómo es más fácil trozarlo.
- Rescata una solución encontrada por un niño y, a su vez, les dice que se observen mientras trabajan.
- Busca una solución para la conformación de los grupos usando otra mesa, después de explicar el porqué de la distribución de los papeles de trabajo sobre las mesas.
- Al comenzar una actividad les recuerda a los niños las actividades anteriores.
- Hace recomendaciones sobre la forma de pegado y la limpieza.
- Pregunta a los niños por su producción, si están conformes con ella y si desean modificarla o enriquecerla.
- Formula preguntas relacionadas con los conocimientos de los niños y con la posibilidad de enriquecer la lectura visual en la lectura de imagen.

Las intervenciones puntuales que realiza un docente son posibilitadoras de adquisiciones. Como pudo observarse, la maestra resuelve el problema de un niño con sus dificultades para trozar y lo hace extensivo a todo el grupo.

En general, con un grupo de niños de esta edad, la docente suele encontrar dificultades para pensar y realizar actividades dirigidas a todo el grupo, sobre todo si no tiene ayudante. Deberá elegir actividades que no requieran de la dedicación individualizada del docente. Por

ejemplo, la reiteración de una actividad con un ingrediente de cambio. En la secuencia presentada, la actividad sólo va variando en cuanto al soporte seleccionado y a la calidad de los papeles para trozar. Se sigue manteniendo el trozado y el pegado como la actividad que sustenta el collage. Es importante rescatar, sin embargo, la necesidad de realizar actividades para todo el grupo.

El rincón de arte debe tener una presencia estable en la sala. Esto quiere decir que los niños no dependan de la maestra para su uso, que los materiales y herramientas estén al alcance de los chicos. A su vez, en el rincón de arte debe haber imágenes para ser miradas por los niños, tanto en libros como en reproducciones. Si la institución cuenta con una video, también podrá pensarse en adquirir videos de arte.

Si bien las actividades plásticas no deben acompañar la planificación de la Unidad didáctica, en algunos casos esta inclusión es pertinente y potencia aprendizajes.

Se hace necesario diferenciar cuándo una actividad es una actividad de plástica propiamente dicha y cuándo es un recurso para otros aprendizajes. Muchas veces los chicos dibujan para dejar graficada una experiencia realizada en otra disciplina. *Este momento sumamente importante, en el cual los niños registran por medio de un dibujo sus observaciones y aprendizajes, no es aún una actividad plástica. Lo será cuando puedan, a partir de esa experiencia, crear su propia imagen.*

Ciencias naturales

Especialista: Verónica Kaufmann.

Sección: 3 años. Jornada completa.

Secuencia filmada.

POMPAS DE JABÓN

La secuencia de actividades que describiremos se llevó adelante con dos salas de 3 años. La secuencia no se incluyó dentro de la Unidad didáctica que las docentes tenían prevista para el período en el cual trabajamos en el jardín. Tomamos la decisión de diseñar estas actividades por fuera de la Unidad, ya que el recorte seleccionado por las maestras no nos permitía abordar contenidos de las ciencias naturales apropiados para la edad de los alumnos.

En la selección de los contenidos y actividades privilegiamos las actividades exploratorias, ya que entendemos que éstas son las más adecuadas a la edad de los niños. Como se podrá apreciar en la descripción de la secuencia, la exploración estuvo orientada a “descubrir” algunas características de las pompas de jabón. Estos descubrimientos contemplaban tanto *aspectos procedimentales*:

–regular el soplado de modo de poder formar las pompas;

como *aspectos conceptuales*:

–se pueden hacer pompas de jabón de diferentes formas: soplando, agitando el burbujero;

–las pompas de jabón siempre salen redondas, independientemente de la forma del burbujero;

–hay muchos objetos con los cuales se pueden hacer pompas de jabón, las pompas salen diferentes según el objeto que usamos.

ACTIVIDADES

Primera actividad

Tenía como propósito que los chicos comenzaran a probar diferentes modos de hacer pompas de jabón: soplando, agitando el burbujero.

La actividad se inició en la sala. Les mostramos a los chicos los burbujeros y también cómo hacer las pompas. Les explicamos que era importante no batir la mezcla para que las pompas salieran. Luego les propusimos salir al patio a hacerlas.

Cada una de nosotras tenía un recipiente con la mezcla¹, los chicos fueron probando cómo hacerlas. Al principio todos trataban de soplar. Algunos, los menos, lograron hacer las pompas desde el principio, otros lo fueron logrando en el transcurso de la actividad. A lo largo de la misma también les fuimos mostrando otros modos de hacerlas, agitando el burbujero,

¹ La mezcla se realizó con detergente ordinario, un chorro de agua, una cucharada de azúcar o glicerina. Es importante no batir la mezcla para que no se forme espuma. Si ésta se forma, las pompas no salen. Cuando se trabaja con los chicos, debemos ir retirando la espuma que se forma en el recipiente.

Los burbujeros fueron realizados con alambre forrado con plástico (cable grueso). De esta forma se evitan posibles riesgos.

dejando el burbujero “quieto” y permitiendo que el viento las arme. Los chicos probaron. De todos modos, el “soplado” fue el modo más explorado.

Luego de un tiempo considerable (20-25 minutos) volvimos a la sala. Con ninguno de los dos grupos hicimos una puesta en común “formal” acerca de lo que habían hecho. Mientras guardábamos los burbujeros y se preparaban para la siguiente actividad conversamos informalmente sobre lo que había pasado.

También en el transcurso de la actividad fuimos comentando lo que sucedía. En algunos casos, los comentarios eran individuales o estaban dirigidos a un grupo reducido de chicos y surgían a partir de alguna dificultad: “¿Cómo estás soplando que la pompa no sale?” “¿Hay que soplar fuerte o suave?” “¿Qué pasa cuando soplan muy fuerte?” “¿Y si soplamos muy suavemente?” Estos comentarios no sólo permitieron que los chicos probaran diferentes maneras de soplar sino que en muchos casos posibilitaron que regularan la intensidad en el soplado para lograr hacer las pompas.

En otros casos, frente a la dificultad para soplarlas, propusimos que probaran otros modos. Para ello les mostrábamos cómo, intentando que quienes tenían más dificultades tenían no se sintieran frustrados.

La exploración resultó muy rica. Los chicos estaban muy entusiasmados y permanecieron concentrados en la actividad. Prácticamente todos participaron. La mayoría se mostró interesada en soplar las pompas. Algunos que no se animaban todavía a soplar, corrían las que se dispersaban por el patio.

Segunda actividad

Nos propusimos trabajar sobre la relación entre la forma del burbujero y la de las pompas. Para ello llevamos a la sala burbujeros de diversas formas (cuadrados, rectangulares, triangulares, rombos, con forma de corazón, con forma de 8 y otras formas totalmente irregulares). Había casi tantas formas como burbujeros. Las preguntas que vertebraron la actividad fueron: “De burbujeros que no son redondos, ¿saldrán pompas de otras formas?” “¿Qué formas tendrán las pompas que salgan de estos burbujeros?”

En este caso hicimos una breve anticipación. Les mostramos y repartimos los burbujeros de diferentes formas; luego, les preguntamos cómo creían que saldrían las pompas. En ambas salas hacían referencias a las formas de los burbujeros. Por ejemplo Sara, mirando el burbujero que le había tocado dijo: “corazones”.

Luego de esta instancia salimos de la sala a probar. Al igual que en la actividad anterior, los chicos se mostraron entusiasmados con la propuesta que fue organizada del mismo modo que aquella.

Durante la actividad sucedieron algunos “imprevistos”, éstos permitieron incluir otros aspectos que no nos habíamos planteado. Los chicos comenzaron a tratar de atajar las pompas. Aprovechamos esta circunstancia y jugamos con esto. Nosotras las soplábamos y ellos trataban de atraparlas. Primero intentaban atajarlas con las manos, luego se fueron dando cuenta de que tenían que hacerlo con el burbujero. Esto apareció en forma espontánea en el grupo de la mañana; luego, en el de la tarde, lo propusimos intencionalmente.

El tema de atajar las pompas surgió porque, al estar el día muy feo, trabajamos en un espacio cerrado. En el patio las pompas se alejan más rápidamente y resulta mucho más difícil atraparlas (sobre todo si se mide 80 cm).

Cuando volvimos a la sala hicimos comentarios sobre lo ocurrido. Nuevamente sin sentarse en la ronda, de modo más informal. Preguntamos sobre aquello que había iniciado la actividad. Víctor dijo con toda claridad: “sólo pelotas”. Algunos asintieron. Sara dijo: “corazonas”. En el grupo de la tarde, varios niños intervinieron haciendo referencia a que salían redondas.

También hicimos preguntas vinculadas a la posibilidad de atajar las pompas. Algunos comentaban que no las podían atajar con las manos, que las tenían que atrapar con el burbujero porque si no se rompían.

Tercera actividad

La idea era trabajar sobre los diferentes objetos que nos permiten hacer pompas de jabón. Llevamos distintos objetos (ruleros, conos de plástico, pajitas, canastitas de plástico que imitan las canastas de los supermercados, espumaderas de juguete, coladores).

Nuevamente iniciamos la actividad mostrándoles los objetos y preguntamos: “¿Cuáles de éstos objetos servirán para hacer pompas?” Las respuestas fueron heterogéneas; en general, parecían pensar que no iban a poder hacerlas con esos materiales.

Salimos al patio otra vez y comenzaron a probar. El entusiasmo fue enorme cuando descubrieron que con todos los materiales podían hacer burbujas. Les llamó mucho la atención las diferencias entre las pompas que salían de los distintos objetos. Uno de los materiales (los conos de plástico) les permitía soplar varias veces. Lograban hacerlas muy grandes. En el caso de los coladores y de las canastitas, salían “racimos de pompas”.

Algunos chicos intercambiaban espontáneamente los materiales. En otros casos, nosotras les solicitamos que lo hicieran. Los conos de plástico fueron los que más gustaron. Tuvíamos que pedirles reiteradamente que los intercambiaran con sus compañeros. En algunos casos, accedían sin objeción; en otros, tuvimos que insistir y mediar para que lo hicieran.

Al igual que en los casos anteriores los chicos participaron activamente. En esta actividad se observaron algunos progresos notables. Casi todos los chicos habían logrado mucha más precisión en el soplado. Aun aquéllos, que en las actividades anteriores por momentos se mantenían al margen o no lograban soplar, en esta actividad pudieron hacer unas pompas espectaculares.

Durante la actividad volvieron a jugar a atajarlas. Esta vez algunos chicos se dedicaron a atajar las que hacían sus compañeros. Algunos también jugaban a pasarse las pompas de un burbujero a otro.

Cuando volvimos a la sala, propusimos un intercambio sobre lo que había sucedido. Pusimos los materiales en el centro de la ronda. Les fuimos mostrando los diferentes objetos y ellos contaban si habían logrado hacer pompas con ellos. La mayoría participó del intercambio. Hablaban y se ayudaban con gestos para contarnos y mostrar cuán grandes salían las pompas que habían hecho con los conos.

ANÁLISIS DE LA SECUENCIA

El trabajo realizado nos permitió reflexionar sobre algunos aspectos que nos parece interesante compartir con los docentes. Las siguientes reflexiones tratan de centrarse en particular en las actividades de Ciencias naturales en las salas de 3 años.

En las salas de los más pequeños las actividades vinculadas a las Ciencias naturales deberían estar centradas en la exploración. César Coll² señala una serie de rasgos que caracterizan los comportamientos, o secuencias de comportamientos, en las actividades exploratorias:

“a) son provocados por estímulos o configuraciones de estímulos, exteriores al organismo y aparecen en ausencia de necesidades biológicas primarias; b) toman como contenido los objetos (o estímulos) que los desencadenan; c) dan lugar a una serie más o menos larga de manipulaciones observables que están organizadas en función de un fin preciso; d) este fin, subyacente a las manipulaciones y responsable de su organización, no aparece necesariamente desde el principio, sino que puede presentarse en el transcurso de las manipulaciones y estar sujeto a modificaciones varias; e) el fin no responde a ninguna imposición externa directa (consigna, instrucciones, etc); f) en cualquier caso, uno de los resultados de este comportamiento es la obtención de información acerca del objeto o estímulo desencadenante.”

Cuando diseñamos actividades para los más pequeños, deberíamos tener presente que los docentes somos quienes debemos provocar los estímulos (en palabras de este autor), y que estos estímulos tienen que permitir que los niños se involucren en las propuestas en los términos que el autor sugiere. Es decir, desde el punto de vista del docente, hay una intención de dirigir la manipulación de los alumnos para que puedan obtener y profundizar la información que poseen sobre los objetos.

Para ofrecer a los niños situaciones con estas características será necesario prever una serie de cuestiones que propicien al máximo la exploración.

Los materiales. Al ser el objeto el desencadenante de la actividad y la fuente desde la cual se adquiere información, es importante que la selección de los materiales sea cuidadosa.

Volvamos sobre la experiencia relatada. Los materiales que se ofrecieron a los alumnos en cada una de las actividades permitieron ir orientando la exploración hacia los aspectos que se querían focalizar en cada una de ellas. Por ejemplo, para trabajar sobre la relación entre la forma de la pompa de jabón y la del burbujero, fue necesario proponer una actividad con burbujeros de diferentes formas.

A la vez, es necesario prever la cantidad de materiales necesarios; en este caso, que cada alumno contara con un burbujero. La riqueza de la exploración se facilita cuando cada alumno tiene oportunidad de manipular y experimentar con su propio material, ya que le permite descubrir las características del objeto a través de sucesivas manipulaciones. Cada niño podrá explorar en función de sus tiempos, sus intereses y necesidades.

² César Salvador Coll. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1990.

El espacio. Prever un espacio adecuado para las actividades de exploración es esencial para que ésta se vea favorecida. Para seleccionar un espacio adecuado, puede resultar útil imaginarse qué tipo de actividad desarrollarán los alumnos frente a la propuesta que planificó el docente. Al imaginar estas acciones podremos elegir con mejor criterio el espacio más apropiado. Por ejemplo, sabemos que cuando proponemos a los niños hacer pompas de jabón se entusiasman corriéndolas; sabemos también que si el espacio es muy pequeño es más probable que surjan inconvenientes (por ejemplo, que algunos las soplen sobre los ojos de otros). Por ello, decidimos realizar las actividades en un espacio abierto. En algunas oportunidades, como en la segunda actividad descrita, la elección del espacio posibilitó que durante el transcurso de la misma aparecieran situaciones que se pueden capitalizar para enriquecer la exploración. El hecho de trabajar en un espacio cerrado permitió que en esa actividad los alumnos realizaran otras acciones distintas de las que desarrollaron cuando la actividad se llevó a cabo en el patio (jugar a atajar las pompas).

La disposición del grupo. Al igual que en el caso anterior, vale la pena tratar de anticipar qué harán los niños frente a la propuesta. Así podremos decidir previamente si resultará conveniente que propongamos una actividad individual, en pequeños grupos, por parejas, etcétera.

En los grupos de 3 años habrá que tener en cuenta, además, la dificultad que implica para los niños esperar su turno, compartir un material, etc. Es probable que en la mayoría de las actividades exploratorias sea más adecuado que los alumnos tengan, en la medida de las posibilidades, oportunidad de explorar individualmente, aunque desde luego todos estén implicados en una misma propuesta.

El tiempo. Como señalamos anteriormente, una de las características de las actividades de exploración es que las propias manipulaciones que los niños realizan sobre los objetos van permitiendo que surjan nuevas perspectivas para la exploración. Esto significa que será necesario que otorguemos tiempos considerables a estas actividades. Cada niño tiene su propio tiempo y en ocasiones necesitan primero familiarizarse con el objeto o la situación para luego explorar las diversas posibilidades que el objeto le ofrece.

Volviendo sobre la experiencia realizada, los chicos necesitaron de tiempo para comenzar a soplar correctamente las pompas. Algunos lo lograron con rapidez, mientras otros debieron ensayar diferentes formas de soplar hasta encontrar la adecuada. También precisaron cierto tiempo para descubrir qué tipo de movimiento hacer con sus brazos para que se formara una pompa agitando el burbujero. Observándolos se descubre que una acción que aparentemente es siempre igual en realidad en ocasiones está dando cuenta de diferentes acercamientos al objeto.

La intervención del docente. A partir de lo dicho en los párrafos anteriores se podrá notar que la intervención docente se inicia mucho antes del momento en el que se desarrollará la actividad con los alumnos en la sala.

La intervención comienza cuando pensamos en la situación que plantearemos a los alumnos, cuando prevemos los materiales, el tiempo, el espacio, la disposición del grupo. Esta etapa es, en las actividades exploratorias, tanto o más relevante que la intervención durante el desarrollo de la actividad.

Durante la misma es importante que el docente observe qué hacen los chicos, de modo de poder intervenir para potenciar la exploración. En algunos casos, intervendrá ayudando a

los chicos que lo requieran: “¿Cómo estás soplando?” “¿Qué pasa cuando soplás demasiado fuerte?” En otros, propiciará que prueben otras cosas que hasta ahora no habían experimentado: “¿Probaste si también salen pompas con la canastita?” “¿Y con el ruler?”, etc. En otras oportunidades, intentará socializar los descubrimientos realizados por algún chico con el resto del grupo o con otros chicos: “Fernando está atajando las pompas con el burbujero..., ¿por qué no probás?” “Brian sopló varias veces y se le hizo una pompa muy grande..., ¿por qué no prueban a ver si también a ustedes les sale?” En ocasiones las intervenciones apuntan a que los chicos intercambien sus experiencias para enriquecerlas: “¿Por qué no le mostrás a Víctor cómo hacés para que te salgan las pompas?”

Las anticipaciones y la reflexión. A lo largo de las actividades que describimos hubo algunas instancias en las cuales pedimos a los chicos que anticiparan los resultados de las exploraciones que proponíamos realizar.

En la primera actividad no pedimos ningún tipo de anticipación porque los chicos no tenían experiencia previa en el trabajo con pompas de jabón. Hacerlos anticipar en esas condiciones se habría transformado en un “juego de adivinanzas” sin ninguna relevancia desde el punto de vista educativo.

Los momentos de anticipación que propusimos en la segunda y la tercera actividad fueron muy breves, y en ambos casos, frente a la presencia del material con el que iban a trabajar posteriormente. El objetivo central de las mismas fue plantear un problema que guiara la exploración.

Es decir, no siempre se deberán plantear momentos de anticipación y en el caso de los más pequeños éstos serán breves y acotados. Desde luego tampoco esperamos que todos los chicos intervengan durante las anticipaciones.

Los espacios que otorgamos a la reflexión también fueron breves y en la mayoría de los casos informales. Esto es así ya que entendemos que la exploración resultó lo suficientemente rica, como para que los chicos “obtuvieran información acerca del objeto o estímulo desencadenante” (Coll, 1990). En todos los casos sólo intervinieron los chicos que espontáneamente quisieron responder a nuestras preguntas.

Vale la pena aclarar entonces que, al igual que en las anticipaciones, no es necesario que siempre propongamos a los chicos una instancia formal de reflexión. En algunas situaciones, no es necesario realizarla y en otras podremos conversar durante la actividad o en algún momento posterior. Estas modalidades permiten que en algunos casos ayudemos a los niños a resolver una situación durante el desarrollo mismo de la actividad: “¿Cómo estás soplando?” “¿Qué pasa si tratás de soplar más suavemente?” “¿Cómo salió la pompa con el burbujero cuadrado?” En otros casos, el hecho de proponer la reflexión a un pequeño grupo de alumnos facilita que se escuchen y participen de un real intercambio: “¿Cómo estabas haciendo vos para atajar las pompas?” “¿Y cómo lo hacías vos?”, etcétera.

Es interesante señalar que aun cuando la exploración resulta rica y se propicia la reflexión sobre la misma, no siempre los chicos modifican sus ideas iniciales. Así Sara, que participó activamente durante toda la actividad, al regresar a la sala siguió sosteniendo que de su burbujero salían pompas con forma de corazón. Esta situación nos muestra cuán fuerte puede ser una idea y que no necesariamente las mismas se modifican por tener una evidencia que las contradiga. Es probable que Sara, guiada por su idea inicial, “viera” que sus pompas no eran del todo redondas. Es evidente que en estos casos no vale la pena insistir, sino que será interesante ofrecer otras situaciones (no necesariamente en ese momento) para ayudarla a modificar sus ideas.

En relación con los contenidos trabajados. El trabajo realizado con las pompas de jabón resulta un ejemplo interesante para analizar la distancia entre aquellos contenidos que dan cuenta de las explicaciones causales de los fenómenos y los contenidos que proponemos abordar en el jardín. La secuencia desarrollada en ningún momento intenta abordar con los chicos tales explicaciones causales; por ello, nunca se hace mención ni se pregunta acerca por qué se forman las pompas. El fin que la secuencia persigue es que los alumnos puedan explorar algunas características de las pompas de jabón (que se pueden realizar de diferentes maneras, que siempre son redondas, que se pueden hacer con diferentes objetos). Las exploraciones que proponemos en el jardín siempre están orientadas a descubrir y describir las características de los objetos o fenómenos; o sea que la pregunta que orienta siempre es: “¿Cómo es que...?” Y no “¿por qué es que...?” La pregunta acerca del porqué remite a la causalidad de los fenómenos que por ser demasiado complejos no son abordados en esta etapa.

Educación física

Especialista: Lady E. González.

Sección: 3 años. Jornada simple.

JUEGOS MOTORES

A partir de la observación del grupo acordamos con la profesora algunas modalidades o estrategias para encauzar los aprendizajes, considerando que los niños tienen, por sus características evolutivas y su reciente ingreso a la escolaridad, tendencia a la dispersión en los espacios muy amplios y frente a objetos nuevos.

Los espacios del jardín, en particular en este caso las escaleras y el gimnasio, ampliaron considerablemente el área de acción motriz de los niños y los confrontaron con una situación nueva, en un medio no habitual hasta el ingreso al jardín. Subir la escalera en grupo y de manera autónoma, y concentrarse ordenadamente al llegar al gimnasio, fue un aprendizaje.

Dado que el lugar donde se desarrollaron las clases está en la planta alta, y se produjeron conflictos entre los chicos al subir, convinimos con la profesora y la maestra de sala una dinámica de desplazamiento: la maestra acompañaría a los chicos hasta el pie de la escalera ayudando al grupo a organizarse, esperando para iniciar el ascenso que los primeros escalones estuviesen desocupados. Esta norma fue consensuada con los chicos. La maestra ayudaría a ponerla en práctica. La profesora los esperaría arriba, en la entrada al gimnasio.

La consigna de esperar a que hubiera lugar para empezar a subir y la colaboración de la maestra permitió organizar el desplazamiento y se constituyó en una actividad de aprendizaje para subir y bajar la escalera, con pasos alternados, tomándose o no de la baranda. Inicialmente, para este tipo de desplazamientos, los chicos de tres años necesitaron ayuda. A través de las sucesivas clases, la mayoría de los niños alcanzaron la alternancia de pasos para subir y para bajar.

Asimismo, como el gimnasio es muy grande y lleno de estímulos: colchonetas, cajones de salto y neumáticos —objetos muy atractivos y nuevos para los chicos—, decidimos taparlos y limitar el espacio para evitar la dispersión.

El trabajo realizado consistió en elaborar algunas propuestas para favorecer la concentración del grupo utilizando límites concretos, como bancos, neumáticos, colchonetas, haciendo una casita con una sogu u otros elementos para reunirse (se eligió un solo tipo de material para cada clase).

Para favorecer el uso del espacio total con desplazamientos y reconocimientos de objetos, se tuvo en cuenta que las consignas propusieran tocar objetos distantes dentro de la zona limitada para la clase, y de distintas maneras, como ser: apoyando un pie, tocándolos con una o dos manos, con un dedo, señalándolos, etc., teniendo en cuenta que el tamaño de los objetos diese lugar a que todos los niños los tocaran simultáneamente. (Por ejemplo: en el juego “Se me perdió...”, se propuso tocar los objetos que la profesora nombraba: una silla, aros, cintas de distinto color, el pizarrón.)

Luego, se diseñaron formas de obstaculizar el espacio con el objetivo de favorecer las coordinaciones perceptivo-motoras en los desplazamientos, esquivando los objetos y también a los compañeros.

Se utilizaron objetos grandes y con volumen, como las secciones y tapa del cajón de saltos, colchonetas dobladas, etc., con la consigna de pasar caminando y/o corriendo, y/o en cuadrupedia, sin tocarlos ni chocar con los compañeros.

En clases sucesivas se fueron complejizando y variando los desplazamientos con cambios de dirección hacia adelante y hacia atrás caminando o en cuadrupedia, regulando estos cambios de dirección de acuerdo con las respuestas de los chicos.

En el contexto de los juegos se propusieron los desplazamientos mencionados alternándolos con entrada a refugios marcados.

Luego, se introdujo una regla simple en el juego. Disponiéndose de un aro para cada niño, la consigna fue desplazarse sin pisar los aros y luego volver a su “casita”. En cada refugio sólo podía entrar un chico.

La regla fue fácilmente incorporada, se puso el acento en la realización de la consigna, no hubo competencia ya que cada uno tenía su refugio. Se repitió el juego en la clase siguiente y se pudo evaluar que jugaban sin dificultad y con mucho placer. Esto dio la posibilidad de introducir una nueva variante que ofrecía mayor dificultad: se mantenían los desplazamientos libres, pero a la señal de la profesora volverían a *cualquier refugio*, manteniéndose sólo un chico por refugio y un refugio para cada uno. Se jugó varias veces, las sucesivas repeticiones permitieron que todos pudieran participar comprendiendo y resolviendo el juego.

Quedó abierta la posibilidad de nuevas formulaciones del juego y se probó colocando menos refugios (neumáticos en este caso) que niños, conviniendo que no se eliminarían jugadores.

También se elaboraron pautas para secuenciar el abordaje de los juegos de persecución a partir de “El oso dormilón”, juego al que los niños ya habían jugado teniendo como protagonista a la profesora y con un solo refugio para todos. El rol de oso fue jugado por la maestra y/o la profesora alternadamente, otorgándole una forma no agresiva, de modo que no despertó temor alguno en los niños; por el contrario, provocó mucha algarabía.

La progresión del juego apuntó a invertir los diferentes roles para que todos jugaran ambos: todos los chicos eran osos dormilones, la profesora y/o la maestra los despertaba y ellos la perseguían hasta su refugio. Esta inversión de roles permitió que los alumnos jugaran los roles de perseguido y perseguidor de manera grupal. Se fue construyendo la posibilidad, después de varios intentos, de que casi todos pidieran asumir el rol de “oso dormilón” y lo desempeñaran eficazmente.

Nos propusimos seguir construyendo el rol individual de perseguido. La profesora eligió continuar la secuencia planificando el juego “Sacarle la cola al zorro”. Este juego presenta dos problemas a los niños: no dejarse sacar la cola cuando son perseguidos y tener que sacar la cola para poder ser protagonistas. Podíamos anticipar que habría dificultad en que un chico aceptara ser perseguido por todo el grupo.

La secuencia se inició con el rol protagónico a cargo de la profesora, haciendo de zorro al que todos perseguían (todos contra uno). Ya que a esta edad todos quieren tener la cola, pero no quieren que se la saquen, se introdujeron las siguientes variantes: todos los chicos serían zorros (con su cola) y la profesora sería el cazador que los perseguiría para sacársela; se introdujo un refugio para los zorros donde no se les podía sacar la cola; los que quedaban sin cola ayudaban al cazador. Se procuró la construcción del rol, ser perseguido, permitiendo que les sacaran la cola. Se realizó el juego varias veces, para que pudieran aceptar el pase del rol anterior de perseguidores a perseguidos.

La nueva variante fue: el que sacaba la cola se la ponía convirtiéndose en zorro, llegando de esta manera a la estructura original del juego con el protagonismo de un chico.

Este proceso requirió varias repeticiones a lo largo de sucesivas clases para poder ir introduciendo las variantes mencionadas.

CONCLUSIONES

Los niños de 3 años manifiestan mucho placer en la repetición de los juegos, ya que ésta les permite autoafirmarse en los aprendizajes que van conquistando: asunción de roles en el juego, incorporar y respetar reglas. La repetición es enriquecida por las variantes que se van introduciendo en los juegos, procurando no agotar el interés de los niños por la excesiva repetición y permitiendo asumir el rol protagónico a distintos niños.

Las consignas deben ser expresadas en forma clara y con lenguaje preciso y natural, sin realizar comparaciones innecesarias. Esto permite que las situaciones de aprendizaje propuestas resulten significativas y presenten obstáculos, reales y superables.

Organizar los desplazamientos en la escalera y enseñar a tomar y guardar los materiales de uso común y de uso individual apuntaron a promover la autonomía de los niños.

Otro aspecto a ser considerado es el respeto por los tiempos propios de los chicos; en esta edad es positivo dar los tiempos necesarios, ya que en general tienen una reacción lenta para realizar las consignas.

En los juegos de persecución con o sin refugio, y en otros de organización diferente, no es conveniente la eliminación de jugadores debiéndose establecer una dinámica de recambio de los que no consiguen refugio, tanto para mantener una modalidad participativa como para evitar los aspectos frustrantes de quedar fuera del juego.

Conociendo las características de esta edad, se podría anticipar que es difícil que los niños acepten en forma individual ser perseguidos por todo el grupo. La participación grupal y el acompañamiento de la profesora o la maestra en el rol de perseguidos-perseguidores es fundamental, ya que brinda seguridad en el aprendizaje.

La participación de la maestra de la sala asumiendo roles y acompañando a los niños cuando los desarrollaban en paralelo con ella fue muy importante y positiva para el crecimiento de la propuesta.

Matemática

Especialista: Adriana Castro.

Sección: 4 años. Jornada completa.

Secuencia filmada.

EL ENIGMA DEL BARRIO

Una propuesta para el desarrollo de contenidos referidos al espacio

Durante las reuniones previas la docente informó que había preparado un juego para que lo observara. Se trataba de un juego que ponía énfasis en la ubicación espacial de ciertos objetos en un contexto dado.

Ficha del juego

Objetivo: El juego consistía en tratar de “adivinar” en qué lugar del barrio viven los niños de este juego.

Materiales:

- Una lámina con el dibujo de casas, departamentos, una plaza, calles y avenidas. En algunos lugares de ese barrio, se colocaron números. Por ejemplo, en la casita ubicada enfrente de la plaza, estaba escrito el número 1; en el edificio, el número 2, etcétera.
- Tarjetas de cartón con el dibujo de unos niños. Debajo de cada niño, estaba escrito el nombre de cada uno de ellos. Ocho tarjetas diferentes: niñas, niños, algunos con pantalones, otros con short, algunos con gorros, etcétera.
- Un cartel con las pistas escritas. Éstas estaban numeradas, cada pista da datos para ubicar a uno de los niños. Ocho pistas.

Desarrollo: Se pone el cartel del barrio a la vista de los jugadores. Comienza el juego cuando se leen las pistas referidas al lugar en que se ubican las viviendas de cada niño en ese barrio. Cada jugador, luego de escuchar y comprender la pista dada, arriesga una ubicación. El juego finaliza cuando los niños y niñas quedan ubicados en sus respectivas casas.

Organización del grupo: Ronda o semicírculo alrededor del pizarrón, lugar en el que se fijó el dibujo que representa una zona de la ciudad (lámina del barrio). Los niños están ubicados frente a esa lámina; algunos, que se colocan al lado de la docente, quedan de espalda.

Presentación: La docente muestra a sus alumnos el dibujo de una parte de un barrio. Les dice que en algunas casas hay números (hasta ocho) porque allí viven unos nenes (los muñecos dibujados en las tarjetas) y que ellos deberán adivinar en qué casa vive cada nene y que para esto ella les dará unas pistas (cartel).

Registro del juego

Empieza el juego. La maestra lee las pistas y los alumnos ubican a cada nene en su casa según interpreten esas pistas.

M: maestra

Ch: chicos

M: — La casa de Silvia está sobre la avenida. (Los chicos se toman un tiempo para mirar la lámina.)

Ch: — ¡¡Aquí!! (Se levantan algunos y señalan el lugar que les parece según los datos dados.)

M: — La casa de Ariel tiene techo a dos aguas, con tejas, y tiene que caminar una cuadra hasta la plaza. (Una vez más, 2 ó 3 chicos marcan la casa señalando su ubicación: “¡¡Ésta!!”)

M: — ¿Por qué la ponen allí?

Ch1: — Porque tiene techo a dos aguas y de tejas.

M: — ¿Por qué ésta no?

Ch2: — Porque el techo es más finito y no tiene tejas.

Ch3 (un alumno, al oír la descripción dada, grita): — Allí, ¡¡en el aguantadero!!

M: — ¿A qué le llamás “aguantadero”?

Ch: — A esto (señala la ventana de arriba de una casita, un pequeño lugar, como un desván).

El juego finaliza cuando los alumnos ubicaron a los ocho nenes en sus casas.

Análisis de la observación

En relación con el contacto de los alumnos con el conocimiento a enseñar

Al analizar la propuesta con la docente, observamos que los chicos generalmente describen la casita para ubicar a los personajes y fundamentan la validez de su trabajo a través de dicha descripción. Por ejemplo: “Porque el techo es más finito y no tiene tejas”.

Otro recurso utilizado es el de pararse para señalar el lugar designado por la pista, pero no describen una posición. Sus argumentos se corroboran con señalar: “ésta”.

Estos datos fueron muy significativos para nuestro trabajo futuro, ya que la intención manifiesta de la docente era trabajar un lenguaje que comunicara posiciones.

En relación con el trabajo del docente en la situación

Muchas de las pistas dadas incluyen la descripción de las casitas antes que la descripción de posiciones. Por ejemplo: “La casa de Ariel tiene techo a dos aguas, con tejas, y tiene que caminar una cuadra hasta la plaza.” Esto favorece el uso de la descripción de las cualidades del objeto que el alumno ya tiene disponible y no pone en funcionamiento la comunicación de posiciones (contenido a enseñar).

En relación con la organización grupal

Pensamos modificar la situación inicial de la ronda ya que era inadecuada para este tipo de tarea, algunos alumnos quedaron de espalda al pizarrón que es donde la maestra había puesto la lámina. Esto impidió la participación de todos por igual.

No obstante, los chicos se fueron moviendo hasta ubicarse de un modo más funcional, pero igual se tapaban y estaban un poco encimados.

En relación con el juego y los contenidos a enseñar

Es apropiado trabajar el tratamiento de la información a partir de los datos dados. La dinámica de “dar pistas para adivinar algo” hizo que la mayoría de los chicos estuvieran atentos al enigma y que razonaran sobre los datos formulados para dar una respuesta acorde a los mismos. Sólo algunos se alejaron de la dinámica general.

No obstante, para favorecer que los alumnos no sólo interpreten posiciones (las que el docente leía) sino también puedan construir un vocabulario específico que las designe (contenido que se pretendía enseñar), es necesario que el docente ofrezca el lugar de “lector de pistas”; es decir, tratar de que sean los propios chicos los que dicten posiciones y a la vez las interpreten.

Fue muy valioso hacer este análisis ya que nos permitió armar una nueva propuesta insistiendo sobre los aspectos más interesantes del juego que la misma docente había elaborado y modificaban en lo esencial el problema planteado. Es decir, el trabajo consistió en analizar los puntos que alejaban a los alumnos de un obstáculo a resolver y, en consecuencia, de la posibilidad de organizar sus decisiones para la construcción del nuevo conocimiento.

Después de la primera reunión de análisis, decidimos recuperar el juego tal cual se había propuesto la primera vez, para ver qué sucedía en una segunda aproximación: si ingresaban al juego algunos alumnos que antes no lo habían hecho, si recordaban la dinámica, si permanecía el interés por jugarlo, entre otras cuestiones.

En esta segunda instancia, observamos que muchos chicos recordaban (de memoria) dónde vivían los niños del juego, conocían muy bien a cada personaje, le inventaban amistades y actividades, etcétera.

Suponemos que la exposición permanente del cartel, la disponibilidad del material, las jugadas voluntarias entre ellos en momentos de juegos más libres, entre otras cuestiones, hicieron que adquirieran dicha familiaridad con este juego.

Sea por los motivos que fueren, los chicos nos estaban mostrando una gran capacidad de memorizar posiciones en ese cartel. Esto era algo a tener en cuenta ya que estábamos pensando un nuevo juego que se jugaría repetidas veces y queríamos que los alumnos pudieran, en cada jugada, sentirse desafiados.

Primera actividad: modificación del juego de base

Decidimos:

–**Trabajar en el plano horizontal.** Porque permite la utilización de una mayor cantidad de puntos de referencia y aumenta las posibilidades de uso de ciertas posiciones menos familiares para los alumnos: adelante *de*, atrás *de*, entre, etc. Se pondría en juego la necesidad de construir un vocabulario específico.

–**Cambios en la organización del grupo:** trabajar en pequeños grupos, 4 ó 5 niños. La comunicación de posiciones se daría *entre* los chicos. Incorporar un biombo o tabique separador para que los grupos asuman distintos roles: “transmisores” de pistas e “intérpretes” de las mismas. Esto transforma al juego en una situación en la que se necesita auténticamente des-

cribir con precisión aquello que se observa. La comunicación se torna necesaria ya que otros deben entender las posiciones porque no pueden ver.

–**Cambios en el material:** además del uso de una maqueta (plano horizontal), y para evitar la memorización de las posiciones fijas de los muñecos y de las casitas, pensamos —con la idea de jugarlo varias veces— no dejar nada fijo a la base de dicha maqueta.

–**Cambios en la intencionalidad de los jugadores:** adivinar en qué lugar sus compañeros ubicaron los muñecos. De este modo, al finalizar el juego, las maquetas deberían quedar iguales a la que está detrás del biombo. Una vez más se posibilita la dinámica del juego, dado que todos los grupos ubicarían y encontrarían a los muñecos; cada jugada se tomaría como un juego nuevo.

Ficha del juego

Objetivo: Ubicar a los muñecos y algunos objetos en un barrio representado por una maqueta según pistas dadas. Si los grupos adivinan el enigma, todas las maquetas deberán ser iguales a la que está detrás del biombo.

Materiales. Cada grupo recibe:

–Una base de cartón duro de aproximadamente 50 por 50 cm. En esta base se dibujaron algunos puntos de referencias, como calles, avenidas, una plaza.

–Tres casitas y un edificio, todos realizados con cajas de cartón tratando que sus tamaños guarden relación con las calles, las avenidas, los edificios y las dimensiones de los muñecos.

–Cuatro muñecos del estilo *play móvil* fácilmente identificables. Todos los grupos tienen los mismos muñecos.

–Un auto de juguete.

–Uno o dos arbolitos (o cualquier otro objeto factible de ser ubicado en esta base).

Organización del grupo. Grupos de 4 ó 5 chicos.

–Un grupo se ubica detrás de un biombo. Éstos, luego de colocar los objetos dados, “dic-tan” pistas: las posiciones de ubicación de los muñecos, el automóvil y los arbolitos en la maqueta.

–Los otros grupos se colocan alrededor de sus maquetas; deberán interpretar las indicaciones dadas para ubicar los objetos en sus propias maquetas.

Registro de lo ocurrido

La maestra les pide a los chicos que cuenten qué recuerdan del juego de las pistas.

Ch: — Había que decir en qué casa estaba cada nene.

M: — Pero, ¿cómo hacías para adivinar?

Ch: — Nos daban unas pistas.

Luego les presenta el material:

M: — Pero hoy no vamos a jugar con este cartel ni con las estas pistas, hoy vamos a trabajar con este material que ustedes vieron que estaba preparando.

Los chicos hacen comentarios respecto del material ya que, efectivamente, vieron a su maestra prepararlo y esto generó mucha expectativa.

En el momento de presentar los materiales observamos una nueva dificultad: los muñecos no son iguales, eran del mismo tipo (*play móvil*), pero distintos en los colores y los tamaños. No había manera de identificarlos con nombres como en el juego anterior. Optamos por decir: “los muñecos grandes y los muñecos chicos”. Los grandes podían ser identificados por tener o no sombrero.

A continuación, la maestra comienza a armar las maquetas, ubicando todas las casitas y los edificios de tal manera que todas sean iguales.

La actividad empieza dividiendo los sectores de la sala; cada grupo ocupa un lugar con su respectiva maqueta. Los niños responden a la división por pequeños grupos; uno de esos grupos se ubica detrás del biombo.

La consigna dada fue: “El grupo que está detrás de la casita (del biombo) nos va a dar pistas para que los demás puedan ubicar a los muñequitos igual a cómo ellos los ubicaron. Después vamos a ver entre todos si las maquetas quedaron iguales.”

Luego de observar los materiales nuevos, los niños comienzan a identificar sus propias casas con las de la maqueta. Al señalar, tocar, jugar y demás, las casas y el edificio se caían.

Ch: — Mirá señó, se cayó...

M: — Sí. Los vamos a pegar con cinta y a los arbolitos les vamos a poner plastilina.

Al finalizar la tarea la maestra les pregunta si efectivamente quedaron todos iguales. Los chicos observan y contestan que sí.

Ch: — ¿Y los muñecos?

M: — Son los nenes que ustedes van a tener que ubicar. Ahora este grupo irá detrás del biombo y ubicará a los muñecos. Cuando terminen, van a salir a contarnos dónde los pusieron así los chicos que están en los demás grupos los ponen en el mismo lugar.

Detrás del biombo

Cada integrante de este grupo deberá ubicar un muñeco, cada uno el suyo.

M: — ¿Vos cómo lo vas a ubicar?

Ch1: — Lo voy a poner en el tobogán.

Ch2: — Yo lo quiero ubicar aquí.

M: — ¿Y qué le vas a decir?

Ch2: — Le voy a decir que está en el sube y baja.

Un niño mueve el automóvil de su lugar original, del lugar donde se había colocado en la ronda de inicio. Juega con él. Le sugiero que estacione el auto y que les cuente a los

chicos dónde quedó estacionado. El niño acuerda. Cuando sale a contarles a los demás dónde quedó el auto dice:

Ch: — ¡¿Dónde está el auto?! (repitiendo mi consigna).

Los otros chicos le indican la ubicación: — El auto está al lado del árbol, al lado del edificio.

En el resto de la sala

Se observa que algunos niños interpretan rápidamente la consigna dada, que otros observan y que la maestra ayuda bastante para que se ubiquen los objetos en forma correcta.

Ante informaciones un poco ambiguas, la docente insta a los alumnos para que pidan más precisiones. Por ejemplo, se dictó:

M: — El muñeco grande está detrás de la casa.

Ch: — Señor, pero... ¿dónde está la casa?

M (al grupo que dicta): — ¿De qué casa?

Y los niños aclaran:

Ch1: — Detrás de la casa de ladrillos.

Ch2: — ¿Ésta es de ladrillo? (pregunta uno de los intérpretes de esa consigna).

Ch1: — Sí. Es ésta (le ayuda su compañero).

Fin del trabajo

Cuando terminan de ubicar el último muñeco, algunos alumnos se entusiasman en ver si las maquetas quedaron iguales. Los chicos que más participaron de esta constatación fueron los que estuvieron ubicando a los muñecos detrás del biombo. Se observa que algunos chicos de los grupos intérpretes discuten la ubicación de algunos muñecos cuando un compañero del otro grupo les objeta la posición de uno de esos muñecos.

Crónica de la maestra

“Al cierre del juego entró una maestra interesada en lo que estábamos haciendo. Aprovecho y le pido a los nenes que le cuenten qué hicimos.

Nahuel: — Había que adivinar lo que hacían los otros chicos.

Lucas: — Corrieron el biombo para dar pistas.

Cintia: — Estábamos escondidos detrás de la casita.

Antonella: — Para que no nos vean dónde poníamos..., cada equipo tenía sus muñequitos, casitas y tableros.

Otro chico: — Había cuatro equipos.

Cintia: — Nos pusieron un equipo atrás de la casita y sobre la mesa estaba el tablero. Nosotros pusimos el auto, los nenes...

Paola: — Cuando terminamos les dimos pistas para que los otros equipos armaran. Después sacamos la casita y vimos cómo quedó.”

(Se observa que los que más entendieron de qué se trataba este trabajo son los que dieron las pistas, los que estaban detrás del biombo. Es importante la persistencia del juego de pistas inicial, el que propuso la maestra. “Dar pistas” resultó lo más importante del juego, se le otorgó más sentido que al hecho de interpretar pistas para ubicar a los muñecos.)

“1. Todos los elementos, menos la plaza, eran móviles, lo cual hacía que los chicos pudieran cambiar de lugar todo. Los edificios (cajas más altas) se caían con el roce.

“2. Era difícil hacer que los chicos dejaran (de jugar con) los muñequitos, los autos y el árbol. Se observó que ellos querían jugar con todo. Esto se debió a que todo el material era nuevo. Nunca habían trabajado con él. Era necesario dejarlos explorar y jugar con el material en una primera instancia.

“3. Los muñecos eran iguales, no estaban personificados.

“4. Las pistas que daban los chicos eran demasiado globales, pero al resto de los grupos no les importó.

“5. Al explicar el juego a la maestra que nos preguntó qué estábamos haciendo, jamás apareció que tenían que quedar iguales a la maqueta que estaba detrás de la casita.

“A raíz de lo observado se incorporaron estos juguetes al rincón de bloques. Luego los nenes pegaron las casitas a los tableros (todos iguales) y hasta ahora siguen jugando.”

Análisis de la situación: los problemas observados

Acerca del material

Los chicos se enfrentaron al material que, al ser tan atractivo, les despertó fascinación. En la filmación se pueden observar las expresiones de admiración ante cada juguete presentado. Querían jugar sobre esa maqueta. Durante el desarrollo de la actividad, pusimos mucho esfuerzo en que los chicos ubicaran los objetos y que luego los dejaran allí; nuestro esfuerzo estaba casi totalmente centrado en señalarles que no toquen los muñecos después de decidir su ubicación.

Llevó mucho tiempo el armado inicial de las maquetas (el de la ronda de explicación); los objetos se caían, nada quedaba en su lugar. Los niños querían jugar con el nuevo material.

Finalmente, como todo se movía, no se logró por completo el “testimonio” de lo dictado y lo interpretado. En consecuencia, hubo poca posibilidad de reflexionar posteriormente sobre los mensajes emitidos y los recibidos, sobre las dificultades en la interpretación o sobre cómo “habría que decir” para que se entendiera tal o cual ubicación.

Los que interpretaban las pistas

Inicialmente ubicaban los muñecos según lo que entendían sin preguntar más; es decir, ante pistas abiertas no pedían más precisiones. Por ejemplo: “... está arriba de la casa.” Nadie preguntaba qué casa.

La docente hizo una intervención que provocó que sus alumnos comenzaran a pedir más precisiones: “¿Qué casa?... Pregunten...” Al instarlos a preguntar, aparecieron diálogos entre los grupos:

- Está detrás de la casa.
- ¿Qué casa?
- La casa de ladrillos.
- (a su equipo): ¿Ésta es de ladrillo? (le responden que sí).
- Pero..., ¿parado o sentado?
- Sentado.

Como se ve, el análisis de la docente coincide con el que pude realizar como observadora participante. Considero importante entender estos puntos de coincidencia como productos de la planificación realizada previamente, en la que se pensó en forma conjunta cada una de las modificaciones producidas sobre la primera versión del juego. En consecuencia, durante el desarrollo de la actividad ambas pusimos la mirada sobre los mismos aspectos.

Segunda actividad: modificación de la primera propuesta

Al analizar una vez más lo realizado en una nueva reunión de planificación, pensamos en hacer algunas modificaciones al juego, recuperando los objetivos de enseñanza planteados por la docente y perfeccionando la dinámica del enigma y sus “pistas”. Valía la pena continuar profundizando sobre la propuesta ya que si bien la experiencia no fue del todo exitosa, el juego continuaba resultando atractivo para los alumnos e interesante desde el punto de vista didáctico.

Empezamos a pensar en esas modificaciones. Acordamos:

- Fijar las casitas a la base de la maqueta.
- Trabajar con los mismos muñecos que en el juego del enigma dado por la maestra en la primera versión del juego, con los mismos nombres, la misma ropa que los originales, pero más pequeños. Es decir, reemplazar los *play móvil* por muñecos dibujados (tarjetas) iguales a los del juego original, pero en dimensiones más pequeñas.
- Plantear un juego previo: la escondida (a trabajar unos días antes de la nueva experiencia). A partir de este contexto explicarles que los chicos en su barrio también juegan a las escondidas y otros los buscan.

La idea es introducir la necesidad de describir posiciones para que los intérpretes ubiquen esos muñecos con algún sentido: para descubrirlos.

- Para estar seguros que descubrieron a los personajes escondidos, es necesario juntar las maquetas, comparando los resultados obtenidos. De este modo, los chicos analizarán lo sucedido.

Ficha del nuevo juego

Objetivo: Jugar a la escondida con los muñecos del barrio del enigma. Esconderlos, primero, y buscarlos luego dando su ubicación espacial para que todos los grupos los ubiquen en el escondite. Si verdaderamente los descubren, todas las maquetas deberán tener los muñecos ubicados en el mismo lugar.

Materiales:

–Las maquetas del juego anterior en el que se ponen algunos puntos de referencias como calles, avenidas, una plaza. Todos ellos dibujados.

En la misma maqueta, se disponen tres casitas y dos edificios; todos realizados con cajas de cartón, tratando que sus tamaños guarden relación con las calles, las avenidas, los edificios y las dimensiones de los muñecos.

Cada grupo trabajará en una maqueta.

–Niños dibujados en tarjetas con sus respectivos nombres al pie de cada dibujo; cuatro tarjetas por grupo. Estas tarjetas presentan una base que les permite mantenerse en forma vertical (estarían “parados”). Todos los grupos deben tener los mismos muñecos.

–Un biombo o tabique separador.

Organización del grupo:

–Se divide la sala en grupos de 4 ó 5 chicos:

–Los grupos se ubican alrededor de sus maquetas. Éstos interpretarán las indicaciones para ubicar los objetos en sus propias maquetas.

Registro de la segunda actividad

La maestra presenta este nuevo juego, poniendo énfasis en las diferencias respecto del juego anterior:

M: —Hoy no vamos a jugar con los muñequitos de antes, hoy vamos a jugar con...

Ch1: —...con éstos (mostrando las tarjetas que la docente tiene preparadas en una mesa).

M: —Sí. Con esos. ¿Se acuerdan cómo se llamaban?

Ch: —¡Sí! Juan, Andrés (dicen todos los nombres de los muñecos del juego anterior).

M: —Pero hoy vamos a jugar sólo con estos cuatro. Con Silvia, Juan, Ariel y Andrea. (Explica por qué los demás no van a jugar.)

La docente continúa marcando algunas diferencias (las pistas ya no están escritas en un cartel, hoy no tenemos autos, etc.), y luego se detiene a contextualizar el nuevo juego en “La escondida”, juego que estuvieron realizando durante toda la semana anterior.

M: — ¿Y cómo se juega a “La escondida”?

Ch3: — Hay que contar, hay que esconder y hay que decir “piedra libre”.

M: — ¿Cuándo decimos “piedra libre”?

Ch2: — Cuando se descubre, cuando te ven...

Brevemente relata cómo vamos a esconder los muñecos y cómo los van a buscar.

M: — Le vamos a pedir a Adriana que esconda los muñecos en la maqueta que está detrás de la casita (biombo) y después alguno de ustedes va a ir a buscarlos y les va contar a los demás en qué lugar se escondieron.

Cada grupo va a poner los muñecos según las pistas que nos den. Al final, si todos los nenes están ubicados igual a la maqueta de la casita, vamos a gritar “¡piedra libre!”.

Escondo los muñecos mientras los nenes cuentan en voz alta hasta 20 tapándose los ojos. Cuando terminan, van por grupo a sus mesas donde están los tableros y los muñecos.

Una nena viene a ver la maqueta que está detrás del biombo. Sale y grita la posición de uno de los muñecos escondidos.

M: — Ahora Karen va a contarles dónde se escondió Andrea.

K: — Andrea está en el medio del edificio.

M: — ¿Esa pista sirve? ¿Es suficiente o necesitan más datos?

Ante la intervención de la maestra, Karen vuelve a la casita, mira y dice:

K: — Está arriba del edificio. (Andrea estaba detrás del edificio.)

Los chicos de los grupos dudan si ponerlo arriba de un edificio cilíndrico o del edificio prismático. Discuten un rato. Les resulta extraño que pueda estar arriba de un edificio.

M: — Ahora Antonella nos va a decir dónde se escondió Juan.

Los distintos grupos buscan a Juan, hacen el gesto de leer el nombre.

Antonella: — Juan está al lado del edificio parado.

Ch1: — ¿Cuál edificio, el redondo o el cuadrado?

Antonella: — Acá al lado. (Señala el edificio con forma de prisma rectangular en la maqueta del equipo que está más cerca a ella. Los demás chicos resuelven sin preocuparse por el tipo de edificio.)

M: — Alfredo nos va a contar en qué lugar se escondió Ariel.

A: — ...al lado de la casa que tiene ladrillos.

Ch: — Pero ésta también tiene ladrillos. ¿En cuál? (Discuten. En un momento, Antonella pide que no se peleen más.)

Alfredo vuelve a mirar y precisa:

A: — La de ladrillos amarillos.

M: — Nahuel va a decirnos dónde está Silvia...

N: — ...está arriba de donde tiene maderas verdes.

Ch: — ¿...? ¿A dónde Nahuel?

N: — Arriba de... (Busca mi ayuda con la mirada, le digo que vuelva a ver.)

N: — Arriba de los ladrillos... (me parece que desconoce el nombre de ese color. Le digo que es celeste.) ¡...celestes!

M: — Bueno, ahora vamos a descubrir la maqueta y vamos a ver si los pusimos en el mismo lugar en el que se escondieron. Si están igual vamos a gritar: “¡Piedra libre!”

Los chicos van a mirar y corrigen las posiciones que observan que no son iguales a la de la maqueta escondida.

Franco: — Así no está.

M: — ¿Y cómo tendría que estar?

F: — Aquí abajo.

Nahuel recorrió la sala mirando las distintas maquetas y luego salió corriendo y gritando: — ¡Piedra libre!

M: — Nahuel controló y dice que encontramos a todos.

Análisis de la situación: aciertos y desaciertos

Aciertos

1. La mayoría de los niños entraron en el juego. Sabían qué tenían que hacer y por qué.
2. Ubicar los objetos según un dato dado (grupos intérpretes) obtuvo, finalmente, sentido: el contexto de un juego previo (“salir a buscar a los niños”) y la estructura del juego de base (enigma en su versión original) dieron un poco más de significado a la tarea de armar las maquetas igual a la que estaba oculta.
3. Las jugadas anteriores alentaron a los alumnos a pedir precisiones para la ubicación correcta de los muñecos. Así también empezaron a “dialogar” entre ellos y en algunos casos se produjeron incipientes discusiones.
4. La constatación final se produjo en un clima de verdadera incertidumbre: los chicos iban a evaluar el trabajo realizado, producto de sus decisiones.

Desaciertos o aspectos a seguir modificando en futuras jugadas

1. Los alumnos que fueron a buscar a los muñecos eran pocos. Teniendo en cuenta que se trabaja con un promedio de aproximadamente 20 alumnos, se necesitaría una gran cantidad de jugadas para que todos no sólo asuman alternadamente este rol sino que lo puedan afirmar y repetir. En este sentido, es importante alertar sobre el desgaste de una propuesta ya que deberíamos cuidar que no se pierda el valor lúdico de las jugadas y su posibilidad de continuar aprendiendo con interés.

El problema podría resolverse dividiendo los roles en el interior del mismo grupo: tres niños interpretan y uno va a ver las posiciones de los muñecos y las dicta a sus compañeros.

Por otra parte, el docente deberá intentar que se cumpla con la regla del dictado, evitando que los alumnos retornen a la resolución por señas.

2. Las diferencias entre las casas afecta la propuesta de comunicar posiciones. Los niños se apoyan en los colores y las formas para describir un lugar.

En una complejización de la propuesta, las casas deberán ser de un mismo color para forzar a dar sólo información de posiciones, aunque puedan variar los tipos de edificación (casas y edificios altos).

A modo de cierre: fundamentos de algunas decisiones tomadas a lo largo de este trabajo

El trabajo se centró en una propuesta realizada por el docente ya que el juego planteado resultaba problematizador para los alumnos y, en consecuencia, podía enmarcarse en el enfoque didáctico planteado en el Anexo, perfeccionando algunos puntos importantes en relación con el vínculo de los alumnos con el conocimiento a aprender.

En relación con los contenidos (conocimiento enseñado)

Desde el enfoque de la resolución de problemas, el conocimiento a enseñar debe aparecer a los ojos de los alumnos como la herramienta eficaz para resolver alguna situación. Dado que el juego inicial se había planteado para que los alumnos comuniquen informaciones espaciales, en particular, comiencen a desarrollar un lenguaje apropiado para comunicar posiciones, fue importante trabajar sobre una verdadera propuesta de comunicación.

En este sentido se realizaron importantes modificaciones a la propuesta inicial:

–La inclusión de un biombo o tabique separador produjo el resultado deseado. Los chicos se enfrentaban a la necesidad de comunicar una posición porque los demás no podían ver cómo se ubicaron los elementos en la maqueta oculta. Se ponía el conocimiento en funcionamiento; es decir, comunicar posiciones con cierta precisión en cuanto al vocabulario usado era el modo eficaz para resolver la situación.

–La inclusión de roles diferenciados: aquellos que receptan un mensaje y otros que lo dan. Recordemos que anteriormente uno de estos roles lo asumía la docente.

Por otra parte, el hecho de dejar puntos de referencia estables y comunes a ambos grupos permitió el establecimiento de un vocabulario que cuestionó las posiciones espaciales usadas frecuentemente por los alumnos: se inicia el proceso de relativización de dichas posiciones. Ya no se trata de señalar diciendo “acá” o de designar “arriba”; ahora, por ejemplo, se necesita precisar “arriba de...”. (Ver segundo trabajo, cuando los alumnos “intérpretes” del dictado, piden datos sobre la ubicación de los muñecos.)

–Las relaciones que frecuentemente utilizaron los niños fueron: “al lado de...”, “abajo de...”, “atrás de...”, “arriba de...”. Si quisiéramos que los chicos continúen incrementando este tipo de vocabulario, tendríamos que aumentar las posibilidades de uso de otras relaciones. Por ejemplo: si se colocara un alambrado alrededor de algún lugar figurando un terreno cerrado, podría aparecer “adentro de...”, “afuera de...”. La inclusión posterior de diversos materiales y objetos dependerá de la observación del docente en la situación de enseñanza y de su intención pedagógica para hacer aparecer nuevas relaciones espaciales.

Por último, es importante aclarar que en esta propuesta sólo se asumieron como objetivos de enseñanza los relacionados con la posibilidad de poner en funcionamiento un vocabulario específico y en un espacio de dimensiones pequeñas. Para que el aprendizaje de estas cuestiones se complete y amplíe, es necesario que los chicos resuelvan problemas similares en espacios de distintas dimensiones: espacios abiertos como una plaza, el patio del jardín, la sala, etcétera.

Por otra parte, los espacios abiertos o más amplios permiten a los alumnos ubicarse como un objeto más, relativizar sus propias posiciones y sus propios puntos de vista: un objeto deja de ser grande o pequeño como atributo de sí mismo. El tamaño, por ejemplo, comienza a entenderse como un atributo relativo, que depende de las acciones del sujeto, de su ubicación y de su relación con otros objetos.

A modo de ilustración de lo expresado en el párrafo anterior, y dado que la situación se produjo con este mismo grupo de alumnos en el marco de una experiencia directa, adjuntamos el siguiente ejemplo. La maestra narra la preparación de una salida al Mercado Comunitario y sus decisiones en torno a las tareas que tendría cada grupo:

“Uno de los grupos estaría a mi cargo, lo componían los niños que hasta el momento habían tenido una actitud pasiva dentro del grupo. Callados, introvertidos que demostraban tener poca seguridad en sí mismos. La idea era que no fueran tapados por el resto, sino que

tuvieran un rol específico, para que luego, en la puesta en común, mostraran su trabajo y pudieran hablar sobre lo actuado. La actividad asignada fue sacar fotos...”

De la salida la maestra rescata: “(...) Era bastante interesante ver cómo tomaban decisiones sobre qué sacar, ya que no lo hacían por hacer, sino con aquello que les llamaba la atención: ‘SI TE VAS LEJOS VES MÁS COSAS O SI TE PONÉS BIEN CERQUITA LO VES MÁS GRANDE’.”

La posibilidad de sacar fotos produjo un aprendizaje interesante para los alumnos que la maestra supo observar: el descubrimiento de relaciones proyectivas en el espacio exterior. Los niños pueden empezar a considerar un espacio descentrado de sí mismos, coordinando distintas acciones: “si me acerco a un objeto, entonces, *al mismo objeto* lo veo más grande”.

Creemos que estas experiencias pueden ser realizadas con mayor frecuencia en el jardín ya que permiten un interesante aprendizaje ligado a la reflexión sobre lo espacial.

En relación con la actividad planteada (la situación en sí)

Además de la búsqueda permanente para que sean los alumnos los que se enfrenten a una situación, en la cual resolver algo fuera significativo para ellos³, es necesario analizar la decisión de incluir una maqueta oculta como testimonio de lo realizado por los niños.

En la actividad original (la resolución de un enigma respondiendo a pistas dadas), los alumnos no poseían un referente que demostrara que sus respuestas eran correctas. El docente era quien comunicaba a los niños el resultado de sus decisiones: sólo él conocía las respuestas correctas.

En las actividades posteriores, se buscó que el grupo que emitía el mensaje dejara constancia de sus actos en una maqueta igual a la que tenía el grupo intérprete. Posteriormente, los alumnos podían comprobar si sus acciones —comunicar posiciones e interpretar el mensaje— eran adecuadas por constatación con la maqueta oculta. Ya no es la maestra quien confirma si lo realizado es correcto o no, sino que el mismo juego contempla la posibilidad de efectuar internamente correcciones de esas acciones mediante la discusión en la confrontación final.

En jugadas posteriores los alumnos podrán tener un mayor control de sus acciones para anticiparse a acciones efectivas.

Ése es el gran valor pedagógico de la repetición de jugadas: devolverles a los niños la posibilidad de obtener un mayor dominio de sus estrategias.

La idea de “repetir” una propuesta no debe entenderse como una repetición mecánica.

Por el contrario, es la oportunidad de afianzar lo que se sabe, rechazar aquello que no da resultado, aprender de otro y asegurar lo aprendido. Siempre es una “re-creación” de lo realizado.

³ Ver, en primer lugar, análisis de la búsqueda de un contexto que dé significado a la situación de ubicar a los muñecos. En segundo lugar, otro referente de esto es la inclusión de un biombo para iniciar a los alumnos en la necesidad de comunicar posiciones.

En relación con las intervenciones del docente

Es frecuente que el docente espere que sus alumnos resuelvan en forma correcta el trabajo planteado desde la primera jugada y, en consecuencia, realice intervenciones que “orienten” las acciones de sus alumnos hacia dichas respuestas.

También es frecuente que se interpreten los “errores” de los alumnos como un fracaso de la propuesta realizada: “mi grupo todavía no está preparado”, “no la planifiqué adecuadamente” o bien, de manera más taxativa, “esto no se puede hacer”. Tanto en un caso como en otro, deberíamos analizar nuestras intervenciones como producto de una cantidad de variables que facilitan o no el aprendizaje de un conocimiento. No existe una sola variable que determine el éxito o el fracaso de una propuesta; este trabajo quiso demostrar precisamente eso: el docente puede probar, analizar lo realizado y re trabajar una propuesta desde la misma situación. Cuanto más trabajo de observación (durante el juego) y análisis de lo realizado (posterior al juego), mayor es la probabilidad de ofrecer una propuesta adecuada a las necesidades de los alumnos.

Por ejemplo, en las primeras jugadas del juego ya modificado, la docente remarcaba si el mensaje emitido por el grupo que comunicaba posiciones resultaría una información suficiente para los otros equipos. En nuestras reuniones de planificación resolvimos asumir un rol más activo en cuanto a la organización de la situación, pero más pasivo en todo lo que pudiera incidir en la resolución de los alumnos, ya que la misma situación contemplaba la posibilidad de analizar lo realizado a través de la comparación entre maquetas. Confiábamos en que los alumnos irían adquiriendo en cada jugada un mayor control sobre sus acciones; de hecho hubo modificaciones importantes en cuanto a pedir precisiones para lograr ubicar correctamente a los muñecos.

La intervención docente y la reflexión sobre lo realizado

En el presente trabajo, la docente propició una instancia de reflexión sobre el juego que merece tenerse en cuenta: la situación de contarle a una persona que desconoce el juego⁴. Los alumnos se enfrentaron con la necesidad de comunicar lo realizado, es decir, de recuperar hechos y organizarlos temporalmente para su relato.

La finalidad de hablar sobre lo realizado es, para el docente, iniciar a los alumnos en el esfuerzo intelectual que supone recordar una secuencia de hechos, encontrar un vocabulario que comunique sus ideas y finalmente relatar, completando sus ideas con el relato de otro. Dicho esfuerzo intelectual requiere fundamentalmente que los alumnos hagan consciente sus decisiones y sus consecuentes acciones, efectuadas en un tiempo no presente.

Una reflexión, por lo tanto, posee una finalidad de enseñanza; pero la intención del docente no debe desconocer la finalidad que debe tener para los alumnos el hecho de hablar sobre una actividad realizada. En este sentido, se priorizarán las situaciones en las que los alumnos verdaderamente comuniquen lo realizado, es decir, en las que los niños se sumerjan en un legítimo intercambio de información.

En la crónica se priorizaron dos tipos de situaciones de confrontación y reflexión que merecen destacarse: cuando se pide a los alumnos que recuerden jugadas anteriores antes de iniciar un nuevo juego y la ya mencionada recuperación de la actividad para contarle a una

⁴ Recordemos que después de la primera jugada una docente entra a la sala y les pregunta a los chicos sobre lo realizado.

persona ausente o ajena a lo realizado. Cada uno de estos momentos son instancias importantes tanto para el alumno como para el docente y se intentó fundamentar esta importancia en los objetivos de enseñanza para el docente y de aprendizaje para el alumno, con evidentes diferencias en relación con la evaluación de un juego.

Expresión corporal

Especialista: Perla Jaritonsky.

Sección: 4 años. Jornada completa.

Secuencia filmada.

DANDO LOS PRIMEROS PASOS

Decidimos con la docente a cargo de la sala analizar los contenidos de la disciplina, seleccionando aquellos que nos permitieran plantear procedimientos posibles y factibles de resolver por los chicos que no habían pasado por experiencias previas en Expresión corporal.

ACTIVIDADES

Primera actividad

Esta primera actividad tuvo como propósito que los chicos volvieran a probar algunos movimientos surgidos de un relato que les era familiar, y que ellos acompañaban con una serie de gestos y acciones corporales.

Iniciamos la actividad despejando el espacio de la sala, sacando las mesas y las sillas a un pasillo contiguo. Los chicos colaboraron con entusiasmo, rapidez y muy buena organización.

Esta puesta en marcha significó un momento rico, que permitió cooperar y participar activamente del armado “del nuevo espacio de trabajo”.

Cuando la sala quedó libre, invitamos al grupo a que miraran el espacio, prestando atención a los comentarios: “Qué grande que quedó...”, “hay mucho lugar...”, “está vacío...”.

Les propusimos que lo recorrieran libremente, observando que primero circulaban unos muy cerca de los otros, amontonándose, siguiendo los desplazamientos de algunos chicos y muchas veces circulaban en ronda. En la mayoría de los casos precisaban de una ayuda para descubrir el nuevo espacio libre de objetos cotidianos.

Decidimos ubicarnos en un extremo del salón para volver a mirar el espacio, y prestamos atención al hecho de que había más lugar para moverse, que eso era bueno para no chocarnos, que podían ampliar los movimientos, estar más lejos de otros cuerpos, desplazarse más rápido.

Les sugerimos repetir los recorridos, esta vez recordando lo que habíamos comentado. A partir de este segundo momento les pedimos que se ubicaran en un lugar, separado del compañero, alternados espacialmente, frente a nosotras. Elegimos como frente un extremo de la sala, cerca del grabador.

La elección de esta ubicación espacial permitió que todos pudieran observarnos, y a la vez nosotras pudimos visualizar a todos los integrantes. Esta ubicación posibilitó que los alumnos copiaran el movimiento que propusimos en la siguiente consigna.

Elegimos tres momentos que habíamos seleccionado previamente, y que consideramos adecuados para desarrollar:

1. Estirar el cuerpo para señalar un punto lejano (gesto con la mano y el dedo índice).

2. Palpar el cuerpo con las manos (sobre el pecho).
3. Tapar con las manos una parte del cuerpo (comenzando por los ojos).

Comenzamos estirando el cuerpo y señalando un punto arriba y les pedimos que nos copiaran. Este gesto remitía al gesto inicial “¿De dónde viene el personaje?” Sin modificar el gesto comenzamos a señalar otros puntos: delante del cuerpo, hacia ambos lados. Mientras los chicos nos copiaban, fuimos dejando los movimientos y les dijimos que continuaran jugando a señalar, ayudándolos con las palabras: “no tan lejos...”, “siguiendo con la mirada el movimiento de sus brazos” (esto fue posible porque ya no estaban pendientes de la copia).

Propusimos que precisaran el movimiento, que no sólo lo hicieran con los brazos, que podían acompañarlo con otras partes del cuerpo. Este proceso de búsquedas más personales le va dando significado e intencionalidad al gesto. Luego les sugerimos que jugaran con la idea de buscar con rapidez y, después de sucesivos recorridos, que señalaran un punto y lo mantuvieran como una pose.

Seguidamente los invitamos a que fueran terminando sus ideas (cerrándolas) y que volvieran a mirar para copiarnos. Les dimos un tiempo para acomodarse y volver a disponerse a copiar. Los chicos necesitan de estos momentos de acomodación entre propuesta y propuesta; los ayuda y los dispone a volver a interesarse por lo que sigue.

Comenzamos con el gesto de palpar el pecho con las manos. Percibimos que no era necesario decirles que nos copiaran, porque apenas iniciamos los movimientos ya estaban copiándonos. Esta respuesta casi simultánea de copiar el modelo ya estaba preestablecida como una modalidad impensada (si la maestra se mueve, los chicos copian fielmente).

Entonces, decidimos movernos, sin dejar de palpar el cuerpo, con mucha rapidez, dificultando la copia fiel y proponiendo un juego para sorprenderlos. Poco a poco, sin movernos les pedimos que palparan otras partes del cuerpo. Que hicieran toques, unos suaves, otros más intensos y que cuando quisieran los acompañaran con “pisoteos” sobre el piso.

Entonces aparecieron otras imágenes que nada tenían que ver con los movimientos iniciales. Algunos niños comentaron que zapateaban, otros que se palpaban “suavecito” porque si no les dolía. Algunos probaban palpar con las yemas de los dedos “como tocando el piano”.

Estas imágenes son de gran valor porque surgen del registro de sensaciones vividas y responden a asociaciones muy personales, auténticas. A partir de estas exploraciones, el gesto de palpar cobró significado.

A continuación, les sugerimos que cada uno se sentara cómodo, y que se taparan la cara con las manos. Como esta propuesta no necesita de la observación, planteamos que sin destaparse la cara cambiaran la posición del cuerpo (utilizando otros frentes con respecto al eje del cuerpo) mientras nosotras circulábamos entre ellos, observándolos.

Esta posibilidad de “circular” entre los niños ayuda a establecer nuevos frentes en la configuración del espacio y por otro lado a que el docente pueda establecer un vínculo más cercano con sus alumnos.

Esto significa organizar el espacio de otra manera, sin necesidad de recurrir a la ronda, y trabajando con diferentes frentes.

Como se creó un clima de mucha tranquilidad y concentración y los chicos estaban muy interesados en “no mirar”, aprovechamos para acercarnos al grabador y poner una música creando un clima tranquilo, calmo.

Mientras iba “tomando cuerpo” el estímulo sonoro pedimos que jugaran a esconder otras partes del cuerpo, ayudándolos desde la consigna: “Tapen los pies, escondan toda la cabeza entre los brazos”.

Como algunos niños mantenían la posición de tapar una zona a la vez que movían otras al compás de la música, tomamos este ejemplo y propusimos que “taparan una parte del cuerpo y movieran las otras”.

Terminado este momento de búsquedas, bajando el volumen del grabador les pedimos que se sentaran donde quisieran, apoyados en las paredes, cerca de los compañeros, etc., y que se dispusieran a mirar cómo nosotras íbamos a jugar con una nueva idea.

La intención del siguiente ejercicio era que los chicos fueran familiarizándose con un procedimiento adecuado en la tarea que es el rol activo–pasivo .

Para el buen logro de este ejercicio es importante que quien asuma el rol activo tenga claro de antemano qué va a proponer al compañero y el que asume el rol pasivo se entregue física y anímicamente, sin abandonarse.

La intención desde el rol activo era recuperar dos momentos de las ejercitaciones anteriores: estirarse (que partió de señalar puntos en el espacio) y esconder o tapar partes del cuerpo.

Con un buen apoyo de ambas (la maestra y el especialista) comencé estirando sus brazos, su columna y luego sosteniéndola, desde la cintura, permitiendo que ella, ya activamente, buscara movimientos de elongación.

En un segundo momento, fui tapando con mi cuerpo zonas de su cuerpo, hasta que la maestra —comprendiendo el significado de la propuesta— comenzó a esconderse detrás de mí, para luego aparecer.

Los chicos permanecían atentos, interesados, y también sorprendidos de vernos a las dos jugando corporalmente.

Después de pedirles que comentaran lo observado, les pedimos que ellos mismos reprodujeran sin ayuda estas dos ideas: estirar y esconderse.

Fue un momento sumamente rico, creativo, donde los chicos ocultaban partes de su cuerpo, pero también comenzaban a tratar de jugar en parejas a partir del estímulo de la observación.

Segunda actividad

Comenzamos igual que en la clase anterior sacando sillas y mesas al pasillo. Seguidamente les propusimos recordando lo que habíamos realizado: “¿Quién quería repetir el ejercicio que habíamos hecho con la maestra?” Percibimos que muchos tenían ganas, pero no todos se animaban.

Un chico muy decidido se paró y se acercó. Tomamos su cuerpo suavemente y con las manos apoyadas en los hombros lo movimos con movimientos continuos. Luego apoyándolo sobre el brazo lo ayudamos a relajar la cabeza, para comenzar a moverlo poco a poco. En este momento pusimos el mismo tema musical que habíamos utilizado la clase anterior (este ejercicio se asemeja a la imagen de títere–titiritero).

Cuando percibimos que Joaquín estaba entregado, que su cuerpo respondía a nuestros toques, que ya podía independizarse de nuestro rol; lo estimulamos para que continuara moviéndose como más le gustara, a partir de los movimientos que antes realizara con nuestra ayuda.

El grupo observador hizo comentarios valiosos tales como: “¡Está bailando..!”, “¡Qué lindo!”, “Yo también quiero probar”.

Entonces, atendiendo a esta última necesidad “el probar”, les sugerimos que intentaran sin nuestra ayuda, pero recordando cómo movíamos a Joaquín, de qué partes del cuerpo lo tomábamos, etc. Fue interesante observar cómo creció la propuesta, con respuestas ricas, desprendiéndose del modelo inicial e intentando una interpretación más creativa, más personal.

A continuación planteamos volver a traer las mesas y sillas a la sala, para configurar el espacio conocido habitual. Fue interesante observar que los chicos se sentaron espontáneamente en sus lugares y, sin mediar consigna alguna, comenzaron a jugar en subgrupos lo que fue una síntesis y evaluación de las propuestas. Un grupo jugó a esconder las manos entre sí; otros estiraron los brazos apoyándolos en la mesa.

Este momento significó un cierre espontáneo de la actividad, que, si bien no estaba propuesto, respondía ampliamente a las expectativas de cierre.

Tercera actividad

Decidimos incluir un objeto para la última experiencia. Elegimos un objeto que permitiera remitir corporalmente a las experiencias ya vividas: aparecer, esconderse, tapar, destapar, estirar, palpar.

Nos decidimos por una tela grande (del tamaño de una sábana de una plaza) a la que se le hizo previamente tajos (alrededor de ocho) a distancias irregulares y de unos 10 cm de largo cada uno.

En cada punta de la tela se ató una pequeña soga, para poder sujetarla de sus extremos y que se mantuviera tensa (se la ató a una manija de ventana en un extremo y a un pitón de pared en otro).

Despejamos nuevamente la sala y colocamos la tela paralela al piso, a unos 10 cm del suelo. Convocamos al grupo a la sala y les pedimos que observaran la nueva disposición espacial. Luego propusimos que, sin tocar la tela, buscaran distintas maneras de esconderse y aparecer.

Fue interesante observar que los chicos se tomaban sus tiempos para resolver la propuesta. Algunos disfrutaban más al observar que al accionar corporalmente. Otros invitaban a un compañero a meterse debajo de la sábana. No habían descubierto todavía los tajos.

Cuando una nena en su desplazamiento por debajo de la tela sacó su cabeza por un agujero les sugerimos, tomando esta idea, que otros también la probaran y que lo podían intentar con otras partes del cuerpo. Los ayudamos a organizarse, ya que no todo el grupo podía probar al mismo tiempo (eran 23 chicos).

El juego se desarrolló en un clima divertido, desordenado, en algunos momentos debimos detener las búsquedas para que no se convirtiera en un caos.

Una vez que todos probaron, les pedimos que descansaran un ratito, y colocamos la tela perpendicular al piso. Esta nueva ubicación del objeto dividió el espacio del salón en dos nuevos espacios, tan evidentes, que espontáneamente el grupo se ubicó en dos subgrupos.

Este ejemplo nos demuestra que el objeto (tela) bien utilizado es un recurso invalorable que despierta en los chicos a través de la exploración descubrimientos que los llevan a búsquedas pertinentes y adecuadas a los contenidos seleccionados.

En este ejemplo queda claro que la ubicación del objeto elegido permitió la búsqueda de dos espacios y la división del grupo total en dos subgrupos.

Este momento de la actividad fue muy rico en múltiples y variadas respuestas. Los chicos comenzaron a usar los tajos de la tela para mostrarse mutuamente las manos (atravesándola).

Fuimos ayudándolos con mínimas intervenciones, como: “Miren qué partes del cuerpo aparecen entre los tajos, esperen, no se apresuren, es divertido no sólo hacer, sino descubrir qué parte del cuerpo aparece a través del tajo”.

Los comentarios del grupo fueron: “Se parece a un teatro de títeres: la mano de alguien me saluda”, “Cuando una mano me saluda, yo le puedo contestar con otro saludo”.

Intentamos otras exploraciones: cómo mirar a través de los tajos, probar con otras partes del cuerpo, no sólo con las manos, etcétera.

Esta actividad desde su comienzo despertó mucha curiosidad, expectativa y disfrute.

Al finalizar la experiencia convinimos con la docente que en una próxima instancia es importante volver a repetir la actividad, pero sin la presencia del objeto, sin su intermediación. Esto significa repetir la experiencia a partir de la evocación de los momentos significativos vividos cuando estaba presente el objeto.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

El trabajo realizado en la sala nos permitió reflexionar sobre algunos aspectos que surgieron de la práctica específica, pero que consideramos se pueden generalizar y sirven de material de reflexión para todos los docentes del nivel inicial.

El cuento animado

Esta técnica utilizada desde hace tantos años en nuestro sistema educativo conforma muchas veces una actitud “engañosa” de la inclusión del cuerpo expresivo en el nivel inicial.

Por la proximidad entre la imagen sugerida a través del relato y la necesidad de ejemplificarla con un gesto o movimiento, los chicos no tienen ninguna posibilidad de jugar con la imaginación, la percepción y el placer en la producción del lenguaje del movimiento. Más bien están exigidos a copiar un movimiento que el adulto arbitrariamente seleccionó como modelo. Es así como en la historia del nivel inicial, todos los niños saltan de igual manera a la sola mención de “ranitas”, o caminan de una sola manera al decir “elefantes”.

Esta resolución simplista del impacto que la imagen debería producir en los niños, los aleja de la exploración y la vinculación con las respuestas auténticas, sentidas, a la vez que expresivas.

Si el docente quiere trabajar desde el cuento o el relato, proponemos que lo haga en dos momentos: primero dándole importancia al relato y a sus imágenes, y en otro momento a la puesta en acción de 2 ó 3 de las imágenes o situaciones que consideró interesantes para el grupo y que a la vez valora que serán buenos disparadores para estimular la acción corporal.

También debemos pensar qué imágenes seleccionar, pues no todas son apropiadas:

1. Porque muchas veces no se pueden resolver corporalmente, con facilidad. No todas permiten decodificarlas corporalmente.

2. Porque no todas son interesantes para los chicos. No son cercanas, no les provocan asociaciones, no se las pueden representar.

El recurso de la imagen no debe usarse con insistencia. Muchas veces una actividad exploratoria conlleva la asociación libre de los chicos con imágenes que, por ser propias, tienen más que ver con sus historias, con sus vivencias.

La utilización del espacio

Al pensar en una actividad debemos tener en cuenta en qué espacio queremos desarrollarla. Las opciones son varias: la propia sala, la sala de música, el patio. Cada uno de estos espacios condicionan por sus características el desarrollo de la tarea y deben ser pensados desde la planificación para adecuarlos si fuera necesario o tomarlos en cuenta como parte de los recursos por utilizar.

Por ejemplo, si el espacio a utilizar es el patio, tengamos en cuenta que van a estar presentes elementos distintos de los de la sala, como los aparatos de juego, el arenero, estímulos naturales, como el aire, el cielo, el sol, el viento; si éstos no están pensados de antemano, pueden atentar contra la concentración en la tarea, llevando a la dispersión del grupo. Es así como deben estar incluidos de alguna manera y no omitidos.

Asimismo hay que considerar las características del piso: mosaico, madera, frío, cálido, resbaladizo, etc. No es placentero en invierno sentarse durante mucho tiempo en un piso frío.

La sala mantiene una configuración espacial cotidiana (mesas, sillas, etc.), no siempre la más conveniente para la actividad que el docente se propone realizar.

Debemos tener en cuenta previamente cómo vamos a disponer del espacio físico; por ejemplo, si es que se prevé la utilización del grabador, la ubicación de enchufes en el salón — conviene tener fácil acceso al aparato; el lugar donde se instale condiciona la posición de la maestra.

La utilización de los objetos y la música

El objeto. La elección del objeto es un recurso y no un fin en sí mismo. Es necesario pensar primero en los contenidos que se van a trabajar y a partir de ellos preguntarse si el objeto cumplirá su propósito de recurso facilitador. Muchas veces incluimos un objeto arbitrariamente, utilizándolo como adorno, preocupados más en cómo incluirlo, que en cómo el objeto moviliza al niño en búsquedas corporales. En el contexto de la experiencia relatada, el objeto ayudó a los chicos a desinhibirse, a buscar con mayor libertad, a la vez que la presencia del objeto le sirvió a la docente para sentirse más segura.

El estímulo musical. La maestra debe disponer de un repertorio de casetes que incluya distintos climas musicales: músicas tranquilas, rápidas, vigorosas, a la vez que respondan a diferentes estilos y géneros: música popular, clásica, folklórica. La música no debe ser necesariamente el repertorio de canciones que los chicos utilizan en el jardín. En realidad es más rico utilizar como recurso un estímulo musical más complejo y variado, ya que de esta manera el movimiento estará menos condicionado.

La imitación

Este procedimiento puede utilizarse en la tarea, teniendo en cuenta que funciona como una manera de acercarse a entender una propuesta, pero que una vez comprendida, ésta debe abandonarse para dar paso a que el niño pueda independizarse del modelo adulto y bucear en sus movimientos con mayor independencia.

Por otro lado, copiar no significa necesariamente una copia fiel del modelo. Esta imitación debe ser más flexible para permitir al chico copiar hasta donde puede, agregándole siempre a esa copia algo que le sea propio, personal.

La repetición

La repetición es necesaria y enriquecedora para el aprendizaje de la disciplina. Cuando se repite una experiencia se está más seguro, porque ya se la conoce. En toda repetición juegan elementos ligados a la evocación, a las sensaciones, a la memoria. Muchas veces repetir es disfrutar de “poder volver a hacerlo”.

Por otro lado, es importante considerar que en cada repetición se juegan aspectos que aparecen como nuevos, que hacen parecido lo que se vuelve a hacer, pero nunca igual.

En la experiencia relatada, el docente, al repetir la experiencia, deberá ayudar con su intervención a que el grupo recuerde cómo se movían con la presencia de la tela; proponiendo trabajar en dos subgrupos evocando cómo era la ubicación espacial, respetando los espacios que estaban delimitados por la tela; jugando a comunicarse con los otros, escondiendo distintas partes del cuerpo.

Es importante ayudar a los chicos para que logren una mayor memoria corporal y que en la repetición recuperen las sensaciones registradas en la primera búsqueda dejando abierta la propuesta para que también aparezcan nuevas respuestas.

El objeto es un buen trampolín que ayuda a las búsquedas, da pistas. Pero hay que registrar cuál es el momento adecuado para empezar a prescindir de él, recordando que es un buen disparador, pero que no configura un fin en sí mismo.

El rol docente

El docente debe establecer un vínculo afectivo con el grupo, situación fundamental para crear un marco de confiabilidad que será el sostén que permita al niño, al sentirse contenido, transitar por los caminos de la sensibilización y la emoción con mayor libertad.

Otro aspecto a tener en cuenta es su disponibilidad, no sólo para comprender la disciplina, sino para realizarla. Es importante probar, intentar, organizar propuestas sencillas, que den pistas a los chicos y que permitan recorridos.

El docente, durante las actividades, debe poder observar las respuestas de los alumnos e intervenir para ayudar, para apoyar un logro y muchas veces para socializar los descubrimientos de un chico en particular, utilizando su respuesta como nueva consigna para la totalidad del grupo.

CONCLUSIÓN

La expresión corporal es una disciplina con muy poca historia en nuestro sistema educativo. Consideramos de fundamental importancia favorecer su inclusión, desde la actitud positiva y estimuladora del ámbito institucional, que acompañe y anime las experiencias de las maestras jardineras.

Nuestros objetivos en el nivel inicial se centran en la formación de un niño con posibilidades de explorar en los contenidos de la disciplina, como hacedor de la misma, y a la vez como un lector crítico, en su proceso de aprendizaje del hecho artístico en sí.

Hoy contamos, en nuestra comunidad, con diversos espectáculos de danza, abiertos al público. Espacios teatrales como el Teatro Colón y el Teatro General San Martín ofrecen periódicamente funciones gratuitas, a las que podemos asistir con los niños. El Gobierno de la Ciudad invita a espectáculos en los subterráneos, en plazas; se propician encuentros y muestras de diversas escuelas de danza en los distintos profesorados.

También recomendamos ir armando un equipo de videos que den cuenta de manifestaciones de danza en sus más variados y diversos estilos (danza clásica, contemporánea, folklórica, popular, comedia musical). Hoy en día la televisión de aire o de cable aporta un sinnúmero de filmaciones de acontecimientos de danza, interesantes y ricos, que se pueden copiar y ofrecer a los alumnos.

Otra posibilidad es ampliar las bibliotecas de la sala o de la institución con reproducciones de cuadros que muestren escenas de baile, libros que den cuenta de danzas de diferentes pueblos, épocas y estilos.

Es importante despertar la curiosidad en los niños, para lo cual en principio el docente deberá despertar en sí mismo esta instancia de búsqueda y gusto por el hecho artístico.

Ciencias sociales

Especialista: Adriana Serulnicoff.

Sección: 4 años. Jornada simple.

LA VERDULERÍA

El proyecto de trabajo se incluyó en la unidad didáctica que la docente se había propuesto trabajar con su grupo.

ACTIVIDADES

Primera actividad

Nos propusimos realizar una actividad previa a la salida a la verdulería, que abordara el eje que a la docente le interesaba trabajar con los chicos: los productos y su procedencia. Seleccionamos muchas figuras de productos variados para que, en subgrupos, los alumnos eligieran cuáles de ellos se venden en la verdulería. Al finalizar la actividad nos dimos cuenta de que era inadecuada. Por un lado, la mayoría de las familias de los chicos compraban sus alimentos en el supermercado Coto y no conocían específicamente qué era una verdulería. En realidad, la actividad nos permitió relevar esta información inicial. A su vez, el modo de comercialización ha variado tanto en el último tiempo, que efectivamente en algunas verdulerías se venden productos que no corresponden con lo que por tradición se vendía en ella. Por lo tanto, la consigna resultó incorrecta.

Debemos admitir que nos llevó un tiempo reconocer estas cuestiones, puesto que la actividad “salió” muy bien. Había una consigna (aunque errada) que planteaba un desafío, era la primera vez que trabajaban en subgrupos y la sala se organizó espacialmente de otra forma a la usual (una mesa en el centro con las figuras, y mesitas distribuidas por la sala donde trabajaban los subgrupos). Estos aspectos hicieron que todos participaran de la actividad con mucho entusiasmo.

Cuando terminaron el trabajo, pegamos las producciones en el pizarrón para que todos las vieran. Preguntamos si alguien quería decir algo sobre los trabajos de los demás. Estos son algunos de los comentarios:

Lucía: — Las verdulerías no son todas iguales, son diferentes.

Maestra: — ¿En qué son diferentes?

Lucía: — En lo que venden, en el tamaño.

A: — En las verdulerías hay cosas que venden y otras que no.

Adriana: — ¿Hay algo de lo que está pegado ahí que no se vende en la verdulería?

Matías señala los duraznos en almíbar.

Ezequiel marca el jabón en polvo.

Jesi marca el yogurt que ella misma pegó.

Lucía marca la yerba.

Algunos señalan productos que sí se venden.

A lo largo de todas las actividades ocupamos la sala con las producciones de los chicos. Esto resultó importante para los alumnos, para los padres y para nosotros.

Seguidamente planificamos la salida a la verdulería y las actividades posteriores. Como resultado de este trabajo de planificación conjunta logramos darnos tiempo para revisar y cambiar la verdulería elegida para indagar, por otra que era mucho más grande e interesante. A su vez, descartamos el eje de “¿dónde saca el verdulero las verduras?” debido a que dicha pregunta no podía ser contestada en la verdulería sino que había que diseñar otro tipo de visita (por ejemplo al mercado central).

Segunda actividad: la salida a la verdulería

La salida se realizó en tres grupos: dos coordinados por la maestra y por mí, y el tercero por mamás.

En un primer momento en la sala cada adulto leyó la consigna a su grupo:

Consigna nº1

CHICOS, ¡HOY SALIMOS A INVESTIGAR LA VERDULERÍA!
USTEDES VAN A TENER QUE CUMPLIR CON 2 MISIONES.

PRIMERO TIENEN QUE AVERIGUAR:

- 1.¿DÓNDE GUARDAN LOS VERDULEROS LA VERDURA A LA NOCHE?
- 2.¿QUÉ HACEN LOS VERDULEROS CON LA VERDURA QUE NO SE VENDE?
- 3.¿PARA QUÉ USAN LAS HELADERAS? (FÍJENSE BIEN POR QUÉ SON HELADERAS MUY DIFERENTES DE LAS DE CASA).

SEGUNDO, TIENEN QUE SENTARSE EN LA VEREDA PARA MIRAR Y DIBUJAR LA VERDULERÍA.

OBSERVEN: SI HAY VERDURAS O FRUTAS QUE NO CONOCEN Y PREGUNTEN CÓMO SE LLAMAN.

¿CÓMO ESTÁN UBICADAS LAS FRUTAS Y LAS VERDURAS?
TAMBIÉN SI LA VERDULERÍA TIENE NOMBRE.

¡BUENA SUERTE!

Consigna nº2

CHICOS, ¡HOY SALIMOS A INVESTIGAR LA VERDULERÍA!
USTEDES VAN A TENER QUE CUMPLIR CON 2 MISIONES.

PRIMERO TIENEN QUE AVERIGUAR:

- 1.¿CÓMO SE COMPRA LA FRUTA Y LA VERDURA? (CUÁL SE PIDE POR KILO, DE A UNA, ETC.).
- 2.¿PARA QUÉ SE USA LA BALANZA? ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN LAS DOS BALANZAS QUE ESTÁN EN LA VERDULERÍA? (para la mamá: pedirle al verdulero que nos pese 1 kg de lechuga).

3.COMPREN 1 CALABAZA Y 2 KG DE PAPAS PARA HACER EL PURÉ.

SEGUNDO, TIENEN QUE SENTARSE EN LA VEREDA PARA MIRAR Y DIBUJAR LA VERDULERÍA.

OBSERVEN: SI HAY VERDURAS O FRUTAS QUE NO CONOCEN Y PREGUNTEN CÓMO SE LLAMAN.

¿CÓMO ESTAN UBICADAS LAS FRUTAS Y LAS VERDURAS?

SI LA VERDULERÍA TIENE NOMBRE.

¡BUENA SUERTE!

Consigna nº3

CHICOS, ¡HOY SALIMOS A INVESTIGAR LA VERDULERÍA!

USTEDES VAN A TENER QUE CUMPLIR CON DOS MISIONES.

PRIMERO TIENEN QUE AVERIGUAR:

1.¿CUÁL ES LA FRUTA Y LA VERDURA QUE LA GENTE COMPRA MÁS?

2.¿DÓNDE GUARDA EL VERDULERO LA PLATA QUE LE PAGA LA GENTE?

¿QUÉ HACE CON ESA PLATA?

3.COMPREN 1 BANANA Y 1 MANDARINA PARA CADA UNO. FÍJENSE CUÁNTO SALE Y SI EL VERDULERO LES TIENE QUE DAR VUELTO.

SEGUNDO, TIENEN QUE SENTARSE EN LA VEREDA PARA MIRAR Y DIBUJAR LA VERDULERÍA.

OBSERVEN: SI HAY VERDURAS O FRUTAS QUE NO CONOCEN Y PREGUNTEN CÓMO SE LLAMAN.

¿CÓMO ESTÁN UBICADAS LAS FRUTAS Y LAS VERDURAS?

SI LA VERDULERÍA TIENE NOMBRE.

¡BUENA SUERTE!

Fuimos caminando tres cuadras hasta la verdulería. Era un día bastante frío y ventoso. Esto entorpeció la tarea. Además, como la primera actividad no había consistido en preparar específicamente la salida, algunas cuestiones (como las preguntas al verdulero) quedaron a cargo de los adultos.

Todos registraron gráficamente la verdulería logrando productos muy desparejos, pues el tiempo de dibujo no fue suficiente debido a la baja temperatura. Durante la salida hubo situaciones muy interesantes como la compra de los productos: Félix le pagó al verdulero y recibió a cambio la factura y el vuelto, todos pasaron atrás del mostrador para ver dónde limpiaban y preparaban las verduras.

Tercera actividad: puesta en común

Al día siguiente realizamos la puesta en común. Escuchamos en el grabador parte de las respuestas de la entrevista que le hicimos al verdulero y vimos las fotos que sacamos durante la salida. Geraldine decía que su mamá, al igual que el verdulero, guardaba la ensalada en la heladera. Nos llevó un tiempo entender que se refería a la lechuga.

El tiempo dedicado a este trabajo fue muy breve. Las fotos ayudaron mucho. Propusimos que los que quisieran pensar en frases que acompañaran las fotos para que los que las miraran supieran de qué se trataba (las frases que los chicos propusieron fueron: “pagamos con la plata lo que compramos: mandarina, papa, banana y zapallo”, “nos dio vuelto y la boleta de lo que compramos”, etc.). Esta tarea se fue realizando a lo largo de la secuencia.

A partir del trabajo *contextualizado* sobre esta verdulería y en ese grupo se desprendieron dos ejes a retomar:

1. la verdulería no tenía nombre y el verdulero dijo que estaba dispuesto a escuchar alguno que se le ocurriera a los chicos;
2. el papá de Agustina era verdulero y se podía aprovechar esta situación para realizar todo el trabajo que no fue posible hacer antes de la salida.

Cuarta actividad: encuesta para la familia

Paralelamente enviamos a las casas la siguiente nota:

PAPIS:

LES QUEREMOS CONTAR QUE ESTAMOS INVESTIGANDO “LA VERDULERÍA”. LES PEDIMOS QUE SI EN ESTOS DÍAS VAN A LA VERDULERÍA, POR FAVOR LLEVEN A LOS CHICOS Y OBSERVEN JUNTOS: ¿CÓMO ES LA BALANZA?, ¿CÓMO ESTÁ DISTRIBUIDA LA MERCADERÍA?, ¿CÓMO SE LLAMA LA VERDULERÍA?, ¿QUIÉNES LA ATIENDEN? Y TODO LO QUE A USTEDES SE LES OCURRA.

ADEMÁS LES PEDIMOS QUE PIENSEN CON LOS CHICOS ¿CUÁL ES LA VERDURA Y LA FRUTA QUE MÁS COMEN EN CASA? Y QUE ANOTEN CON SUS HIJOS LAS RESPUESTAS (LOS CHICOS PUEDEN DIBUJAR Y USTEDES ESCRIBIR).

	FRUTA	VERDURA
DIBUJO		
PALABRA		

Leímos previamente la nota a los chicos, para que supieran cuál era la información que necesitaban recoger. La idea consistía en hacer un gráfico con las respuestas a la pregunta para luego comparar los resultados con la información recogida en la salida y en la entrevista al papá de Agustina. Pero esto no se pudo hacer puesto que sólo algunos contestaron. Se sugirió retomar este tema en la reunión de padres.

Quinta actividad: entrevista al papá de Agustina

El primer intento consistió en pedirle al papá que viniera a la sala para hacerle la entrevista. Esto fue imposible por tratarse del horario de mayor trabajo. Por lo tanto decidimos armar el cuestionario con los chicos y enviárselo por carta. Este fue un punto importante puesto que la primera sensación fue de desaliento, sin embargo, la posibilidad de adaptar la actividad a las condiciones concretas permitió otros aprendizajes: ¿cómo se escribe una carta?, ¿dónde se escribe el remitente?, ¿para qué sirven las cartas? Esta *capacidad de adaptación* evitando perder las actividades es muy importante para el trabajo en el área porque, por lo general, nunca el ambiente social se presenta de modo sencillo y sin escollos.

En primer lugar, junto con la docente preparamos un listado de preguntas para garantizar que se conservaran los ejes que veníamos indagando en la unidad:

- ¿Qué verdura y qué fruta la gente compra más?
- ¿Cómo se llama la verdulería?
- ¿Dónde guarda el verdulero la plata?
- ¿Qué hace con la plata que la gente le paga?
- ¿Dónde guarda la verdura de noche?
- ¿Quién le enseñó a ser verdulero?
- ¿Atiende él solo?
- ¿Qué hace con la verdura que no vende?

Antes de pedir a los chicos que pensarán preguntas para hacerle al papá de Agustina, jugamos entre nosotros a los periodistas marcando la importancia de no preguntar aquello cuya respuesta ya sabíamos (en su evaluación semanal la maestra rescató este momento como valioso).

Estas son las preguntas que propusieron los chicos:

- ¿Qué tiene en la verdulería?
- ¿Tiene carteles para saber los precios?
- ¿Tiene ganchos para colgar la fruta?
- ¿Qué balanza tiene?
- ¿Dónde guarda las frutas cuando se hace de noche?
- ¿Qué hace con las frutas que están afuera cuando llueve?
- ¿Pone la lechuga en la heladera?

Al día siguiente con la maestra, revisaron la entrevista y armaron el sobre. La docente escribió los datos del papá de un lado y del otro el remitente con el dibujo de las jirafas que identifica al grupo.

La elaboración de la entrevista marcó claramente de qué manera los chicos se fueron apropiando de las preguntas que organizaban el proyecto de trabajo. Efectivamente, por cómo se fue desarrollando la tarea, *la salida tuvo un carácter introductorio en la unidad*. Por lo tanto, resultaba indispensable pensar otras actividades que permitieran retrabajar los contenidos propuestos, posibilitando un rol más participativo de los chicos. Este fue un ejemplo de aquello que decimos en el área de ciencias sociales: las salidas pueden estar ubicadas en el

inicio, en el núcleo o en el cierre de un proyecto o de una unidad. Según como se engarcen en la unidad dependerá el tipo de trabajo previo y posterior.

La respuesta a la entrevista se fue leyendo en partes, porque era muy larga.

Sexta actividad: la dramatización de la verdulería

a. Preparación previa

El grupo hizo un listado de las cosas que necesitaban para armar la verdulería en la sala y lo colocaron en la puerta para que los papás lo vieran.

Los chicos le dictaron a la docente los siguientes elementos necesarios para la dramatización:

- cajas para poner la plata,
- cajoncitos para la fruta,
- monederos (cada uno trajo el suyo para jugar),
- bolsas de las compras,
- balanza,
- billetes,
- frutas y verduras de papel de diario.

Este momento de planificación conjunta resultó muy importante tanto por el nivel de compromiso que asumieron los chicos en traer el material como por el trabajo que les implicaba el pensar qué era lo necesario para jugar, en función de lo indagado hasta el momento.

En los días previos hicieron frutas y verduras con papel de diario. Aportamos billetes fotocopados y bolsitas de nailon para empaquetar la mercadería. El día de la dramatización, antes de empezar, armamos carteles con precios, y el cartel con el nombre de la verdulería. Para elegirlo hicimos una votación entre algunas sugerencias de los chicos. La mamá de Félix (quien nos había acompañado a la salida) hizo una balanza de cartón y llevamos otra de uso doméstico. Una mamá aportó un teclado que usaron de caja registradora y también trajeron monederos para la plata.

b. La dramatización propiamente dicha

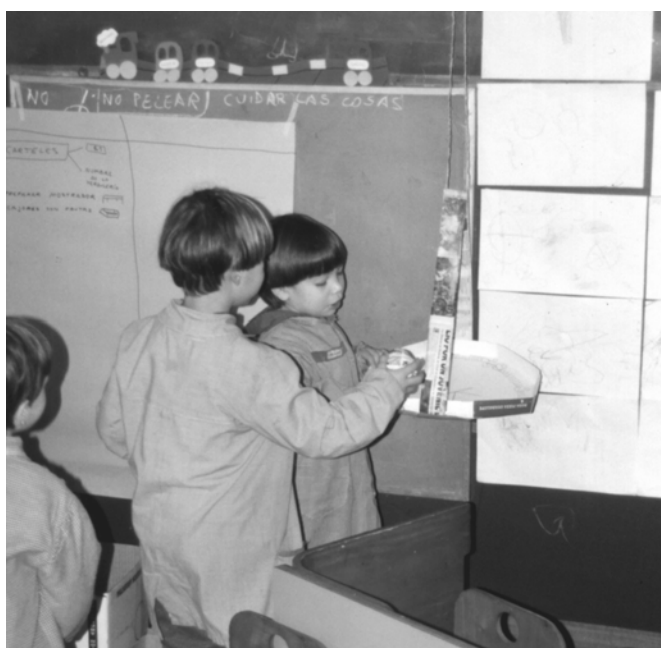
La primera parte de la jornada consistió en la elaboración de carteles y en el armado de la verdulería. Armamos dos verdulerías con mesas, sillas, usando los cajones de los bloques para poner las frutas y verduras de papel, y utilizamos los bloques para que hubiera más mercadería para la venta.

Antes de empezar trabajamos sobre algunas normas puesto que era la primera vez que iban a hacer un trabajo de este tipo. Por sorteo decidimos quiénes serían los primeros verduleros (dos por cada verdulería), aclarando que todos tendrían posibilidad de serlo. Durante un rato los chicos elegidos eran verduleros y el resto compradores. Luego cambiamos. Todos ocuparon los dos roles. Los compradores tenían sus billeteras con dinero y sus bolsas para hacer las compras.

Nosotras intervenimos en la acción dramática, en algunos casos como compradoras y en otro como vendedoras. El rincón de la casa era el lugar donde se llevaba lo comprado para cocinar y comer.



Armamos en la sala
la verdulería “El conejo”.



Pesando los productos.

El clima de trabajo fue maravilloso. Estábamos realmente divirtiéndonos. Jugamos toda la mañana y hubiésemos podido seguir de largo porque el tiempo se pasó volando. De hecho, en los días siguientes los niños pidieron volver a jugar y lo hicieron. El juego se iba enriqueciendo y transformando en la medida en que los chicos cambiaban de roles: las situaciones no eran en absoluto repetitivas.

Por otro lado, el trabajo de indagación previa, tanto en la verdulería como a través de la entrevista al papá de Agustina, estuvo todo el tiempo presente complejizando y enriqueciendo el juego, por ejemplo, a través del manejo del dinero de clientes y verduleros (“espere el vuelto”), el armado de la caja para el dinero y la caja registradora para hacer las cuentas (hacían cuentas antes de decirle al cliente cuánto es), la entrega de la factura luego de la compra, el uso de las balanzas para pesar (“hay menos de lo que usted quiere”), armaron un tacho para poner la verdura que se ponía fea, etcétera.

La maestra en su evaluación semanal escribió: “El clima fue de algarabía, juego y trabajo en la preparación previa y durante la dramatización”.

La evaluación es que éste es el tipo de actividades para hacer en el jardín y que el trabajo de indagación del ambiente permite efectivamente enriquecer y complejizar el juego.

Séptima actividad: carta al verdulero Carlos

En ella le enviaron fotos sacadas durante la salida, le agradecieron por haberlos recibido y le mandaron un cartel con el nombre que ellos habían votado para su verdulería: “El Conejo”. Le pidieron a Félix que llevara la carta. Luego de la evaluación final algunos se ofrecieron a pasar por la verdulería para ver si Carlos había puesto el cartel y las fotos.

La maestra escribió en su evaluación semanal: “La carta al verdulero fue como un cierre importante de todo”.

Este momento remite a aquéllo que sostenemos en el área acerca de que se incluya algún tipo “de vuelta a la comunidad”; en este caso, que la salida a la verdulería no quede allí sino que los chicos puedan realizar “algún tipo de devolución”.

Octava actividad: cierre del proyecto

Armamos en la sala la exposición de los productos de todas las actividades realizadas:

- los registros de la primera actividad: ¿qué se vende en la verdulería?,
- los dibujos y fotos de la salida a la verdulería,
- la carta con la entrevista al papá de Agustina,
- el cartel con los elementos necesarios para armar la dramatización,
- las fotos de la dramatización,
- la carta al verdulero Carlos.

En los próximos días, la maestra iba a tener una reunión con los padres, en la cual les quería informar acerca de la unidad. Por lo tanto, propusimos a los chicos que volvieran a mirar todos los productos realizados y que los ordenaran, para que luego la maestra pudiera contar el proyecto a los papás.

Para realizar este tipo de tarea es muy importante que exista una necesidad real de comunicación del proceso realizado, en este caso, la reunión de padres.

Los chicos estaban impactados por la cantidad de trabajo realizado. Entre todos fuimos rearmando el proceso. Salvo de la primera actividad (y no por casualidad), se acordaban de todo. Iban mirando las fotos de la dramatización y nosotras anotamos sus comentarios.

La sensación era de muchísimo trabajo y aprendizaje.

Propuestas para la reunión de padres

Pensamos que sería interesante aprovechar la reunión para contar el proyecto, rescatar la importancia de la participación de los padres en la salida y en la preparación de la dramatización. Además propusimos que el que quisiera escribiera una carta a los chicos contando qué les había parecido el trabajo que hicieron. Explicamos cuál era el objetivo de la notita que fue a casa (el sentido del dibujo, qué se esperaba de los chicos) y que no fue posible realizar la actividad puesto que muy pocos contestaron.

Los actos escolares

Durante el tiempo de trabajo en la escuela se desarrollaron actividades vinculadas con dos actos escolares. En el período de observación del grupo la docente coordinó actividades relacionadas con el 20 de junio. Durante la implementación de la secuencia, se celebró el 9 de julio. Para abordar el 9 de julio la docente tenía previsto realizar una salida al Museo Saavedra. En el trabajo de planificación conjunta, decidimos con la maestra descartar esta salida por las siguientes razones: por un lado, realizaríamos dos salidas en muy corto tiempo sin posibilidad de retrabajarlas en profundidad; por otro lado, el Museo Saavedra no era el más adecuado para abordar contenidos vinculados con el 9 de julio. Por estos motivos, sumado a que el acto tendría lugar en el medio de la secuencia, sólo planificamos una actividad previa al mismo. En primer lugar, divididos en dos subgrupos (uno coordinado por la docente y otro por mí), los chicos observaron la imagen tradicional de los congresales dentro de la casa de Tucumán declarando la Independencia. Durante el trabajo de observación tuvimos en cuenta las siguientes preguntas de modo que guiaran la mirada de los chicos:

- 1.¿había mujeres?,
- 2.algunos eran curas, otros militares y otros se ocupaban de otros trabajos (eran abogados, por ejemplo): ¿encuentran algún cura o algún militar?,
- 3.¿están tristes o contentos? ¿cómo se dan cuenta?,
- 4.¿qué hay sobre el escritorio? (dar información sobre para qué usaron la pluma),
- 5.¿conocen la bandera que está arriba del escritorio?

Luego del trabajo de observación, los chicos firmaron con tinta y pluma “un acta” al igual que los congresales. Todos se entusiasmaron muchísimo con la firma y luego varios quisieron seguir dibujando con tinta china y plumín.

ANÁLISIS DE LA SECUENCIA

Si volviéramos a empezar: sugerencias para modificar la primera actividad

A partir de evaluar la secuencia realizada llegamos a la conclusión de que la primera actividad no fue la más adecuada en relación con el resto del itinerario didáctico. Esta se podría reemplazar por otra que consista en “jugar a la verdulería”, a modo exploratorio, es decir, con el nivel de conocimientos que tengan los chicos. Es posible que resulte impactante para los propios alumnos confrontar esta experiencia con la segunda posibilidad de juego mucho más enriquecida, a posteriori de la salida.

De todos modos, podemos afirmar que una salida que aborde un recorte del ambiente desconocido (o poco conocido) por los alumnos deberá asumir las características de una actividad introductoria.

Otro modo de iniciar la secuencia hubiese sido comenzar con el supermercado Coto, sus distintas secciones (que es la experiencia de compra-venta que tienen los chicos) y a partir de allí recorrer el itinerario propuesto. En este caso, se podría jugar al Coto (actividad para la cual los chicos seguramente cuentan con muchísimos elementos) y luego plantear qué otros modos de comercializar las verduras y frutas conocen. Si se tomara esta línea, al finalizar el proyecto es importante incluir la pregunta: “¿En qué se parecen y en qué se diferencian la compra-venta de verduras en Coto y en la de Carlos.”

Una mirada no estereotipada de lo social

Un tema importante para tener en cuenta en el trabajo con las Ciencias sociales es que muchas veces planteamos propuestas que se ajustan a representaciones “no actualizadas” (por llamarlas de alguna manera) o estereotipadas del ambiente. Estas visiones de lo social son como estampas que no se corresponden con el devenir presente sino con ideas que tenemos tal vez de la infancia, o de los modos en que aprendimos estos temas en la escuela. Esto sucede, por ejemplo, cuando para trabajar con la farmacia la definimos como el lugar donde sólo se venden remedios o en este caso; la verdulería, como el lugar donde solo se venden frutas y verduras. En este sentido, es fundamental que los adultos realicemos un fuerte trabajo de observación y análisis de la realidad actual para poder abordar con los alumnos contenidos de Ciencias sociales.

La contextualización

Un problema nodal en el área de Ciencias sociales consiste en que en un plano general es posible organizar propuestas sobre distintos recortes del ambiente social: la plaza, la escuela. Sin embargo, siempre estas propuestas deben ser contextualizadas en relación con las posibilidades concretas que ofrece el grupo (en este caso, un papá verdulero) y respecto de las características específicas que presente el recorte del ambiente en dicho contexto (en este caso, que la verdulería no tenía nombre, que tenía distinto tipo de balanzas y heladeras, etc.). Este es un punto fundamental que, por el nivel de variabilidad y ajuste a cada caso particular, es muy difícil de explicar en el diseño curricular que pretende ser general. Sin embargo, de la posibilidad de capturar esta especificidad depende la riqueza de la propuesta.

La dinámica

Es muy importante no abusar de la palabra y de la dinámica de “todos sentados alrededor de la maestra” sino proponer dinámicas variadas: actividades para todos, pero con la posibilidad de optar por hacerlas o no (por ejemplo, escribir los títulos de las fotografías) o en pequeños grupos (clasificar los productos en la primera actividad).

El tiempo y las actividades

El tiempo entre una actividad y otra adquiere relevancia. La propuesta necesita como las comidas, tiempo de maceración, para crecer y tomar cuerpo. La problemática de los tiempos en la tarea es uno de los ejes fundamentales del trabajo y paradójicamente, es muy difícil dar cuenta de él a través de la palabra, en un diseño curricular.

Los actos escolares

El tratamiento de los actos escolares oscila por lo general entre: por un lado, contar toda *la historia* con la intención de que los chicos la retengan y a la vez la hilvanen con las efemérides anterior y posterior; por otro lado, trabajar *ejes vinculados con la vida cotidiana* de la época, pero que habitualmente quedan a la deriva como una “nota de color”.

Esta secuencia de actividades nos permitió reflexionar acerca de cómo se engarzan los actos con la unidad didáctica que se está desarrollando. En este caso, no había ningún tipo de vinculación temática entre ambos y no se forzó a que lo tuvieran. En cambio, el acto escolar se trabajó de manera acotada, sin necesidad de desarrollar otra larga secuencia de actividades paralelamente a la unidad.

Por otro lado, es preciso señalar la necesidad de realizar una adecuada selección de cuáles son los espacios pertinentes para ser visitados en función de los contenidos que propone cada acto. Es interesante observar que, como consecuencia no deseada de nuestra propia letra, las salidas se presentan como “soluciones mágicas” para el tratamiento de los actos.

Educación física

Especialista: Lady E. González.

Sección: 4 años. Jornada simple.

LANZAMIENTOS Y PIQUES CON PELOTAS

A partir de la observación del grupo decidimos realizar una secuencia de actividades en torno a las habilidades manipulativas: piques, lanzamientos, pases, recepción *drible*, lanzar y recibir.

Partimos de la planificación y de los aprendizajes previos de los niños respecto de las habilidades nombradas. Se habían usado recursos materiales de fácil manipulación, como pompones de lana y pelotas de goma espuma que por su poco pique facilitan la acción motora en los lanzamientos, lanzamientos y recepción y piques.

ACTIVIDAD

Se limitó el espacio para evitar la dispersión que puede provocar el uso de los materiales elegidos. Cada uno tomó, al tacto, una pelota de telgopor o de papel, de una bolsa. Las investigaron, las compararon, probaron el pique estableciendo las diferencias; como las de telgopor pican más se quedaron con ellas.

La consigna fue: “¿Probamos formas de impulsarlas?” Las respuestas motrices de los chicos fueron diversas: la impulsaron con un pie, con una o dos manos, Ezequiel con los dos pies juntos con salto simultáneo. Muchos inventaron sus propias formas de impulso, otros copiaron mirando las de sus compañeros. Todos probaron. La propuesta generó una actividad intensa, con mucha concentración por parte de los niños.

La siguiente consigna fue: probar qué ocurría si le pegaban fuerte o suavemente; los chicos probaron las dos formas, usando una o dos manos y un pie. La propuesta siguiente fue: “Si le damos un fuerte ‘cachetón’, ¿qué pasará?”

De esta manera se exploraron distintas formas de impulsar y lanzar la pelota, reflexionando sobre los resultados de sus acciones. Y construyendo la relación impulso-distancia recorrida; los chicos llegaron a la siguiente conclusión: "Si le pegamos fuerte se va lejos, si le pegamos despacio se va cerca o se queda".

En relación con los lanzamientos, se propuso una actividad de aprendizaje más compleja: lanzar con puntería a las tapas de canastos colocadas sobre éstos, a 80 cm de altura aproximadamente, trabajando en pequeños grupos, 4 chicos alrededor de cada canasto.

Se generó una actividad intensa, la organización en subgrupos permitió una práctica intensa y participativa. Luego se incrementó la dificultad completando la consigna, propusimos: “Cada vez más lejos”. Los niños probaron embocar desde distancias progresivamente mayores. El recurso elegido, las pelotas de telgopor favoreció el logro del objetivo de la actividad: hacer puntería en un objeto amplio desde distancias progresivamente mayores. Aprendieron a regular sus movimientos en el lanzamiento para no tocar ni ser tocados por los demás.

Luego cambiamos el material por pelotas de tenis que permiten explorar formas de pique. Los chicos probaron picarla con fuerza, y algunos dijeron: “¡Pica y vuela!”. Acentuando el pique.

Se propone: “¿Dónde más la podemos hacer picar?” (orientando la exploración de los chicos, mientras éstos la hacen picar en el suelo, en la pared, etcétera).

Culmina la clase con un juego que posibilitó trabajar el contenido actitudinal: aceptación del resultado de los juegos, mediante una reflexión acerca de “¿qué es, empatar, ganar y perder?”

En las siguientes clases se repasaron las formas de impulso con pelota grande (nº5 de goma) proponiendo formas cada vez más complejas; por ejemplo, sin usar manos ni pies.

Educación física

Especialista: Lady E. González.

Sección: 5 años. Jornada simple.

CONSTRUYENDO HABILIDADES Y DESTREZAS

Esta secuencia trabaja algunas habilidades y destrezas: rol adelante, rol atrás, *drible*, equilibrio, salto en profundidad, trepa y suspensión, ya desarrolladas por el grupo.

La forma organizativa fue un recorrido que incorporaría paulatinamente la iniciación de vertical, volteo⁵, desplazamiento en suspensión, equilibrio en altura progresivamente mayor.

Los circuitos se diseñaron con variaciones espaciales en la distribución de las estaciones, de manera que implicaran recorridos diferentes (ver diagramas), marcando con flechas la dirección de los desplazamientos de una a otra, lo que conlleva una variabilidad espacial de la tarea.

La experimentación de las habilidades y destrezas se realizó considerando el cuidado del cuerpo de los chicos y su seguridad, brindando las ayudas necesarias en todos los casos, colocando colchonetas de espesor adecuado según cada estación del circuito.

ACTIVIDADES

Primera actividad

Los chicos llevaron las colchonetas y la tapa del cajón de salto en grupitos de 3 ó 4 y las fueron colocando en los lugares que la profesora indicaba, con su ayuda en algún caso. Como esta actividad es realizada habitualmente por los alumnos se recordaron las medidas de seguridad a tener en cuenta; por ejemplo, cómo poner las manos al tomar los aparatos para no lastimarse.

En esta oportunidad se incluyen “pruebas” que ya conocen y necesitan poca o ninguna ayuda: rol adelante, subir y bajar de la trepadora, impulso de vertical sobre las manos, volteo sobre la tapa del cajón. La destreza nueva a aprender es el rol atrás, donde serán ayudados; ya conocen el rolido atrás sobre la espalda, tomándose las piernas flexionadas y con palmas de manos hacia arriba.

Recorren grupalmente el circuito con la docente, leen los códigos que tienen escritos, se remarca y recuerda algunas condiciones de ejecución y/o seguridad a tener en cuenta: esperar su turno, cómo prepararse para el rol adelante, cómo poner la cabeza y tomar el impulso con piernas, no flexionar brazos y mirarse las manos en el impulso de vertical y en rol atrás rolar sobre la espalda, luego apoyar las manos y tomar impulso hamacándose fuerte para atrás.

Repitieron el recorrido de una estación a otra, poniendo atención en seguir la dirección de las flechas; esto generó un clima de juego: “seguir los caminos” sin ejecutar las destrezas, sólo nombrarlas al ir recorriéndolas.

⁵ Volteo: salto de costado apoyando las manos en la tapa del cajón de saltos, colchonetas, etcétera.

Se ubican cuatro chicos en cada estación e inician el recorrido del circuito. La profesora se coloca para ayudar en la destreza nueva, el rol atrás. Lo hace de manera tal que puede visualizar todo el recorrido y simultáneamente ayudar en la ejecución del rol.

El circuito es recorrido varias veces, la profesora recuerda los detalles a tener en cuenta, ayuda y cuida. La actividad es muy intensa y alegre, permite lograr o afianzar los aprendizajes, confiando en sus capacidades motrices.

La clase se cierra con una reflexión grupal sobre lo que hicieron, los chicos verbalizan sobre los logros grupales e individuales: “el rol atrás es difícil y hay que seguir practicando”, “no nos equivocamos al seguir los caminos”, “hay que empujar con las piernas para pasar el cajón”.



Segunda actividad

En esta oportunidad se modificó la distribución espacial de las estaciones en círculo y se decidió complejizarlo introduciendo equilibrio sobre barra en el suelo, salto en profundidad desde el cajón de saltos entero, usando como medida de seguridad para la caída una colchoneta de unos 20 cm de espesor y el volteo superando el lado angosto de una colchoneta.

Este diseño responde a la posibilidad de aumentar las dificultades del circuito anterior, se utilizan nuevamente las flechas para orientar los desplazamientos. Esta variante en la distribución espacial facilitó la dinámica, ya que los nuevos esquemas motrices requerían mucho la atención de los niños.

En la repetición de este circuito los chicos sugirieron agregar equilibrio en la barra a unos 40 cm de altura (con colchoneta debajo).

La actividad se desarrolló de manera semejante a la anterior: armado del circuito con la participación de los chicos transportando y colocando los aparatos en grupos de 3 ó 4, con la ayuda de la profesora visualizando la actividad y colaborando con ellos.

Se reiteran las medidas de seguridad: “No doblar los brazos y mirarse las manos en patada de impulso de vertical, flexionar piernas al saltar desde el cajón” (algunos se equilibran y otros necesitan apoyar manos en la colchoneta).

Los chicos van realizando el circuito, piden ayuda en el salto en profundidad. En cambio se ayudan entre ellos para el pasaje en equilibrio; la docente los ayuda a descubrir cómo poner los pies para no caerse a lo largo de la barra.



Tercera actividad

Se incorpora el pasaje en suspensión a lo largo de una escalera ayudando a descubrir la mejor forma de tomarse (dedo pulgar por debajo) y tomar impulso para pasar de barrote en barrote y estar más seguros. Muchos hacen algunos semi-apoyos de pies en el suelo, al principio algunos se quedaban esperando hasta ser ayudados.

Los chicos sugieren: saltar con impulso hacia arriba, desde el cajón de saltos tocando una viga que hay en el techo; picar (*dribbling*) la pelota de mini-basquet dentro de los aros, para lo cual se coloca un aro y se da una pelota para cada grupo integrado por cuatro chicos.

Se arma así un circuito de mayor complejidad atendiendo los deseos de los chicos y las experiencias realizadas.



Cuarta actividad

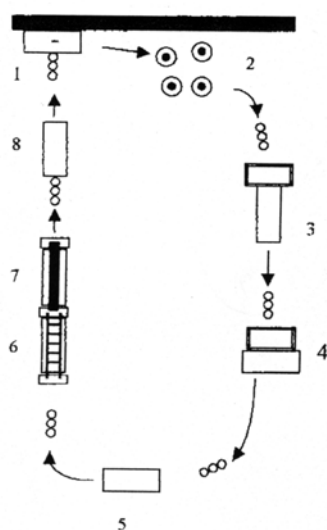
Para la evaluación de esta experiencia acordamos presentar la resolución de un circuito que incluyera ocho estaciones abarcativas de los aprendizajes propuestos. Se previeron las condiciones de seguridad y el cuidado del cuerpo.

El recorrido presentó las habilidades y destrezas con el mismo grado de dificultad con el que se realizaron a través de la secuencia, a fin de evaluar cualitativamente el acercamiento de los niños a la ejecución global de las mismas.

Asimismo se promovió la autoevaluación de los chicos en las distintas “pruebas” (como ellos las llamaron). Se escuchó decir: “me sale bien”, “me caigo poco” (en equilibrio) o “no me caigo”, “¡toqué la viga!”, “ayúdame”.

La atención de los chicos se centró prioritariamente en el objetivo de resolver las dificultades. Por esta razón se recordaron los aspectos técnicos y de seguridad que se enseñaron y se ofrecieron las ayudas necesarias.

Circuito de evaluación



1. Patada de impulso de vertical en colchoneta.
2. Pique de pelota en los aros.
3. Salto en profundidad sobre tapa de cajón.
4. Volteo sobre tapa de cajón.
5. Rol adelante.
6. Suspensión en escalera.
7. Equilibrio en altura sobre barra.
8. Rol atrás.

ANÁLISIS DE LA SECUENCIA

La planificación de la secuencia se realizó en función de los contenidos que se venían desarrollando y tomando en consideración los saberes previos de los niños, de manera que la nueva propuesta de enseñanza presentase un mayor grado de complejidad de los aprendizajes.

Organización grupal

En las clases no se privilegió una forma única de organización grupal, sino que se seleccionaron las más convenientes para los aprendizajes. Para la enseñanza de las habilidades manipulativas, se decidió por la organización en grupo total. Para el lanzamiento con pelotas, se eligió una distribución en pequeños grupos que favoreciera la exploración y la práctica indivi-

dual. Tengamos en cuenta que la elección que el docente realiza en relación con la dinámica grupal facilitará o entorpecerá el desarrollo de las actividades.

La intervención de los chicos en el armado de los circuitos, transportando los materiales en pequeños grupos, es un aprendizaje que se desarrolla a lo largo del año escolar. Esto hará posible que los alumnos armen sus propios circuitos durante el juego libre, haciendo extensivo el aprendizaje a situaciones de juego espontáneo, en las que los chicos enriquecen las actividades de un modo no siempre previsto por el docente.

Materiales

En las clases de Educación física se utilizan algunos materiales —por ejemplo, las pelotas—, que son propios de los juegos habituales de los niños. En la secuencia de enseñanza realizada se propone su uso en función de determinados aprendizajes: el lanzamiento, el *drible*, la puntería. Los materiales —en este caso pelotas— se seleccionan respetando su adecuación con las habilidades a enseñar, su pertinencia con las posibilidades motrices de los niños y con la estructura del esquema de movimiento. En este caso se eligieron pelotas de telgopor y pelotas de tenis para la enseñanza de los lanzamientos con puntería, que por su tamaño, peso y adecuación a las manos de los chicos facilitarían los aprendizajes. También se seleccionaron las de goma medianas y grandes para el *drible*.

Intervención docente

El clima de la clase debe ser tranquilo, activo y seguro, para facilitar la comunicación entre todos, dándose los tiempos de experimentación y práctica adecuados a las necesidades individuales y grupales.

El docente tiene que anticipar en su planificación las ayudas necesarias que deberá brindar para superar las dificultades que algunos niños presenten. Los momentos de exploración no deben limitarse a probar libremente una habilidad, como picar la pelota. El docente también sugiere actividades exploratorias para ayudar a descubrir, por ejemplo, cómo poner la mano para controlar el pique de la pelota: acompañándola y no pegándole. Se cuidan las técnicas básicas de ejecución para que los niños puedan construir sus habilidades encontrando progresivamente las formas más eficaces y económicas de resolver el problema que planteó la consigna —en este caso: picar la pelota dentro de los aros.

Las variaciones que se realicen en torno a un contenido como en el caso del lanzamiento desde distintas distancias (cerca y cada vez más lejos), utilizando elementos pesados y livianos, provocan cambios en las condiciones de la exploración y favorecen la construcción de habilidades más flexibles y generalizables.

Frecuentemente surgen respuestas motoras no habituales o no previstas por el docente; por ejemplo, un niño descubre que es mejor dejar caer la pelota que tirarla con fuerza para iniciar el *drible*, este modelo permite a los demás chicos, a través de la observación, acercarse a una manera más eficaz de drible.

El docente debe estar atento a recoger las propuestas que surgen del grupo de alumnos, como sucedió en una de las clases al incorporar la posibilidad de saltar con impulso hacia arriba desde el cajón de saltos y tocar la viga del techo (actividad que era posible). La incorporación de nuevas dificultades complejizó la tarea y la enriqueció. Por lo tanto, es importante la apertura del docente a escuchar las propuestas de los niños o a tomar el modelo ofrecido por un alumno, siempre y cuando sea pertinente para el momento del aprendizaje.

que se realiza. La actitud del docente, en el caso de referencia, permitió incorporar una técnica básica de pique y complejizar su propia propuesta.

Durante las clases, sólo se usó el desarrollo reproductivo de modelos técnicamente correctos, en el caso del rol atrás, del rol adelante y el inicio de vertical. Esquemas motrices que requieren de un aprendizaje realizado dentro de los parámetros de la estructura técnica propia de cada uno. No sólo porque se trata de modelos que tienen una forma propia, sino también porque las aproximaciones a estos modelos se deben dar dentro del esquema motor adecuado que asegure el cuidado del cuerpo de los chicos.

Cuando los alumnos no conocen una habilidad o destreza (como en este caso, en el rol atrás) la docente deberá brindar ayuda para su elaboración y si es pertinente, presentar el modelo.

Desde el punto de vista de la enseñanza, se pudo observar que antes de la repetición del circuito se recordó en cada clase la forma de ejecución lograda anteriormente y los detalles técnicos importantes: el rolido sobre la espalda en posición “arrollada”, el apoyo de las manos, el impulso. Así, los alumnos pasaron de formas de ejecución globales con ayuda, a formas más autónomas y personales de ejecución.

Es importante que la intervención del docente promueva los aprendizajes, señalando los errores, pero sin desvalorizar al niño y reflexionando con ellos, en pequeños grupos o individualmente, para ayudar a lograr las aproximaciones que lo acerquen a los aprendizajes esperados, sin generar temor al fracaso.

Creemos importante que el docente de sala que acompañe al grupo durante la actividad de patio esté atento a las condiciones de seguridad en la disposición y uso de los aparatos. Por esta razón es conveniente y necesario que esté presente en la clase de Educación física para observar los desempeños individuales y grupales, y conocer las condiciones de seguridad necesarias en las destrezas y habilidades.

Repetición

La repetición necesaria para avanzar en el aprendizaje permite a los niños construir, paulatinamente, un nivel básico y global de las habilidades y destrezas, con confianza en las propias capacidades, encontrando placer y alegría en su realización, en forma no compulsiva ni competitiva.

Estas repeticiones de las habilidades se realizan introduciendo variaciones en la distribución espacial, la organización grupal, los materiales, complejizando el accionar de los chicos.

Durante el desarrollo de la experiencia se pudo escuchar a los niños en el patio: “mirá cuánto duro picando la pelota” y observar cómo intentan y reiteran el pasaje por el pasamanos en suspensión con pendulación del cuerpo de manera cada vez más eficaz.

Evaluación

Es preciso señalar que el circuito de evaluación, presente en la secuencia relatada, no fue una actividad para cerrar el aprendizaje o evaluar cuantitativamente a los niños, sino para evaluar los logros cualitativos de los chicos en la secuencia diseñada, promover la autoevaluación en los niños, tomando conciencia de sus propios progresos.

Lengua escrita

Especialista: Hilda Weitzman de Levy.

Sección: 5 años. Jornada simple.

CENTRO DE ESCRITURA

La maestra (en adelante M) describe al grupo diciendo que son chicos de acción. Hay en la sala un alumno (E) con mielomeningocele y una celadora que lo atiende.

Los chicos, que a principios de año no escribían nada, aprendieron en la sala de 5 —relata M—, a escribir sus nombres. Aún no han escrito otros textos.

Los nombres de los chicos están escritos con letras de imprenta en carteles de cartulina de colores colocados bien alto, sobre el pizarrón.

Primera actividad (24 de junio)

En la sala se desarrolla un juego que consta de planchas de madera con varios dibujos y unas tablitas con los nombres de esos dibujos. Al finalizar el juego, M les pide que miren bien las tablitas que han reunido. Después que lo han hecho, las retira, les deja hojas y marcadores y les pide a los chicos que escriban las palabras que recuerdan. M se queda con un grupo, la celadora de E con otro y yo con el tercero. Es la primera vez que se les propone escribir algo por sí mismos, algo que no sea su nombre.

Al final de la actividad M los reúne y les muestra a todos cómo escribió cada grupo. Ella piensa, y se los dice, que los chicos al escribir, aunque aún no lo hagan de modo convencional, dejan algunas pistas para que se sepa qué escribieron. Esta ronda fue muy interesante porque los chicos opinaron acerca de cómo escribieron los compañeros y aportaron sus propias ideas sobre la cuestión, diciendo cómo hubieran escrito ellos la misma palabra o señalando alguna letra que según su parecer faltaba.

Casi todos escriben sin control de cantidad con escrituras presilábicas, salvo 2 ó 3 que escriben silábicamente o leen silábicamente lo que han escrito y E, que está mucho más avanzado.

Gabriel escribe T A B R I E y lee

ba-lle-na

escribe E L I

ga-lli-na

Damián C., con escrituras más avanzadas, escribe: P A N,

Pa-le-ta,

U A,

fru-ta

O N E.

zo-que-te

Para escribir esta última palabra dice “con la E, pero no sé cuál es”.

Damián F. escribe P N I y lee pan-ta-lón. Le preguntamos cómo termina y dice: “Con O. Son tres”. Tacha entonces la I y la transforma en O.

Pedro quiere escribir Manzana. Nos pide que le escribamos DANZA. Lo hacemos, dibuja una manzana y escribe ANA.

Un chico que trabaja con M escribe P A A O (palacio) y luego, en una segunda versión, PAO.

A partir de lo que observamos en esta actividad (que los chicos se mostraron dispuestos a escribir, a probar, que podían revisar sus producciones e ir avanzando), consideramos que sería conveniente hacer una propuesta de escritura por sí mismos. M. me comenta que la actividad realizada fue posible porque éramos tres personas para dividirnos entre los grupos de chicos mientras escribían. Por eso acordamos la creación de un centro de escritura, ya que esta propuesta permitiría acercarse a escribir sólo al grupo que así lo decidiera en el momento de juego-trabajo y M podría de este modo seguir de cerca la escritura de todos los que trabajarán en este rincón.

El jardín recibe la donación de una máquina escribir para la sala.

Segunda actividad (1º de julio)

Anunciamos la creación de un centro de escritura. Colocamos un cartel de cartulina sobre el pizarrón, donde dice RINCÓN DE ESCRITURA. Les presentamos la máquina de escribir, les decimos que el centro funcionará como una opción en el momento de juego-trabajo.

Todos eligen rincones y sólo unos pocos chicos deciden ir al centro. Comienzan a escribir en la máquina. M interviene para enseñarles cómo se coloca el papel. Los chicos empiezan a escribir sus nombres. Al cabo de un rato se van acercando más chicos. Todos escriben sus nombres. No es fácil ya que la cinta está gastada. Hay un diccionario pictográfico que está en Dirección y lo van a buscar para tener referentes al escribir. En este diccionario hay dibujos ordenados por temas y debajo de cada uno está su nombre escrito con letras de imprenta mayúsculas.

José Luis coloca el papel en la máquina y escribe. Más tarde descubre que la cinta tiene dos colores y la palanquita para cambiarlos. Finalmente escribe JOSÉ LUIS.

Se escuchan comentarios entre los chicos sobre la escritura: “Yo sé escribir Andrea porque es el nombre de mi mamá”. “Mi mamá hace así la O.”

Aldana escribe ALDANA de izquierda a derecha y a continuación YOLANDA (su segundo nombre) de derecha a izquierda.

Belén escribe su nombre y luego dibuja una figura humana. Trabaja muy concentrada.

Nicolás escribe su nombre y Belén, que quiere ayudarlo, dice: “¡Apretaste la LU! Es la de la hermana de Lucía y también la de Lucía. Una de las letras de Lucía se hace así (y dibuja una C)”. Nicolás acepta esta sugerencia y continúa: “Después de la C la O”. En la hoja se ve una sucesión de intentos: NIA, NICOS, NICC, NICOAS.

Damián escribe con la máquina DAMO.

Hernán pregunta si el acento es una letra y concluye que es parecido a una letra.

En otro rincón hicieron un juego, anotaron los puntajes y luego escribieron sus nombres para saber de quiénes eran los puntos.

Agustina apoya una letra A sobre una hoja y la contornea. “Hice la A para que diga Agustina.”

Belén compone su nombre con las letras móviles de madera, que M dejó sobre la mesa del centro de escritura. Las nenas la imitan.

Denise escribe perro SFLI y lee silábicamente: “pe-rro”.

A Nico P. le dibujamos un pato y le pedimos que escriba. Escribe IEF, lo invitamos a que lo lea señalando con el dedo “cómo dice” y al leer “pa-to” decide suprimir una letra.

José toma letras del nombre de Nicolás para escribir gato: COE. Luego dibuja un elefante grande y escribe DEPDEL (elefante) y SCO (pato).

Aldana escribe siempre todas las palabras con cuatro letras combinando ALNA (que pertenecen a su nombre) de diferente manera. No contraargumentamos, la dejamos probar pues está contenta con su producción.

Maxi toma el diccionario. En la tapa hay un gorro y él copia muy bien la palabra GORRO. Luego, debajo de la copia, escribe, según su saber, OO. Más tarde escribe sombrero OEO. Escribe silábicamente con apoyo vocálico, sin preocupación por la variedad ni por la cantidad. Hasta ahora nunca había escrito en la sala, de modo que la maestra ignoraba cuánto ya sabía.

Todos escriben largándose con alegría a hacerlo. Hasta ahora sólo han escrito palabras, así que proponemos enriquecer la semana próxima el rincón con cuentos.

Tercera actividad (8 de julio)

M preparó los libros (están hechos con tapas de cartulina y hojas en blanco) para que los chicos escriban el texto e ilustren. Hay otros con páginas ya ilustradas con recortes de revistas.

Algunos chicos van a la máquina de escribir y otros eligen escribir en los libros. Aldana escribe un texto en el libro ilustrado. Pregunta a una compañera qué hace el nene. “Está jugando a la pelota”. Aldana se dicta silábicamente “ro-pa”. Finalmente escribe todas las hojas del libro, con las letras de su nombre, de derecha a izquierda, con letras invertidas, y un texto adecuado como epígrafe de una ilustración donde se ve el retrato de una mujer sonriente: “Está buscando ropa”.

Belén pregunta en voz alta “cómo se escribe varón”. Le pregunto si quiere que la ayude pero ella prefiere preguntarle a Aldana. Esta le contesta que con A y le indica algo que le falta. Aldana escribe algo en el cuaderno de Belén y Belén me pregunta “qué dice”. Lo llamativo es que Belén produce escrituras más avanzadas que las de Aldana pero la consulta y se copia de ella. Aldana, hija de una docente, tiene la actitud del que sabe, si bien sólo emplea algunas combinaciones de las letras de su nombre.

Belén escribió en un libro sin figuras su nombre, MAMA, PÁA (la primera A con tilde) y luego dibuja una nube y escribe U B. Los que están junto a ella se entusiasman y empiezan a juntar las palabras papá y mamá con la palabra nube iniciando un cuento de una familia de nubes.

Es a partir de este episodio de comienzo de un cuento que resolvemos proponer, en la semana siguiente, que entre todos produzcan un cuento colectivo dictado a la maestra.

Cuarta actividad (15 de julio)

Decidimos esta actividad a partir de lo que sucedió cuando escribieron en los libros de cuentos. Prácticamente solo aparecieron palabras y una incipiente selección de personajes: papá y mamá nube, como para hacer un cuento. Nos pareció que sería interesante ver qué cuento

podrían producir *dictando a la maestra*, cuando la preocupación por el sistema notacional no los inhibiera.

Les proponemos elegir primero los personajes; se arma una gran batahola ya que los gustos estaban divididos entre robots, lobos y nubes. Todos gritan repitiendo muchas veces su propuesta. Les sugerimos pensar cómo puede lograrse un acuerdo sin imponerse por gritar más fuerte. Votan y resulta un empate entre lobos y robots. M les pregunta cómo puede dirimirse el desacuerdo. Se produce un intercambio excelente y las propuestas son las siguientes:

- votar entre los dos ganadores,
- hacer dos cuentos,
- mezclar los personajes en el mismo cuento.

Esta discusión lleva un buen rato hasta que resuelven que aparezcan los distintos personajes en el mismo cuento.

Les proponemos escribirlo en el pizarrón y que nos dicten. Intentamos planificar con los chicos la historia, pero ellos están ansiosos por empezar a dictar directamente. Este dictado tuvo algunos momentos interesantes, pero el interés no fue sostenido ya que el primer momento de discusión (el de la elección de los personajes) fue muy intenso y valioso y después el interés decayó un poco.

Por momentos tuvimos la sensación de que dictaban apurados, para terminar, pero en algunos puntos se plantearon cuestiones interesantes, como cuando las niñas vinieron a reclamarnos por lo bajo que querían incorporar una princesa. Cuando los varones escucharon, dijeron: “Está bien, una princesa robot”, pero las nenas contestaron: “No, una princesa princesa”. Maxi y Damián C. dramatizan el cuento mientras se dicta, alguien propone que el robot mago tenga una espada metralleta pero la propuesta no prospera. De a ratos las voces se superponen, todos aportan ideas. Está todo el grupo reunido frente al pizarrón. M. registra lo que va sucediendo y yo escribo lo que ellos me van dictando. En dos o tres ocasiones les leemos cómo va quedando el cuento. Si hay diferentes ideas las recapitulamos para que elijan entre todas la que les parece mejor. Escribimos con letras mayúsculas de imprenta delante de ellos. En un momento dado planteamos que haremos punto y aparte porque empieza otra parte del cuento.

El cuento queda así:

“HABÍA UNA VEZ UN CASTILLO DONDE LOS ROBOTS ESTABAN PELEANDO CON LOS LOBOS PARA VER QUIÉN ERA MÁS FUERTE.

“LOS ROBOTS VENÍAN DEL ESPACIO. CUANDO ESTABAN PELEANDO, APARECIÓ EL ROBOT MAGO Y LOS LOBOS SE UNIERON A LOS ROBOTS CONTRA EL ROBOT MAGO Y SALIERON CONEJOS DE LA TIERRA.

“HABÍA UNA PRINCESA ROBOT Y EL LOBO LA TRANSFORMÓ EN CONEJO PARA QUE HAYA MÁS CONEJOS EN LA CIUDAD. Y DESPUÉS SE ROMPIÓ EL HECHIZO Y LOS CONEJOS SE CONVIRTIERON EN ROBOTS.”

A continuación les pedimos que cada uno escriba en una hoja la parte del cuento que más le gustó, y dejamos el cuento escrito sobre el pizarrón.

Nicolás 1: “salen los conejos de la tierra”, dibuja, escribe DMRANIMI

Nicolás 2: escribe LO (lobo) y luego avanza trabajando conmigo sobre esa palabra.

Ezequiel: RBO (robot)

FIE (fuerte)

CONO (conejo)

SNORS (ZANAHORIA)

Denise copia del pizarrón un fragmento del cuento y lo escribe en bustrófedon (es decir que escribe de izquierda a derecha hasta el final del renglón y luego continúa el renglón siguiente de derecha a izquierda). Luego escribe princesa y nube.

Maxi escribe por sí mismo: “Los lobos luchaban contra los malos...” Lo hace silábicamente, empleando sólo las vocales con su valor sonoro convencional. Lo felicitamos y le dice a un compañero, con mucho orgullo: “¿Viste que te dije?” Luego escribe OO (lobo).

Sergio escribe con M: “Los lobos vinieron del espacio”. Escribe letras variadas continuadas que ocupan todo el renglón, con una distribución espacial propia de los cuentos.

Esteban copia letras de un compañero. Le preguntamos qué escribe y me dice “Como él” señalándolo. Todos han dibujado escenas del cuento y todos escriben. Alguien escribió robot, lobos, dragones, princesas. Lo hizo con muchas letras del nombre de Ezequiel. Probablemente las copió porque todos reconocen que él sabe escribir más.

Damián dibuja una serie de robots, que distribuye por toda la hoja. Me hace recordar algunos afiches de elencos teatrales. Escribió el nombre de todos los robots debajo de cada dibujo y me los lee. Utilizó letras de su nombre principalmente. Todas las escrituras tienen entre 4 y 7 letras y Damián lee en ellas: Lanza Punta de Diamante, Destruisador, Superestrella Robot Rojo, Largafuego, Gusano. Damián firmó su trabajo.

Aldana jugó nuevamente con las letras de su nombre. Escribió con ellas y lee mago, conejo.

Belén copió del pizarrón: “HABÍA UNA VEZ UN CAS...” y alguien la imita. Dos chicos escriben “Los Tuper”. No identificaron sus trabajos.

Hernán, que desde la incorporación del centro de escritura estuvo muy entusiasmado, escribió:

O O O A A O A A O A O
Lo-bos lu-cha-ban con-tra a los ma-los

Se trata de una escritura silábica casi perfecta, con vocales y valor sonoro convencional.

Quinta actividad (12 de agosto)

Estamos en la segunda semana de clases, al regreso de las vacaciones de invierno. M me cuenta que introdujo el cuaderno y los chicos están escribiendo más. Queremos proponer a los chicos que escriban para un destinatario concreto pero M piensa que sus escrituras aún no son legibles por alguien que no esté habituado a ver producciones infantiles. Como solución de compromiso decidimos proponer un destinatario benévolo y entrenado y pedirles a los chicos, que escriban todo lo que saben para nuestro equipo, para que mis compañeras vean que bien escriben y podamos entre todas pensar nuevas propuestas para ellos y otros chicos. Ya en ocasión de los cuentos, les habíamos hablado del equipo cuando les pedimos prestados los cuentos para mostrarlos.

Les damos la consigna a los chicos. Ellos han aprendido a consultar en textos escritos. Entonces dejamos como siempre el diccionario a la vista, ellos tienen también un planisferio sobre el pizarrón (porque el día anterior M les había hablado de las campañas de San Martín), uno de los chicos propone mirar el cartel de las mochilas y muchos sacan mochilas y cartucheras con inscripciones para copiarlas. Es por eso que aparecen en las producciones de los chicos muchas leyendas en inglés.

Nicolás escribe:

E O U
mo-chi-la

I O 8
Mickey

O 8
campera

Jairo escribe, por primera vez, su nombre y unas letras de derecha a izquierda y lee “mochila”.

Nicolás escribe perfectamente PACIFICO, que copia del mapa y lee “Chile”. Cuando le preguntamos cómo sabe que allí dice Chile contesta que M les explicó que allá está ese país. Escribe varias palabras.

Damián escribe Kids, copiando de la cartuchera y luego dos palabras. No se acuerda qué escribió para leerlo.

Daiana escribe: E T A y lee
es-tre-lla

Aldana copió muy bien SAN MARTÍN. Es la primera vez que escribe algo con letras que no son las de su nombre. También escribe SOL.

Esteban escribe auto: S T E

Lis escribe TALAVERA que habrá copiado de algún texto y luego, perfectamente, LUNA, SOL, ÁRBOL y HAEL (helado).

Agustina escribe BU y lee de derecha a izquierda nu-be, OL (sol), su nombre y copia también PACÍFICO.

Maxi llena la hoja con escritura.

Denise escribe copiando del diccionario y componiendo sola algunas palabras, como SOL, que escribe perfecto, con la L invertida.

Belén dibuja y escribe: Castillo (AIO), Sol (S) y copia de algún texto CASTILLO DE ARENA.

Iván escribe HELADO, GUANTE, copiando del diccionario y escribe solo MAMA, de derecha a izquierda porque empieza en el margen derecho.

Hernán copia de su cartuchera BRITISH AIRWAYS
SKYFLYERS

Le pedimos que escriba el nombre de su animal preferido y escribe:

POO (perro) y luego OOIO (zoológico)

Los chicos salen al patio y al regresar les contamos que antes de despedirnos (ya que es la última actividad que compartimos) queremos saber qué piensan acerca de algunas cuestiones:

“¿Para qué sirve aprender a leer?”

Iván: — Para cuando seas grande sepas todo leer.

Lis: — A mí me gusta estudiar.

Hernán: — Para pasar de grado.

Ezequiel: — Para cuando seas grande, aprender más.

“¿Para qué sirve aprender a escribir?”

— Para estudiar, porque no sabemos, para escribir cartas, para escribir en el cuaderno, para diversión, para escribir en el pizarrón, para aprender las letras, para aprender a estudiar.

“¿Cuándo es mejor escribir que hablar?”

Iván: — Porque te da vergüenza (M les aclara a los demás chicos que a veces escribimos a alguien que nos gusta porque nos da vergüenza decírselo).

Ezequiel: — En el papel.

Otros: — Escribir para aprender o escribir una carta. Porque a mi casa llegan un montón de cartas para mamá. A mi papá, porque trabajan de lo mismo. Para las expensas. Mi papá escribe historias. Cosas de trabajo. Mi papá dibuja comida.

“¿Con qué se escribe?”

Todos: — Con lapicera, lápiz, crayones, tizas, marcadores. (No mencionan la máquina de escribir ni la PC.)

“¿Cómo se aprende a escribir?”

—Se hacen pistas, le dicen los grandes, tiene que aprender primero a leer, primero tiene que ser grande para leer.

“¿Para qué está la maestra?”

—Sirve para ayudar a leer.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Los chicos se desenvuelven con autonomía en la sala, son conocedores de la dinámica del jardín y no se alteran por la inclusión de una observadora.

El espacio de la sala

Se hace difícil el trabajo en el área de lengua sin contar con una biblioteca. Es necesario exponer permanentemente diversos textos, que sean accesibles a los chicos, que se los pueda consultar en todo momento, que inviten a la lectura y “colaboren” en la escritura. La biblioteca de la sala debería contar con libros de cuentos, libros de consulta y divulgación, revistas, libros de arte, carpetas de recortes periodísticos, libros de poesía y en el caso de la sala de 5, un diccionario pictográfico. Recomendamos especialmente que el jardín reciba todos los días un diario. El uso que se puede hacer del mismo es muy rico en relación con su costo. Parte de su contenido podrá ser archivado e incorporado como material permanente a la biblioteca. Si esto no es accesible al jardín, se podría solicitar a las familias diarios viejos, ya que también son aprovechables.

El centro de escritura requiere un pizarrón, uno o dos estantes para apoyar los materiales, una mesa (se usa una de las comunes que hay en la sala), sillas, máquina de escribir o computadora, libros en blanco hechos con tapas de cartulina y hojas tamaño oficio plegadas en dos, hojas en blanco, tarjetas en blanco, tarjetas de invitación, hojas con membretes diversos, formularios, facturas, pasajes de avión, boletas de tarjetas de crédito, papel afiche y todos los materiales que en la vida cotidiana se emplean para escribir. Desde ya que todos estos materiales no se incorporan simultáneamente sino que se van introduciendo a medida que las propuestas didácticas lo requieran. Por ejemplo, si se está trabajando sobre un comercio del barrio, se incorporan las facturas, las boletas de tarjeta de crédito; si se organiza una exposición, se incluyen los papeles afiche para anunciarla, etcétera.

Cuando el jardín incorpora un niño con necesidades educativas especiales, como es el caso de E en esta sala, es necesario realizar algunas adaptaciones; por ejemplo, dejar espacios más amplios de circulación para la silla de ruedas o para los desplazamientos comunes.

Organización de los grupos

Una preocupación de los maestros por la que postergan la práctica de la escritura en su sala es el hecho de que si los chicos se dividen en grupos para trabajar, ellos no pueden intervenir en

todos los grupos ni con todos los chicos para reflexionar juntos sobre sus escrituras, contraargumentar, ofrecer contraejemplos, plantearles dudas.

Para dar respuesta a esta inquietud, por una parte, se puede pensar, como hemos hecho en nuestra experiencia, en la creación del centro de escritura. Esto hace que sólo un grupo acuda a él mientras los demás eligen otros rincones o actividades. La docente podrá trabajar con un pequeño número de chicos al mismo tiempo. Pero, por otra parte, no es necesario que la maestra intervenga ante cada muestra de escritura de cada niño para ayudarlo a avanzar. En muchas ocasiones la práctica de la escritura les sirve a los chicos para experimentar, para ir probando, consultando los libros, a sus compañeros, y, como hemos visto, hasta los mapas (ver Agustina y Nicolás en la actividad n° 2). Es decir que se abren posibilidades de consulta más amplias que el pedido de ayuda o información a la docente.

Cuando un chico no sabe cómo escribir una palabra o un texto completo, puede:

- pedir ayuda a la maestra (ver Pedro, actividad n°1),
- a un compañero (ver el diálogo entre Nicolás y Belén en la actividad n°2) y,
- consultar un libro (Maxi, actividad n°2). Este ejemplo es muy significativo porque Maxi copia una palabra textualmente del diccionario pictográfico pero a continuación la recrea según su propia hipótesis).

También es necesario señalar que *en muchos casos los chicos recién están en una etapa de afianzamiento de sus recientes descubrimientos y resulta inoportuno tratar de moverlos prematuramente hacia escrituras más avanzadas* (ver Aldana, actividad n°2).

Finalmente, si tienen que *esperar la ayuda de la maestra cuando efectivamente la solicitan, esto forma parte de todo el proceso de socialización*; podrán instrumentarse turnos, anotar sus nombres en una lista para hacerle saber que quieren consultarla y es probable que hasta que la maestra llegue, hayan resuelto sus dudas consultando a un amigo o un cartel.

La intervención docente

La escritura es una práctica y, por consiguiente, *los avances se producen en la misma práctica*. Debemos alentar a los chicos a revisar sus producciones ya que al hacerlo advierten sus lagunas o “errores”, en algunos casos *sin intervención externa* sobre la misma escritura (ver Nicolás en la actividad n°2). La intervención del docente consiste, en muchos casos, en realizar una propuesta interesante, en alentar la colaboración de los chicos, en ofrecer materiales adecuados, en sugerir consultar un texto impreso.

En otros casos, es oportuna su intervención directa sobre la escritura del niño:

- a) Pidiéndole que lea lo que escribió, que piense si lo quiere mejorar o completar, que señale con el dedo cómo va leyendo (ver Damián C. en actividad n°1, y Nico P. en observación n°2).
- b) Oficiando de lector. Por ejemplo, si el niño escribió PO, el maestro puede preguntar: “¿Escribiste pato?” promoviendo con esta pregunta la inclusión de otra letra para diferenciar ambas palabras, como PRO.
- c) Proponiéndole que escriba otra palabra, para que necesite diferenciar ambas.
- d) Ofreciéndole alguna palabra escrita para que de ella tome algún fragmento útil. Es interesante la situación en la que Pedro, en la actividad n°2, lo pide espontáneamente. No sabemos si alguna intervención previa de M le ofreció este modelo.
- e) Ofreciendo información concreta, si el pedido del chico lo requiere. Por ejemplo, cuando Damián C. en la actividad n°1, dice: “Sé que va con E, pero no sé cuál es”, debemos mostrársela.

f) Preguntando: “¿Dónde dice...?”, “¿Cómo lo sabés?”, para que el autor vaya descubriendo la necesidad de establecer diferenciaciones en la escritura de distintas palabras.

Se suele pensar que los maestros, con sus intervenciones, deben siempre provocar conflictos cognitivos en los chicos para que éstos avancen en sus escrituras. En realidad, los progresos se producen a través de procesos más complejos, en una interacción entre hipótesis, entre lo que se sabe y lo que se lee, entre lo que cada uno sabe y lo que otros hacen o dicen, en un confrontamiento de las propias teorías con otras informaciones. No se trata de un proceso mecánico intervención docente =>conflicto=>avance.

Para acceder a escrituras más avanzadas, los chicos tienen que estar expuestos a prácticas de escritura desde las salas de 3 y 4 años. Esto significa que en esas salas le dictarán a la maestra un mensaje para el cuaderno de comunicaciones, un cuento, una nota para los chicos del otro turno. Dispondrán asimismo de materiales de escritura en los rincones, como un cuaderno junto al teléfono en el rincón de la casita, lápices y papeles para anotar turnos o puntajes donde están los juegos tranquilos, etcétera.

Entendemos por prácticas de escritura todos los intentos que realizan los chicos de “poner para que diga algo”, aunque para el observador se trate sólo de algunos garabatos o letras desordenadas donde el autor lee: “Acá dice que los lobos salieron de la tierra”.

Algunas maestras de sala de 5 consideran que es mejor esperar a que los chicos produzcan por lo menos escrituras silábicas antes de proponerles situaciones de escritura por sí mismos. Esto se conecta quizás con el hecho de que son más difundidas las intervenciones posibles frente a los chicos que producen escrituras silábicas. Sin embargo, para los que aún no han accedido a ellas, *la práctica misma, con las dudas y problemas que suscita, los llevará a progresar*. Se aprende a escribir escribiendo. En este sentido, es útil observar los cambios registrados en esta experiencia en los chicos, al cabo de unas pocas ocasiones en que se les propuso escribir y, al mismo tiempo, el modo en que al hacerlo nos ofrecieron rica información acerca de cómo estaban procediendo, que no conocíamos antes de verlos trabajar.

Reflexión sobre la propuesta

Al mirar retrospectivamente las propuestas, creemos que quizás fue apresurada la incorporación de libros de cuentos al centro de escritura. En tanto lectores, los chicos conocían muy bien los cuentos por haberlos escuchado leer y narrar a sus docentes, por haberlos hojeado, explorado, mirado muchas veces a lo largo de su vida en el jardín pero, desde el punto de vista de la escritura, en ese momento los chicos sólo escribían algunas palabras y aún no se habían iniciado en la producción de cuentos. Ello no invalida la actividad.

Muchas de las propuestas, como la de producir cuentos en los libritos, deberían volver a intentarse en distintas oportunidades, en la medida en que otras propuestas, como en este caso la producción colectiva de un cuento dictado, enriqueciera los recursos lingüísticos y el mayor conocimiento del sistema notacional les permitiera animarse a escribir por sí mismos textos más complejos. Por ejemplo, el cuento producido no tiene título, por lo cual en la siguiente ocasión en que produzcan un cuento, la docente podría intervenir pidiéndoles que piensen cómo quisieran que se llame, haciéndoles recordar el nombre de los cuentos que han leído juntos y recuerdan, etcétera.

Cuando leemos el cuento producido en la actividad n°4 comprobamos que los chicos, a partir de las múltiples situaciones en las que los maestros les han leído o narrado, saben ya mucho acerca de ese género.

TEXTO DEL CUENTO	ANÁLISIS
“Había una vez un castillo donde los robots estaban peleando con los lobos para ver quién era más fuerte. Los robots venían del espacio. “Cuando estaban peleando apareció el robot mago y los lobos se unieron a los robots contra el robot mago y salieron conejos de la tierra. Había una princesa robot y el lobo la transformó en conejo para que haya más conejos en la ciudad. Y después se rompió el hechizo y los conejos se convirtieron en robots.”	Este cuento tiene personajes, escenarios, una fórmula ritual de iniciación (Había una vez). El escenario elegido, un castillo, es característico de algunos subgéneros narrativos, como los cuentos maravillosos y los de terror. Los robots y el espacio suelen aparecer en los de ciencia-ficción Emplea la alternancia de tiempos verbales propia de los cuentos: pretérito imperfecto - pretérito perfecto simple (venían-apareció). Aparece la transformación característica de cuentos maravillosos y folclóricos (de princesa en conejo, de conejos a robots). Hay una secuencia temporal con un desenlace (se rompe el hechizo).

Algunas reflexiones acerca de la secuenciación de las actividades

Las observaciones que fuimos haciendo sobre los progresos de los chicos y sus problemas ante cada propuesta iban dándonos pistas para el modo de continuar la secuencia. Así, partiendo de un juego en el que la maestra les lee palabras y los chicos miran si tienen el dibujo que corresponde ==> se les propone que empiecen a escribir las palabras que recuerdan ==> como sólo habían escrito palabras, se les ofrecen libros para estimularlos a producir textos. Los chicos empiezan a escribir en los libros y llegan a crear nombres de personajes ==> se les pide entonces que produzcan un cuento colectivo dictando ==> como ya han producido un cuento se les propone que ahora escriban a un destinatario para mostrar todo lo que lo que saben ==> reflexionan sobre las funciones de la lectura y la escritura.

La escritura debe contextualizarse, en la medida de lo posible, en situaciones comunicativas auténticas. No siempre es fácil encontrar destinatarios auténticos para las producciones de los chicos —esto se ve muy facilitado cuando se trabaja con proyectos— y además, aun en caso de tenerlos, los maestros —y en ocasiones los chicos— suelen inhibirse ante la posibilidad de enviar fuera de la escuela escrituras no inteligibles para el lector: “No los van a poder leer.” Nos estamos refiriendo a cartas, notas en el cuaderno de comunicaciones, invitaciones a eventos, publicación de diarios y revistas o de cuentos, exposición de carteles y afiches, etc. Es por eso que en la experiencia decidimos proponerles que escribieran para nuestro equipo eligiendo así un lector benévolo. En estos casos se les puede pedir a los chicos que produzcan mensajes para el equipo de conducción del jardín, para maestros de otras salas, para estudiantes del profesorado de nivel inicial, los profesores de música o educación física, etc.; es decir, para lectores “comprensivos”; o bien, si se envían a la comunidad, se agregan a la producción original aclaraciones o “traducciones” de la docente (en este caso, no es necesario escribir todo sino solamente lo que el lector no podría “adivinar” sin la aclaración). Poco a poco, los maestros irán sintiéndose más seguros y los chicos irán avanzando en el conocimiento del sistema. También pueden mandarse textos dictados a la docente por los chicos

mientras que otra posibilidad es escribir “con” los chicos; es decir, que la maestra produzca el texto y los chicos lo firmen o escriban algunas palabras.

Como ejemplo de proyectos comunicativos donde la lectura y la escritura ocupan un lugar central podemos citar los siguientes, todos ellos probados en los jardines dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad:

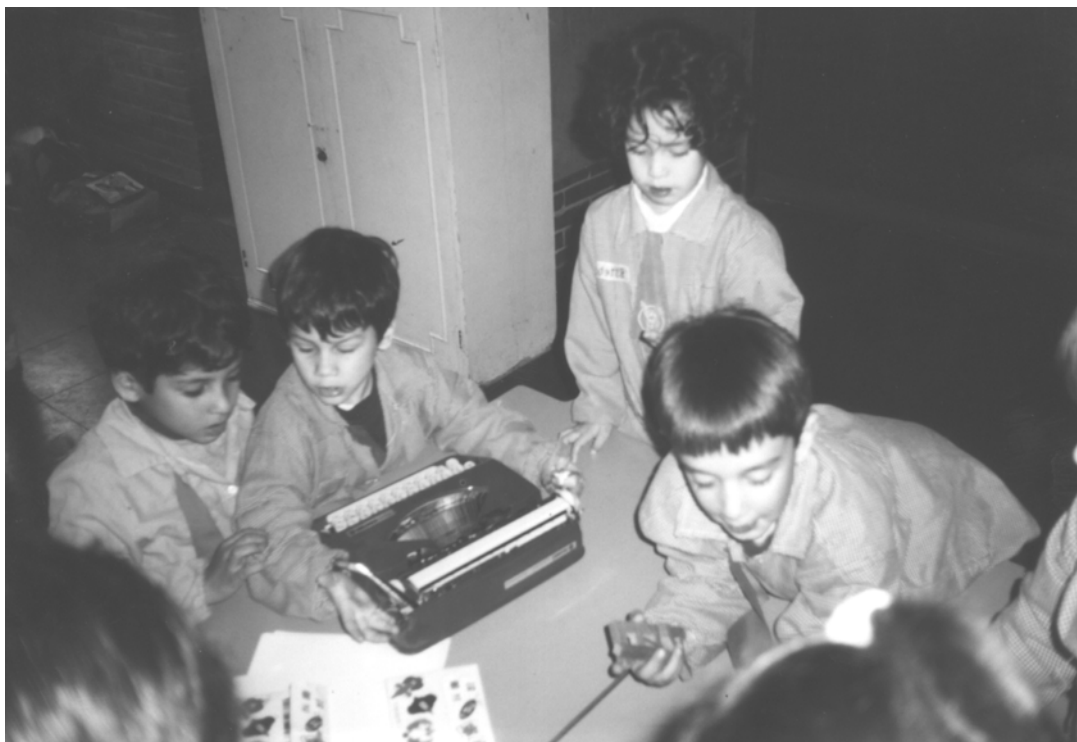
- producción de afiches para campaña sanitaria (cuidado de los dientes, prevención de pediculosis, vacunación);
- elaboración de una revista;
- elaboración de un diario;
- intercambio epistolar;
- producción de una antología de poesía;
- producción de un libro de cuentos;
- producción de una enciclopedia temática, por ejemplo, de animales.

Los materiales

Como se ha visto en el relato de esta experiencia, *lo que se requiere para leer y escribir en el jardín son variados materiales de lectura y variados soportes de escritura* (ver “El espacio de la sala”). Se entiende por soporte la superficie sobre la que se escribe: papel afiche, de carta, cartulinas, telas, hojas comunes de papel y los diversos materiales que se usan para escribir en la vida cotidiana que ya hemos citado y que se seleccionan según el tipo de texto y el propósito comunicativo.

No es necesario, pues, introducir ningún artificio ni materiales comerciales preparados especialmente, como juegos o cajas “para leer” o “para escribir” en el jardín. Para leer están los textos, que abundan en la ciudad. Hemos visto cómo hasta en diarios y revistas viejos podemos encontrar materiales (historietas, publicidades, cuentos, juegos, por ejemplo). Lo cual, por supuesto, de manera alguna supone la renuncia a una biblioteca bien equipada. Una máquina de escribir o, en el mejor de los casos, un procesador de texto también constituyen un excelente instrumento de trabajo.

Cuando les preguntamos a los chicos para qué se lee y se escribe, los chicos señalan los propósitos de estas prácticas y diversos formatos textuales conocidos. Es a partir de este conocimiento que ya poseen que deberíamos continuar la propuesta. Por ejemplo, cuando dicen que se escribe para aprender a estudiar, podemos proponerles estudiar de las enciclopedias y escribir nuestro propio diccionario de animales.



Intercambiando opiniones
junto a la máquina de escribir.



Componiendo el nombre con letras móviles.



Escribiendo los libros de cuentos.

Música

Especialista: Judith Akoschky.

Sección: 5 años. Jornada completa.

UNA BAGUALA EN EL JARDÍN

Durante las reuniones previas la docente de música comunicó su proyecto de abordar la enseñanza de una especie lírica del folklore del Noroeste argentino, la baguala⁶ —canción de ejecución colectiva que se acompaña con caja⁷ o bombo y que suele llevar por texto coplas tradicionales. Las actividades tuvieron como propósito el acercamiento a un estilo de canción no frecuentado por los alumnos, con características rítmicas, melódicas, de canto y de acompañamiento instrumental particulares. La secuencia de actividades fue enlazando tanto aspectos *procedimentales* —reconocimiento, memorización, ejecución, canto, discriminación—, como *conceptuales* —cómo es una baguala, cómo se canta, dónde y cuando la cantan, quiénes la cantan, con qué se acompaña, cómo es el ritmo de su acompañamiento, etc.— que dieron pie a la paulatina familiarización y acercamiento al estilo musical elegido.

ACTIVIDADES

Primera actividad

La clase comenzó con el “saludo” habitual: el canto de alguna canción que ya es del repertorio del grupo, y que por consenso grupal es elegida y cantada con entusiasmo. Los alumnos, sentados en ronda en el piso y acompañados por la docente en guitarra, cantaron con alegría un carnavalito al que llamaban “Poco a poco”. Las canciones elegidas para el saludo van cambiando a lo largo del año y se constituyen en el cancionero propio de ese grupo.

Luego la docente comentó su proyecto de este modo: “Hoy vamos a aprender una baguala, canción que se canta en algunas provincias de nuestro país, como Salta, Jujuy, que quedan bastante lejos. Para llegar hasta allá hay que viajar muchas horas en tren..., o en ómnibus...”

Y para ilustrar su comentario mostró fotografías con paisajes norteros que comenzaron a circular por la ronda de niños. Esto provocó múltiples comentarios de los chicos, acerca del tren, de los ómnibus, de los viajes. Otro tanto ocurrió con otras fotos, llamando especialmente su atención los cerros, la ausencia de vegetación o la típica presencia de los cactus espinosos. La docente condujo estos comentarios, destacando aquellos aspectos que caracterizan la geografía y el clima del Noroeste. Pero esta intervención fue breve y llevó a su próximo paso: la audición de una baguala grabada, anunciada de este modo:

M (señalando las fotos): “Ahora vamos a escuchar cómo cantan las personas en esos lugares. Vamos a escuchar una baguala; quiero que la escuchen bien.”

⁶ Isabel Aretz. *El folklore musical argentino*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1952 (ver las especies líricas, págs. 113 a 131).

- Instituto Nacional de Musicología. *Las canciones folklóricas de la Argentina*, Antología con coordinación, supervisión general y redacción de Bruno C. Jacovella, Buenos Aires, 1983, segunda edición. Consta de tres discos y un prospecto con abundante información.

⁷ Isabel Aretz, *op.cit.* (ver los instrumentos musicales, membranófonos, págs. 51 a 55).

A continuación, con el casete colocado con antelación en el equipo de sonido y en el lugar justo de la cinta, se pudo escuchar la primera estrofa del tema mencionado. La grabación de campo, recogida por Leda Valladares, goza de una autenticidad incuestionable, pero el sonido era muy defectuoso.⁸ A pesar de esto, los chicos escucharon con mucha atención, sorprendidos y muy interesados. Fue evidente que la sorpresa estuvo en relación con su falta de familiaridad con el estilo. Al concluir la primera copla del texto y antes de proseguir con la audición de la segunda, se les preguntó:

“¿Cantan muchos o canta uno solo?”

Las respuestas fueron diversas:

“Cantan señores.”

“Cantan señoras y señores.”

“Canta uno y muchos.”

“¡Cómo cantan!”

“Hay una que grita.”

“Sí, grita...”

“No, si cantan todos...”

La docente sintetizó diciendo que cantaba primero todo el grupo, con hombres y mujeres y sólo de a ratos, una solista. Prosiguió haciendo otras preguntas:

M: “Y además del canto, ¿hay instrumentos? ¿Hay quena, guitarra, algún otro instrumento?” Antes de reanudar la audición M solicitó silencio para escuchar mejor y aguardar el final de la canción para contestar sus preguntas.

Sin esperar el fin de la grabación, los chicos hicieron comentarios entre sí: “¡No hay guitarra! Hay de eso que se toca así: bumbum bumbum” (haciendo en el aire el movimiento de los golpes del mazo y el palo sobre el parche, como si fuera un bombo). “¿Quena?” “No...” Escuchaban la cinta y a pesar de sus comentarios, seguían la audición, interesados en descubrir el instrumento que acompañaba a las voces en su canto. Varios se adhirieron al movimiento de tocar el bombo.

Al finalizar el tema musical, se les explicó que la baguala se acompañaba preferentemente con cajas —“no las de cartón sino las que son instrumentos de música”. Esta explicación fue ilustrada con otras fotografías en las que se podía ver a los cantantes formando una ronda y a los que tocaban las cajas, en el centro. “Para las fiestas arman una comparsa, y van en fila, tocando y cantando. Visitan las casas y llaman a todos para que vengan a cantar y a bailar.”

Luego se abordó el aprendizaje de la canción, una baguala de la Quebrada de Humahuaca⁹ cuya primera copla dice...

Tengo una vaquita mansa
la vaca más buena moza.
De fondo color canela
y manchas de mariposa.

Después de algunas explicaciones acerca del texto —la vaquita “mansa”, “buena moza” y de “color canela”—, la docente cantó esa primera copla con convicción, despertando el interés de sus alumnos. Luego les dijo:

⁸ Grabaciones de campo realizadas por Leda Valladares.

⁹ Leda Valladares, recopilación de *Canciones arcaicas del Norte argentino*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1970.

“Ahora canto yo primero y después ustedes cantan lo mismo, igual, igual.”

Durante la imitación sobrevino cierta confusión. Los fragmentos de la canción se superponían y fue difícil conservar la secuencia propuesta. Se pasó entonces al canto de toda la copla, repetida un par de veces para lograr su memorización.

Se abordó el acompañamiento rítmico con caja. Como primer paso la docente propuso cantar juntos la baguala y con palmadas en los muslos hacer uno de los ritmos de acompañamiento, “un golpe largo y otro corto”.

Luego anunció que les había traído una caja y mostrándola al grupo formuló algunas preguntas acerca de su construcción, de sus materiales y del modo de tocarla. Los chicos demostraron tener conocimientos de instrumentos de parche: hablaron del cuero, del aro, del mazo y el palo con que se golpea el parche, etc. Entonces se mostró a los alumnos cómo tocar el ritmo de baguala con la caja y fue ofrecida a continuación para que circulara por el grupo.

Al presentarse dificultades para sostener el instrumento y para tocar el ritmo de acompañamiento se hicieron algunas sugerencias: cómo sujetar el asa e impedir que la caja girara al percutir el parche, ponerse de pie para tocar con mayor comodidad.

La caja fue rotando entre los chicos que se ofrecieron para tocarla; la docente cantaba la baguala y el resto del grupo observaba al solista de turno haciendo sugerencias para mejorar el sonido y para mantener el ritmo, huidizo a la hora de la sincronización con el canto. La espera por el “turno para tocar” impacientó a algunos alumnos, que comenzaron a demostrar desinterés y cierto cansancio.

La actividad se cerró con el canto grupal de la primera copla de la baguala, acompañada por todos con palmadas y por un solista con la caja.

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

En relación con la presentación de la baguala

Los comentarios, los recursos utilizados tales como fotografías, grabaciones, el intercambio con los alumnos, crearon la situación adecuada para el ingreso de un tema nuevo, diferente del repertorio habitual del grupo.

En relación con la enseñanza de la canción

La imitación de segmentos de frase, procedimiento utilizado para el aprendizaje de la canción, creó incertidumbre. Esta situación fue motivada por la fragmentación de las frases musicales que les hizo perder sentido y unidad, acentuada por la estructura asimétrica de las mismas. Convinimos que era preferible tomar frases enteras para su imitación, reconocimiento y memorización.

En relación con el acompañamiento rítmico y con la ejecución instrumental

En los primeros intentos de acompañamiento, el palmeo, reforzado por el grupo y el modelo de la docente, se pudo mantener sincronizado con el canto. Pero este fue un primer paso. En la ejecución instrumental se sumaron dificultades determinadas por el toque de la caja. La regularidad y sostenimiento de un ritmo y su sincronización con el canto, son logros a largo plazo a través de numerosas actividades. Acordamos volver sobre el tema con otros recursos.

En relación con el grupo, su disposición en la sala y la duración de la actividad

Creímos conveniente modificar el uso del espacio de la sala, flexibilizándolo y adecuándolo a diversas actividades. Por ejemplo: comenzar la actividad sentados en ronda en el piso o en sillitas; continuar con el movimiento corporal, asociado a la baguala —la ronda que gira mientras se canta y se tocan instrumentos— o la comparsa, que enfila a sus miembros con idéntico fin. De este modo se podía dar continuidad a los propósitos explicitados en primer lugar, diversificando actividades y recursos.

El análisis permitió detectar con mayor precisión cuáles fueron las dificultades que se presentaron. Adoptamos algunas decisiones respecto de las siguientes actividades, para la consecución de los objetivos propuestos.

Segunda actividad

Fue su propósito recordar lo aprendido acerca de la baguala en la clase anterior y continuar con el canto de la segunda copla.

Las sillitas estaban dispuestas en ronda en un ángulo de la sala, dejando libre un amplio espacio central. Luego del “saludo” del grupo a través de una canción entonada por todos, la docente hizo preguntas acerca de la baguala, tarea de reconstrucción de lo aprendido en la clase anterior. “¿Dónde se cantaba la baguala?” “¿Quiénes la cantaban?” “¿Con qué instrumento se acompañaba?” “¿De qué hablaba la baguala que aprendimos?” “¿Cómo era la vaca?” “¿De qué color?” “¿Y la canción?” “¿Y el ritmo?” “¿Cómo lo palmeábamos?”

Así, de a poco se fue recordando lo aprendido y casi todos los chicos cantaron primero y luego acompañaron palmeando la primera copla. A continuación la docente cantó:

El tero tero me canta.
El chajá me pega un grito
Y la lechuza me dice
Tas taratás con el pico.

La copla, entonada con gracia, encantó y divirtió a los chicos. Cuidando de no fragmentar las frases musicales, se enseñaron de este modo:

“El tero tero me canta, el chajá me pega un grito” (bis). Una vez cantó la docente, imitada a continuación por los alumnos.

“Y la lechuza me dice, tas taratás con el pico” (bis). (Ídem.)

Los chicos aceptaron la consigna, imitando las frases de la manera señalada. De este modo, al no fragmentarse ni el texto ni la melodía, se pudo conservar la unidad de sentido de cada frase, haciéndolas más “imitables” por parte de los alumnos. Estos siguieron repitiendo el último fragmento —tas taratás con el pico—, divertidos con la repetición, en la que hacían cambios de dinámica y articulación. Fue evidente el placer que les despertó ese juego vocal del texto, gracia que acompaña con frecuencia a las coplas tradicionales. La baguala hizo un buen ingreso: su aceptación fue evidente y estaba en camino de ser aprendida por todos los alumnos del grupo.

A continuación se planteó reconocer otra baguala, con canto solista y caja, a través de una grabación.

Preparada la cinta en el grabador, se hizo escuchar a los alumnos un carnavalito, preguntándoles si era una baguala. Inicialmente hubo desconcierto, pero luego un alumno dijo que se parecía a “Poco a poco”, el carnavalito que el grupo conoce y canta con gran adhesión y participación de todos. Otro dijo que “poco poco” es muy diferente de “tas taratás” y el resto asintió.

Se reconoció el acierto de esas respuestas, corroborando que habían escuchado un carnavalito. Y preguntando al grupo: “¿Y esta será una baguala?”, se hizo escuchar a continuación una baguala cantada por una solista acompañada con caja. Un alumno contestó que era como la baguala, pero que cantaba todo el tiempo una sola; y que lo que más se parecía era “la caja”.

Se propuso a los alumnos escuchar otra vez lo mismo y varios chicos se sumaron a la última opinión. Dijeron que se acompaña igual, pero que la que cantante de repente grita. Se les explicó entonces “que las bagualas se pueden cantar así —con un cantante solista, hombre o mujer— como si gritaran, pero que es otra forma de cantar”. Dando un ejemplo con su propia voz, la docente dijo: “Es como cantan muchas veces, en los lugares que vimos en las fotografías, ¿se acuerdan?” Y cantó la baguala con ese modo de canto¹⁰. Cuando propuso a los chicos imitarla, ninguno aceptó. “Como no estamos acostumbrados a cantar de este modo, nos parece raro a nosotros pero no a la gente de esos lugares donde se canta muchas veces así”, fue su comentario.

Seguidamente se propuso relacionar la baguala con su acompañamiento instrumental y con el movimiento corporal. Se invitó a los alumnos a levantarse de las sillas formando una ronda en el centro de la sala; mientras los chicos se acomodaban apiló las sillitas ayudada por dos de sus alumnos. Una vez en la ronda, la docente comenzó el canto y la ejecución con caja. Los alumnos se sumaron al canto y la ronda comenzó a girar. El movimiento era tranquilo, cadencioso y se sincronizaba bien con el canto. La ronda siguió girando y la caja circulando entre los chicos.

Al terminar la baguala se les propuso armar una “comparsa”, abriendo la ronda y formando una fila. Se entregó a cada alumno un sonajero de chapitas que podían agitar mientras se movían al compás de la canción. Eligiendo a un guía, la fila comenzó a zigzaguear por la sala, con paso tranquilo “como si bajaran del cerro”.

“¿Y si la comparsa sale a visitar a los demás grupos del jardín y los invita a cantar?” Los alumnos se prepararon para salir de la sala e iniciaron un paseo por el jardín, emocionados y entregados al canto, vergonzosos algunos y desenvueltos otros, mientras tocaban sus sonajeros guiados por el toque retumbante de la caja. A su paso por pasillos y el comedor, el grupo de alumnos fue encontrando eco en los demás chicos del jardín, sus docentes, otros adultos y el equipo de conducción. En las varias escalas se sumaron voces para cantar las coplas. La “comparsa” cumplió su cometido, y orgullosos, los alumnos volvieron a la sala a comentar su aventura: la aventura de cantar un canto diferente, un canto que bajando del Norte se había acercado a su sensibilidad de niños de otra geografía, otras costumbres, otro entorno. Pero que podían abrirse a disfrutar nuevas experiencias.

¹⁰ Forma de canto de la baguala, ver Isabel Aretz, *op.cit.* (págs. 115 y 116).

ACERCA DE LAS ACTIVIDADES

La elección del cancionero

Al abordar un estilo de canción que no es frecuente ni familiar, el docente sabe que se expone a un posible rechazo o a la indiferencia de sus alumnos. Por esta razón la elección de la canción es particularmente importante y su presentación y enseñanza merecen especial cuidado. En el caso de la baguala —especie con múltiples variables, desde algunas muy lentas y de ritmo muy libre, hasta ejemplares alegres de "tempo" marcado y movido según Isabel Aretz—, fue acertada su elección. La canción elegida, que aparece en una recopilación de Leda Valladares¹¹ tiene características rítmicas más afines a los niños de estas edades.

La enseñanza de canciones

En la enseñanza de las canciones es conveniente no fragmentar las frases musicales; caso contrario, pierden sentido e ilación. Conservar la unidad de sentido es prioritario para la memorización y el reconocimiento de la canción. Buscando la adecuada repetición de la misma canción, en situaciones y momentos oportunos, se podrá lograr el aprendizaje buscado.

Si seguimos de cerca el itinerario de las actividades descriptas se podrá comprobar que se incluyó la repetición de la canción en diferentes momentos, introduciendo casi siempre alguna variable: cantar juntos imitando a la docente, cantar toda la copla “de un tirón”, cantar acompañados por palmeos primero y luego por la caja, cantar en ronda, cantar en la “comparsa” con nuevos instrumentos.

En la reproducción de una canción intervienen otros factores —de tesitura, de manejo vocal, de dominio temporal, de posibilidad de memoria e imitación, de sincronización con los demás, etc.— que determinarán nuevas repeticiones en pos del canto de todos, mejorando la emisión y los medios para su mejor reproducción e interpretación.

El acompañamiento rítmico

El ritmo de acompañamiento de una canción está muy condicionado por su “tempo”, carácter y estilo. En cada caso será necesario ubicar estas características y elegir la mejor manera de realizarlo.

Los palmeos, tan usuales como forma de acompañamiento rítmico, también son susceptibles de variación, impidiendo de este modo que se transformen en una práctica rutinaria. Marcar el “pulso y acento” no debe ser una práctica indiscriminada aplicada a cualquier canción, sino, por el contrario, una forma de acompañamiento para realzar características de un estilo. Esto ocurre precisamente con la canción elegida, la Baguala, que puede ser acompañada por el pulso y el acento o con otro ritmo: “un golpe largo y otro corto” Ambos son usuales y destacan el estilo del tema musical.

El acompañamiento instrumental

¹¹ Leda Valladares, recopilación de *Canciones arcaicas del Norte argentino*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1970.

En el caso de los acompañamientos instrumentales se suman otros factores para tener en cuenta: la gran diversidad de timbres posibles, la necesidad de su selección y combinación, el manejo instrumental requerido para lograr los resultados rítmicos y sonoros esperados.

El ritmo de la baguala con la caja necesitó de explicaciones y de dedicación especial, tanto para la ejecución instrumental como para el mantenimiento de la uniformidad rítmica. Disponer de una sola caja para todo el grupo se transformó en un desafío para la agilidad y el buen desarrollo de la clase. Esta limitación fue aprovechada por la docente al hacer rotar la caja por el grupo y al encomendar a la totalidad del grupo la observación y comentarios acerca de la ejecución. De todos modos el tiempo que se puede destinar a esta práctica es relativamente corto. La idea de agregar sonajeros de chapitas, de muy fácil confección y bajo costo y en número suficiente para todo el grupo, fue una solución pertinente ya que estos sonajeros aparecen en las formaciones instrumentales del Noroeste argentino. De este modo se logró aunar una necesidad grupal —que cada alumno pudiera tener y tocar un instrumento— a un requerimiento estilístico: en las comparsas nortenas estos sonajeros son infaltables.

El movimiento corporal

Es frecuente que en las planificaciones de las clases de música se incluyan actividades con movimiento corporal, no siempre coherentes con el tema ni con los contenidos abordados. El movimiento corporal puede ser, en cambio, un recurso pertinente y muy relacionado con el estilo musical elegido. La ronda que gira, la comparsa que se desplaza con cierto carácter, no sólo agregan el movimiento corporal necesario sino que permiten afianzar y fortalecer la uniformidad del ritmo y recrear el contexto de la baguala.

El ritmo se interioriza y puede mantenerse sostenidamente si se relaciona, como en este caso en particular, con el movimiento de desplazamiento necesario para que la “comparsa lleve la canción de casa en casa”, o por diferentes partes del jardín, o para que los cantores hagan ronda, ambos movimientos característicos y casi coreográficos que acompañan a esta especie musical. Tocar “andando”, en ronda o enfilados, implica entonces un mayor acercamiento al estilo.

Recursos

En ocasiones los docentes utilizan láminas o elementos visuales para introducir algún tema musical o para desarrollar algún contenido. Y muchas veces este material visual, que les demandó tiempo y trabajo, no agrega al tema específico sino que distrae la atención hacia objetivos no musicales.

En cambio, para introducir el tema de la baguala se seleccionaron con antelación fotografías que propiciaron un mayor conocimiento del contexto geográfico de la baguala. Las fotos, adecuadas y necesarias, constituyeron una herramienta eficaz, que contribuyó a una mejor interpretación y a un mayor conocimiento de ese tipo de música.

Otro tanto ocurrió con los ejemplos musicales grabados que introdujeron en las clases el estilo de la baguala, con su sonido, con su aridez y con su canto rústico, debido a que las grabaciones eran testimoniales y realizadas en la zona. La docente se animó a hacerlas escu-

char, sin aditamentos innecesarios: las explicaciones justas, las fotografías adecuadas y los ejemplos musicales, que impregnaron al tema de autenticidad.

El espacio

Al planificar una clase es importante diseñar el espacio al servicio de su mejor rendimiento. Esto implica imaginar el desarrollo de las actividades integrando el espacio como un elemento más. Usar un mismo espacio de diferentes modos introduce variantes que renuevan el interés y que redundan en mejores aprendizajes.

Las diferentes actividades que se realizaron con la baguala fueron cambiando su escenario; la ronda en el piso, el agrupamiento para escuchar las grabaciones, la ronda en sillas pero en otro lugar de la sala, la ronda girando y luego la comparsa desfilando, constituyen diferentes modos de utilizar el espacio disponible, en función y al servicio de los objetivos previstos.

El tiempo

Así como no es conveniente importar el tiempo acelerado que hoy caracteriza a la sociedad urbana, tampoco es bueno introducir un tiempo moroso e impreciso en las clases, con duraciones extendidas por encima de la capacidad de los niños del jardín.

Dedicar los tiempos necesarios a las diferentes actividades es una decisión que compete a la docente del grupo, quien debe establecer un ritmo adecuado que dé continuidad a sus propuestas. No siempre es fácil medir la duración de una u otra actividad, no siendo recomendable que el criterio sea “antes de que la atención decaiga” tampoco “los chicos siguen muy enganchados”. La lectura del estado del grupo y su compenetración con la tarea está a cargo del docente. Y de él dependerá la secuencia que diseñe y el tiempo que le otorgue a cada alumno, al grupo y a las diferentes actividades.

En el trabajo con la baguala, la alternancia de diferentes actividades para dar continuidad al mismo tema tuvo esa cualidad: otorgando el tiempo adecuado a la secuencia, introduciendo cambios necesarios sin apresuramientos ni lentitud innecesaria. Así, recursos, uso del espacio, manejo del tiempo, se convirtieron en elementos cuidadosamente planificados al servicio del aprendizaje de los niños.

Para terminar, unas palabras de Leda Valladares:

“Si el investigador aporta sus pesquisas, el maestro de escuela resulta indispensable para que un material de reliquias fogueado por los siglos, siga circulando vivo en boca de generaciones actuales y futuras. La música urbana le ofrece a la escuela un tentador repertorio polifónico no siempre al alcance de la musicalidad común; en cambio, el campo y la montaña, que siempre han sido fuentes generosas de esencias musicales y poéticas, nos muestran una costumbre ejemplar, un hecho ancestral y todavía contemporáneo, ideal para iniciarse en el mundo de la expresión musical: el canto colectivo al unísono y con percusión. En los campos de América se practica el canto rústico que calza a la perfección con la necesidad de grito que hay en el chico y con el oculto deseo del adulto de expresarse libremente. En esta

empresa no necesitará llegar a las acrobacias de un solista bagualero; simplemente deberá luchar contra los frenos habituales permitiéndose el desborde y la total expansión. Deberá tener en cuenta que afronta una nueva experiencia, porque su libertad expresiva en el canto está mucho más trabada que la de un chico o de un campesino. Y será bueno que recuerde que si el maestro no canta, el chico tampoco lo hace o lo hace a duras penas, sin entregarse libremente a la fiesta del canto.”

REFLEXIONES FINALES

En el transcurso de esta experiencia, el equipo fue analizando las crónicas producidas por el propio grupo y por los docentes. De este intercambio surgió la necesidad de sintetizar aquellos aspectos comunes que atravesaron el trabajo conjunto en la institución y que parecen tener relevancia para la tarea pedagógica. A los efectos de una mejor organización se intentará clasificarlas en tres categorías, sin desconocer las mutuas interacciones y complementariedades existentes.

1. Cuestiones curriculares

1.1. Distancia entre los documentos y la práctica. La distancia observada se debe a diferentes factores. Por un lado la inexistencia de ejemplares suficientes que aseguren a cada docente contar con estos instrumentos de trabajo. Por el otro lado se observan diferencias en relación con la lectura de los documentos, la capacitación recibida y la experiencia del docente.

1.2. Efectos no deseados. El acercamiento a la práctica de los docentes nos permitió confirmar que muchas de las afirmaciones que realizamos en los documentos curriculares están explicitadas con tanta insistencia que han derivado en su aplicación a ultranza. Esta situación determinó que muchas de las aseveraciones se conviertan en un método único de trabajo, generalizado para todos los grupos y en toda circunstancia. Así, por ejemplo, la cuestión de la indagación de los saberes previos y de la reflexión sobre lo realizado se ha convertido en una práctica rutinaria y estereotipada que precisa ser flexibilizada y adecuada a cada grupo y a cada actividad (ver en este sentido las reflexiones en la secuencia de Ciencias naturales).

1.3. Lo no explicitado. El desarrollo de ciertas propuestas nos permitió comprender que existe una serie de aspectos sobre los cuales no se habla en los documentos previos, porque se consideraron como no relevantes para figurar en un diseño curricular y que, sin embargo, no tienen por qué ser conocidas por los docentes. Este desconocimiento afecta la realización de las actividades. La organización del tiempo, del espacio, la selección y la distribución de materiales, la organización grupal, son algunas de las cuestiones que en este documento se han tratado de desarrollar y profundizar, no de un modo general sino vinculado con la particularidad de cada una de las disciplinas, a fin de ir completando la información. Estas aclaraciones no suponen agotar la serie de aspectos no considerados, ya que cada nueva propuesta plantea nuevas cuestiones.

2. Cuestiones institucionales

2.1. El tiempo. Una de las dificultades con las que nos enfrentamos en el trabajo realizado fue el encontrar los tiempos para planificar y reflexionar sobre la tarea. En la mayoría de los casos esto se resolvió gracias al tiempo que los docentes destinaron fuera de su horario de trabajo, para reunirse con los especialistas.

El tiempo institucional es uno de los aspectos permanentemente reclamados por la docencia que es consciente de esta necesidad. La tarea pedagógica requiere de espacios institucionales dedicados a la planificación y la evaluación. Tiempos compartidos con los otros docentes y el equipo de conducción y no solitarios, que permitan el intercambio, la articulación y la reflexión sobre las cuestiones didácticas. Parecería que las instituciones de jornada completa en las que el personal trabaja en ambos turnos permitirían establecer estos tiempos

específicos. Tiempos que desde la carga horaria son casi inexistentes en los jardines de jornada simple.

Sin embargo, en el primer caso, es preciso optimizar el uso de estos tiempos, organizando la dinámica institucional de manera de aprovechar integralmente esta oportunidad de trabajo conjunto. Y en las instituciones de jornada simple, mientras no se contemple una prolongación del horario a tales efectos, es necesario pensar en algunas medidas que habiliten tiempos compartidos. Por ejemplo: que algún miembro del equipo de conducción, o algún docente auxiliar o en tareas livianas, se haga cargo del grupo de niños, de manera que el o los docentes puedan salir de la sala para reunirse.

2.2. Alta rotación de los docentes. Se ha observado que las instituciones sufren una rotación permanente de docentes, producto de la existencia de situaciones personales e institucionales que obligan a licencias de diferente tipo y a cambios en los planteles docentes año tras año. Estas situaciones obstaculizan la marcha de la tarea, ya que se fractura la continuidad de la tarea institucional y del aula, obligando a los equipos a dedicar tiempo a la organización e integración grupal. Aunque es de destacar que, en general, observamos que los niños asumen con mucha naturalidad esos cambios.

2.3. Situaciones sociales. La escuela se ha convertido en “caja de resonancia” de la crisis social que nos atraviesa: crisis familiares por pérdida de trabajo de los padres, separaciones, abandono de alguno de los adultos, violencia y/o maltrato; alta rotación de chicos que se van y otros que vienen (como consecuencia de mudanzas “obligadas”), entre otros aspectos.

Otra situación que desde hace un tiempo preocupa a las escuelas es la incorporación de niños orientales que no saben castellano. En general, no se sabe qué hacer frente a esta realidad y la ignorancia es la mejor puerta de entrada para el prejuicio y la discriminación.

2.4. Coordinación de la tarea docente. La acción didáctica dentro de la institución y en el aula debe articularse, de manera de asegurar criterios semejantes en las pautas que orientan la dinámica de trabajo con los chicos, coherencia en los enfoques didácticos y continuidad en la tarea. Estos aspectos son fundamentales en todas las instituciones; cobran especial relevancia en las de jornada completa y en los grupos que cuentan con celadoras de niños con necesidades especiales. Sería conveniente que en este último caso el personal participara más activamente en la vida del aula.

3. Sobre la tarea docente

3.1. Necesidad de la reiteración. El aprendizaje requiere tiempo. No basta con realizar una vez una actividad para que los niños se apropien de los nuevos contenidos puestos en juego. Esto obliga a retomar las propuestas, no de manera automática y rutinaria, sino conformando secuencias que muchas veces se van construyendo a partir de la reflexión del docente sobre las actividades y las dificultades que se presentan. Frecuentemente los docentes concluyen que ciertas actividades no son pertinentes, porque los niños no las pueden resolver de entrada y entonces deciden dejarlas de lado, sin un análisis previo de los factores que intervinieron para provocar esas dificultades. Si un grupo resuelve de entrada una situación, esto supone que la actividad no planteó nuevos aprendizajes, sino que simplemente permitió poner en juego los conocimientos previos. Una situación de aprendizaje supone siempre nuevos desafíos, un problema a resolver para el cual no se poseen todos los conocimientos. Por lo tanto, será preciso un proceso de trabajo secuenciado y un tiempo dedicado a este trabajo a fin de que los niños se apropien de esos contenidos. Para esto el docente trabajará sobre la misma situación de base, pero modificando las variables —por ejemplo, los materiales, la organiza-

ción grupal, las consignas, etc.—, a fin de ir complejizando las propuestas y permitiendo un aprendizaje significativo. Recomendamos analizar desde esta mirada las diferentes secuencias propuestas, particularmente las de Plástica, Ciencias naturales y Matemática.

3.2. Necesidad de flexibilizar. Las orientaciones curriculares deben ser consideradas en relación con el grupo (edad, experiencia previa), la situación real en el aquí y ahora de la dinámica grupal y de cada niño en particular (ver en este sentido la crónica de Lengua escrita), su intencionalidad educativa para esa situación, etc., a fin de adecuar los planteos didácticos realizados. La cuestión no es abandonar las orientaciones, pero tampoco asumirlas de manera rígida y estereotipada. Cada docente y cada equipo de trabajo deberán analizar en función de las variables mencionadas cuándo y cómo llevarlas a la práctica.

Mirando hacia el futuro

Nuestro equipo tuvo la posibilidad de ingresar a las instituciones para trabajar codo a codo con los docentes, enfrentando las múltiples problemáticas que inciden en su tarea diaria y abriendo un espacio de reflexión conjunta que permitiera hacer crecer las propuestas de trabajo, desde una actitud de mutuo respeto. Recibirnos, aceptar ser observados y dedicar tiempo para la planificación y la evaluación de cada una de las actividades, compartiendo el grupo y la tarea, representó un gran desafío para las instituciones y para los docentes.

Para nosotros significó concretar un viejo anhelo, que ha enriquecido notablemente nuestra mirada y nuestro conocimiento sobre la práctica cotidiana de las escuelas. Esta experiencia nos permitió realizar una nueva crítica hacia nuestra producción y reflexionar acerca de una serie de aspectos, algunos de los cuales desconocíamos y otros que, no obstante ser conocidos, ampliaron nuestros puntos de vista.

Algunas de las conclusiones a las que arribamos luego de esta experiencia son:

- La necesidad de elaborar un documento con orientaciones específicas para el trabajo en las secciones de 2 y 3 años.
- La conveniencia de reescribir algunas de las orientaciones didácticas, a fin de relativizarlas o contextualizarlas con mayor precisión.
- La convicción de que esta tarea de desarrollo curricular es el camino privilegiado para construir nuevos conocimientos en la didáctica del nivel.

Es difícil expresar el reconocimiento a todos los que nos acompañaron en este trabajo. Sabemos que éste fue un aprendizaje conjunto, porque así lo señalaron los docentes involucrados. Hoy queremos compartir, a través de este texto, este aprendizaje con todo el nivel, aunque la letra no pueda reflejar en toda su riqueza las vivencias del hacer cotidiano.