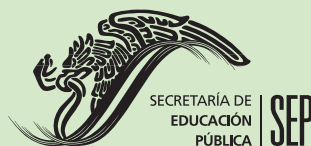


Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar

Volumen II

Programa de Educación Preescolar 2004

Subsecretaría de Educación Básica
Dirección General de Desarrollo Curricular



Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen II fue elaborado por personal académico de la Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Básica de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica.

Coordinación general

Eva Moreno Sánchez

Elaboración del Módulo 5

Liliana Morales Hernández

Eva Moreno Sánchez

Elaboración del Módulo 6

Eva Moreno Sánchez

Angélica Zúñiga Rodríguez

Norma Andrea Acosta Colín

Ma. Eugenia Reyes Jiménez

Ma. Amparo Yáñez González

Elaboración del Módulo 7

Eva Moreno Sánchez

Magdalena Cázares Villa

Liliana Morales Hernández

Coordinación editorial

Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de la edición

Rubén Fischer

Diseño

Lourdes Salas Alexander

Formación

Lourdes Salas Alexander

Susana Vargas Rodríguez

Primera edición, 2005

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2005

Argentina 28

Centro, C. P. 06020

México, D. F.

ISBN **970-767-074-6**

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Índice general

Presentación	9
Orientaciones generales para el desarrollo de las actividades	11
Propuesta de distribución del tiempo para el desarrollo del Curso	13
Módulo 5. Exploración y conocimiento del mundo en educación preescolar	17
Módulo 6. Expresión y apreciación artísticas	97
Módulo 7. Desarrollo físico y salud	183

Módulo 5. Exploración y conocimiento del mundo en educación preescolar

Propósitos	19
Primera parte	
La sed de aprender en los niños...	21
¿Qué entendemos por explorar y conocer el mundo?	24
Las teorías infantiles sobre el mundo	25
Los niños y su actividad con la ciencia	26
Cultura y vida social	27

Segunda parte

Diseño y aplicación de situaciones para favorecer el pensamiento reflexivo en los niños	29
Preparación de la práctica	32
Compartir experiencias	34

Anexo 1

El niño y la ciencia <i>Francesco Tonucci</i>	37
--	----

Anexo 2

La ciencia en los primeros años <i>Esmé Glauert</i>	51
--	----

Anexo 3

Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado <i>Silvia Alderoqui</i>	69
--	----

Anexo 4

Algunas sugerencias didácticas	85
--------------------------------	----

Módulo 6. Expresión y apreciación artísticas

Propósitos	99
Primera parte	
Concepciones y práctica docente	101
Los niños: sus capacidades creativas y expresivas	104
¿Qué pueden hacer los pequeños con la música?	105
El movimiento como medio de comunicación en los niños	107
¿Qué pasa con la plástica y los niños en el Jardín?	109
Los niños y el lenguaje teatral	112
El arte y el trabajo con otros campos formativos	114
Segunda parte	
Los niños: sus procesos creativos y los productos que logran	115
Preparación de la práctica	117
Compartir experiencias	118
Anexo 1	
Música y movimiento <i>Carol Seefeldt y Barbara Wasik</i>	121
Anexo 2	
A muchas preguntas, algunas respuestas. La expresión corporal en el nivel inicial <i>Perla Jaritonsky</i>	131
Anexo 3	
De los ritos y mitos de la producción plástica en el jardín <i>Laura Liliana Bianchi</i>	145

Anexo 4	
Materiales decorativos <i>Myriam Nemirovsky</i>	151
Anexo 5	
Motivar la expresión artística de los niños <i>Carol Seefeldt y Barbara Wasik</i>	155
Anexo 6	
Creación teatral en la edad escolar <i>L. S. Vygotsky</i>	161
Anexo 7	
Registro de observación	165
Anexo 8	
Algunas sugerencias didácticas	175
Anexo 9	
Algunos materiales disponibles en los Centros de Maestros	181

Módulo 7. Desarrollo físico y salud

Propósitos	185
Primera parte	
Exploremos más sobre algunas prácticas comunes	187
Cambiar concepciones... un reto	189
¿Qué propone el nuevo programa?	193
Las capacidades de los niños, punto de partida	195
La salud de los niños en la educación preescolar	197
Segunda parte	
Habilidad motriz, pensamiento e interacción	201
Aprender acerca de la salud y más...	204
Preparar la práctica	207
Intercambiar experiencias	207
¿Cómo vamos? Valoración del trabajo docente	207
Anexo 1	
Un bosquejo del desarrollo físico en niños de tres, cuatro y cinco años de edad <i>Sue Bredekamp y Carol Copple (eds.)</i>	211
Anexo 2	
El nuevo reto ¿Qué es la educación? ¿Qué es la salud? <i>Organización Mundial de la Salud</i>	221

Anexo 3

Protegiendo a los niños de los abusos

Asociación Mundial de Educadores Infantiles

225

Anexo 4

Algunas sugerencias didácticas

237

Presentación



A partir del ciclo escolar 2005-2006 se inicia la implantación general del nuevo Programa de Educación Preescolar que, por su carácter nacional, se aplicará en todos los planteles del país que ofrecen este servicio en sus distintas modalidades. Ello significa que el trabajo pedagógico de las educadoras y los educadores estará orientado por los propósitos y principios pedagógicos que establece el Programa, con el fin de favorecer en los niños el desarrollo de las competencias señaladas en cada campo formativo en que se organiza.

Con la finalidad de que las educadoras cuenten con herramientas conceptuales y de carácter práctico que les permitan comprender con mayor profundidad el nuevo Programa, reflexionar sobre su práctica docente e identificar los cambios que deben realizar para favorecer las potencialidades y competencias de los niños y las niñas en los grupos que atienden, la Secretaría de Educación Pública pone a su disposición este *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de Educación Preescolar* que, en una versión anterior, se ofreció a quienes participaron en el proceso de seguimiento durante el ciclo escolar 2004-2005.

El curso se diseñó para que el personal docente y directivo pueda estudiarlo en el transcurso del ciclo escolar. Para ello será de suma importancia el acuerdo con las autoridades educativas, a fin de contar con el apoyo técnico para su impartición, y de programar los tiempos necesarios para el desarrollo de las actividades.

La estructura del curso es congruente con el *Programa de Educación Preescolar 2004*. Se organiza en dos volúmenes: el volumen I incluye cuatro módulos y el volumen II incluye tres.

Además de las orientaciones generales para el trabajo en el curso, cada módulo contiene actividades de reflexión, análisis de casos, lectura de textos para profundizar los conocimientos sobre aspectos específicos de los campos formativos, discusión e intercambio de experiencias, así como sugerencias de situaciones didácticas para aplicarse con los niños pequeños y favorecer las competencias esperadas.

La Secretaría de Educación Pública espera que este material –que será distribuido a todas las educadoras del país– enriquezca su formación académica, y constituya un apoyo de carácter teórico y práctico, que impulse el mejoramiento constante de su trabajo pedagógico y los cambios necesarios para que el Programa de Educación Preescolar se exprese en las actividades cotidianas dentro del aula y de la escuela.

Orientaciones generales para el desarrollo de las actividades

1. Este curso de formación y actualización profesional está diseñado para desarrollarse en modalidad de taller. El logro de sus propósitos se verá favorecido si desde el inicio del ciclo se programan las reuniones de trabajo presencial, así como las que pueda llevar a cabo el equipo académico de cada centro escolar.
2. El tiempo propuesto para el desarrollo de las actividades en cada módulo es 20 horas; sin embargo, es importante tomar en cuenta que no será suficiente para un análisis profundo y para el logro de los propósitos previstos. Para optimizar el tiempo de trabajo en las sesiones, se recomienda leer con anticipación los textos sugeridos. Ello permitirá aprovechar dichas sesiones en el análisis y la discusión que implican las actividades.
3. Una opción que puede contribuir a ampliar los tiempos destinados a este curso es aprovechar las reuniones de Consejo Técnico Consultivo e incluir, en la medida de lo posible, un tiempo semanal de dos horas (posterior a la jornada) para avanzar en las actividades de cada módulo.
4. En las escuelas de organización completa, es conveniente, y altamente formativo, que el personal docente y la directora se reúnan para llevar a cabo el análisis de la experiencia que se sugiere en las actividades de cada módulo. Ello contribuirá no sólo a tener una mejor comprensión y una visión compartida del programa, sino a llegar a acuerdos que bajo criterios comunes permitan mejorar el trabajo cotidiano en el aula y en la escuela.
5. En el caso de las escuelas unitarias o de organización incompleta, pueden establecerse acuerdos para realizar el análisis y estudio del programa en reuniones donde participen educadoras de varios planteles, con el mismo propósito señalado en el punto anterior.
6. Los materiales básicos para el trabajo son el *Programa de Educación Preescolar 2004* y los textos que se incluyen como anexos para el estudio y análisis de los contenidos en cada uno de los módulos.

7. Para lograr los propósitos del curso en su conjunto, es conveniente desarrollar las actividades en el sentido en que están planteadas y realizarlas en su totalidad, concluyendo un módulo antes de iniciar el siguiente. Más que intentar cubrir todos los contenidos apresurada y superficialmente, importa profundizar en el análisis, la reflexión y la elaboración por parte de cada participante.
8. La coordinadora o el coordinador del curso tienen como responsabilidad conocer el *Programa de Educación Preescolar 2004* y el contenido de los módulos que integran el curso, así como apoyar a las participantes en la comprensión del sentido de las actividades, propiciar la reflexión, el análisis y la discusión, en un ambiente de respeto y de escucha que hagan posible el trabajo constructivo.
9. El trabajo pedagógico en cada campo formativo se verá fortalecido si las educadoras, a través de la reflexión colectiva, revisan constantemente los principios pedagógicos en el programa y valoran cómo los van incorporando a sus formas de actuar con los niños.
10. La observación y escucha atenta de lo que hacen y dicen los niños durante las experiencias de trabajo cotidianas, y los registros que haga la educadora al respecto, constituyen un recurso muy valioso para identificar las capacidades que van desarrollando sus alumnos en los distintos campos formativos. Usar dichos registros les ayuda a conocer mejor a los niños y a interpretar sus razonamientos y formas de proceder.
11. La autoevaluación, a partir del análisis reflexivo de la práctica docente, de sus formas de intervenir e interactuar con los niños y de la información registrada en los diarios de trabajo, permitirá a las educadoras identificar fortalezas y debilidades, constituyéndose en un medio para el mejoramiento permanente de su práctica.
12. El registro de inquietudes y dudas derivadas del trabajo que se desarrolla con los niños a partir del *Programa de Educación Preescolar 2004* es también un recurso importante para dar contenido a la asesoría y a las acciones de actualización en que participan las educadoras y el personal directivo de los jardines de niños.
13. Durante el desarrollo de las actividades propuestas, es importante tomar notas personales de las reflexiones que surjan –tanto individuales como colectivas– a partir de la lectura y el intercambio de ideas, pues constituyen un insumo útil para la discusión y elaboración de conclusiones.
14. Cada módulo incluye actividades cuya finalidad es orientar a las educadoras para planificar y desarrollar situaciones didácticas. Llevarlas a la práctica con los niños, registrar la experiencia, compartirla y analizarla como equipo de trabajo, son actividades que dan significado a la formación profesional desde el propio centro escolar.

**Propuesta de distribución
del tiempo para
el desarrollo del Curso**

C

on la finalidad de que el contenido del Volumen I y del Volumen II del Curso se logre desarrollar a lo largo del ciclo escolar 2005-2006, se propone una forma de distribución del tiempo que considera diversos espacios de trabajo. Esta propuesta puede adaptarse a las condiciones específicas de cada entidad.

El tiempo estimado para el estudio de cada módulo es de 20 horas, por lo que se proponen los siguientes espacios de trabajo y organización para el desarrollo del curso:

- *Estudio en la modalidad de taller.* Organizado en sesiones de cuatro horas continuas. Se proponen tres sesiones por mes (de preferencia en la tercera semana de cada mes).
- *Estudio en la modalidad de Consejo Técnico Consultivo.* Organizado en sesiones de cuatro horas continuas.
- *Estudio en la modalidad de reuniones semanales.* Organizadas en sesiones de al menos dos horas continuas. Se proponen dos sesiones por mes.

En todas las modalidades de estudio es importante considerar las siguientes condiciones:

- a) Que en cada sesión de estudio se prevea un tiempo suficiente que permita el desarrollo y cierre de las actividades correspondientes.
- b) Que cada participante cumpla con los compromisos o acuerdos de cada sesión (tareas, lecturas, actividades prácticas en aula, etcétera) a fin de dinamizar el trabajo de las sesiones y optimizar el tiempo.

El hecho de que cada profesora cuente con los materiales del curso favorece el trabajo autónomo en función de los tiempos que cada quien pueda destinar para avanzar en su profesionalización y en una comprensión más profunda del *Programa de Educación Preescolar 2004*.

El cuadro que se presenta a continuación muestra cómo se pueden organizar sesiones de estudio a lo largo del ciclo escolar.

Para estudio de módulos que integran el Volumen I						
Espacios de trabajo	Septiembre ¹		Octubre		Noviembre	
	Módulo 1		Módulo 2		Módulo 3	
	Número de sesiones	Tiempo total en horas	Número de sesiones	Tiempo total en horas	Número de sesiones	Tiempo total en horas
En taller	3	12	3	12	3	12
En Consejo Técnico Consultivo	1	4	1	4	1	4
En reunión	2	4	2	4	2	4
Total	6	20	6	20	6	20

Para estudio de módulos que integran el Volumen II						
Espacios de trabajo	Febrero		Marzo		Mayo	
	Módulo 5		Módulo 6		Módulo 7	
	Número de sesiones	Tiempo total en horas	Número de sesiones	Tiempo total en horas	Número de sesiones	Tiempo total en horas
En taller	3	12	3	12	3	12
En Consejo Técnico Consultivo	1	4	1	4	1	4
En reunión	2	4	2	4	–	–
Total	6	20	6	20	4	16

¹ Se considera que el inicio del curso pueda realizarse alrededor de la tercera semana de septiembre de 2005.

Módulo 5
Exploración y
conocimiento del
mundo en educación
preescolar

Propósitos



través de las actividades propuestas en esta guía se pretende que las educadoras:

- Reflexionen sobre los rasgos que caracterizan al trabajo pedagógico que se realiza en relación con el Campo Formativo Exploración y Conocimiento del Mundo e identifiquen los cambios que se requieren para mejorar la práctica educativa con los niños pequeños.
- Obtengan criterios y herramientas para diseñar situaciones didácticas que propicien que los niños amplíen su conocimiento sobre el mundo natural y social y que desarrollen las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo: observar, plantear preguntas, resolver problemas, elaborar explicaciones, inferencias y argumentos.
- Obtengan elementos conceptuales y pedagógicos para reconocer, en las expresiones y actitudes de los niños, las teorías infantiles acerca del mundo natural y social y su relación con la cultura en la que se desenvuelven.
- Diseñen y pongan en práctica situaciones didácticas basadas en las competencias y los principios pedagógicos que establece el *Programa de Educación Preescolar 2004*.

Primera parte

Actividad introductoria

Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos

La sed de aprender en los niños...

Leer individualmente el siguiente texto de C. Freinet.

“La historia del caballo que no tiene sed”*

El joven ciudadano quería ser útil en la granja donde se albergaba:

—Antes de llevar el caballo a los campos —se dijo— voy a darle de beber. Será ganar tiempo. Estaremos tranquilos durante todo el día.

Pero ¡a ver! ¿Es el caballo quien manda, ahora? ¿Cómo? ¡Se niega a ir por el lado del abrevadero y no tiene ojos ni deseos más que para el campo de alfalfa cercano! ¿Desde cuándo mandan los animales?

—¡Vendrás a beber, te digo!...

Y el campesino novato tira de la rienda, después va por detrás y golpea a brazo partido. ¡Al fin! El animal avanza... Está junto al abrevadero...

—Tal vez tiene miedo... ¿Y si le acariciara?... Ves, el agua está clara. Mójate la nariz. ¡Cómo! ¿No bebes? ¡Toma!

Y el hombre hunde bruscamente la nariz del caballo en el agua del abrevadero.

—¡Vas a beber esta vez!

El animal resopla y respira, pero no bebe.

El campesino llega, irónico.

—¡Ah! ¿Crees que es así como se trata a un caballo? Es menos tonto que un hombre, ¿sabes? No tiene sed... Lo matarías, pero no le harías beber. Tal vez lo simule; pero el agua que haya tragado te la vomitará. ¡Trabajo perdido, viejo!...

—¿Qué hacer, entonces?

—Bien se ve que no eres campesino. No has comprendido que el caballo no tiene sed a estas horas de la mañana, sino que necesita alfalfa fresca en abundancia. Deja que se sacie de alfalfa. Después tendrá sed y lo verás galopar hacia el abrevadero. No esperará a que le des permiso. Te aconsejo, incluso, que no te pongas demasiado por medio... Y cuando haya bebido podrás tirar del ronzal.¹

* En Fernando Jiménez, *Freinet. Una pedagogía de sentido común*, México, SEP/El Caballito, 1985, pp. 32-37.

¹ Cuerda que se ata al cuello de los animales para que no se escapen.

Uno se equivoca siempre cuando pretende cambiar el orden de las cosas y hacer beber a quien no tiene sed...

Educadores, estáis en una encrucijada. No os obstinéis en una “pedagogía del caballo que no tiene sed”. Id intrépida y prudentemente hacia la “pedagogía del caballo que galopa hacia la alfalfa y el abrevadero”.

El caballo no tiene sed: ¡pues cambiad el agua del estanque!

Hemos olvidado un capítulo en la historia del caballo que no tiene sed.

En el mismo momento en que el joven granjero hundía en el agua del estanque el hocico del caballo-que-no-tiene-sed y que, ¡brrr!, el resoplido obstinado del animal salpicaba el agua como una cascada alrededor de la fuente, aparece un hombre que declara sentenciosamente:

—¡Pues cambiad el contenido del estanque!

Lo cual se hace inmediatamente, pues era necesario –orden de las autoridades– hacer beber a aquel caballo-que-no-tiene-sed.

Trabajo perdido. El caballo no tiene sed ni de agua turbia ni de agua clara. ¡No... tenía... sed! Y lo demostró arrancando el ronzal de las manos del joven granjero y saliendo al trote hacia el campo de alfalfa.

De lo cual se deduce que el problema esencial de nuestra educación sigue siendo el provocar la sed en el niño y no el “contenido” de la enseñanza como quieren hacérselo creer.

¿La calidad del contenido es entonces indiferente?

Sólo es indiferente para los alumnos que han sido educados en la antigua escuela para beber sin sed cualquier brebaje. Hemos acostumbrado a los nuestros a considerar sospechosa, al principio, toda bebida, a probarla y a comprobarla, a construir por ellos mismos su propio criterio y a exigir por todas partes una verdad que no está en las palabras, sino en la conciencia de las justas relaciones entre los hechos, los individuos y los acontecimientos.

No preparamos a los hombres que aceptarán pasivamente un contenido –ortodoxo o no– sino a los ciudadanos que, el día de mañana, sabrán abordar la vida con eficiencia y heroísmo y que podrán exigir que corra en el estanque el agua clara y pura de la verdad.

Provocar la sed en el niño

¿Habéis visto a las madrazas² que tratan de hacer comer a sus hijos? Esperan, con la cuchara en la mano, que el paciente entreabra la boca todavía llena para meter en ella la ración de la papilla... ¡Otra más para papá! ¡Otra para el gato!...

² Madres que miman mucho a sus hijos o que son demasiado condescendientes con ellos.

Al final se desborda. El niño escupe su comida, cuando no le produce una indigestión.

Poned a este niño en un ambiente vivo, si es posible comunitario, con la posibilidad de entregarse a las actividades propias de su naturaleza. Se presenta entonces a las comidas, o antes de las comidas, hambriento. El problema de la alimentación cambia de sentido y de carácter. Ya no tenéis necesidad de hacer tragar precipitadamente una papilla rehusada de antemano, sino proporcionar solamente los materiales suficientes y válidos. Los procesos de deglución y de digestión ya no os incumben.

¿Verdad que no se hace beber al caballo que no tiene sed?

Pero cuando haya comido hasta saciarse, o arrastrado el pesado arado, volverá por sí mismo al estanque familiar y, entonces, podréis tirar del ronzal, gritar o pegar... el caballo beberá hasta no tener ya sed, después se marchará calmado.

A menos que la obligación a que le habéis sometido de beber en esta fuente y los golpes que le habéis dado no hayan creado una especie de asco fisiológico hacia la fuente y que el caballo rehúse en adelante beber el agua que le ofrecéis y prefiera buscar en otra parte, libremente, el charco que le saciará.

Si vuestro hijo no tiene sed de conocimientos, si no le apetece en absoluto el trabajo que le presentáis, será también una pérdida de tiempo “entonarle” al oído las demostraciones más elocuentes. Es como si le hablarais a un sordo. Podéis halagar, acariciar, prometer o golpear; el caballo no tiene sed. Desconfiad: con vuestra insistencia o vuestra brutal autoridad corréis el riesgo de suscitar en vuestros alumnos una especie de asco fisiológico hacia el alimento intelectual y tal vez tapéis para siempre los caminos reales que conducen a las profundidades fecundas del ser.

Provocad la sed por cualquier cauce. Restableced los circuitos. Suscitad una llamada desde el interior hacia el alimento deseado. Entonces, los ojos se animarán, las bocas se abrirán, los músculos se agitarán. Hay aspiración y no desgano o repulsión. Las adquisiciones se hacen en adelante sin intervención anormal por vuestra parte, a un ritmo que no tienen una medida común con las normas clásicas de la escuela.

Todo método que pretenda hacer beber al caballo que no tienen sed es lamentable. Todo método que abra el apetito de saber y estimule la poderosa necesidad de trabajo es bueno.

Con base en su experiencia como educadora, ¿qué reflexiones le provoca el texto?

- En grupo comenten dichas reflexiones y escriban las que consideren más ilustrativas. Manténganlas a la vista de todos.

Propósito. Reflexionar sobre los aprendizajes que se favorecen en los niños mediante las prácticas pedagógicas y los logros que se pretende propiciar en ellos con base en el *Programa de Educación Preescolar 2004*.

1.1. De manera individual, reflexione y escriba algunas notas sobre los siguientes aspectos:

- a) ¿Qué considera usted que aprenden los niños en la relación que establecen con el mundo natural y social?
- b) ¿Qué fenómenos o situaciones del mundo natural y social ha trabajado con sus alumnos?

En la siguiente tabla registre un ejemplo de alguna experiencia que haya trabajado con sus alumnos en cada caso.

<i>Fenómenos o situaciones sobre...</i>	<i>Ejemplos de una actividad que haya trabajado con los niños (breve descripción).</i>	<i>Qué considera que aprenden los niños mediante dichas actividades.</i>
Mundo natural.		
Cultura y vida social.		

Intercambie sus respuestas con una(s) compañera(s), a partir de la siguiente interrogante:

- ¿Coinciden o discrepan en cuanto a las ideas registradas en la última columna de la tabla? (aprendizajes que logran los niños). Escriban sus argumentos.

1.2. Lea individualmente, en el *Programa de Educación Preescolar 2004*, la información referente al Campo Formativo Exploración y Conocimiento del Mundo (pp. 82-85). Elabore un cuadro como el siguiente y registre la información que se indica:

	<i>Ideas que se sostienen en el programa acerca de las capacidades que los niños poseen y desarrollan para comprender lo que hay y pasa a su alrededor.</i>	<i>Forma en que se sugiere propiciar la exploración del mundo natural y de cultura y vida social por parte de los niños.</i>
De carácter general.		
Respecto a <i>Mundo natural.</i>		
Respecto a <i>Cultura y vida social.</i>		

1.3. En grupo, comenten la información registrada en las actividades que han realizado hasta el momento y analicen lo siguiente:

- Qué ideas, de las que leyó en el programa, consideran que son importantes, porque...
 - a) Son coincidentes con sus formas de trabajo.
 - b) Les ayudan a pensar en la necesidad de modificar sus prácticas.

A manera de conclusión, registren esas ideas en dos listas.

Actividad 2. Las teorías infantiles sobre el mundo

Tiempo estimado: 3 horas, 30 minutos

Propósito. Comprender los razonamientos que hacen los niños a través de sus explicaciones sobre situaciones y fenómenos naturales.

2.1. Lea en forma individual el texto “El niño y la ciencia”, de Francesco Tonucci (anexo

- 1). Subraye las ideas relevantes y elabore fichas de síntesis que, con base en las aportaciones del autor (incluyendo las caricaturas), se refieran a los siguientes planteamientos:

- a) Las principales tendencias a trabajar la ciencia con los alumnos y sus implicaciones.
- b) Algunas *recomendaciones* pedagógicas que usted derive del texto para trabajar la ciencia con los niños.

2.2. En equipo, compartan sus notas y enriquezcanlas. Revisen las competencias del campo formativo (pp. 87-93 del *Programa de Educación Preescolar 2004*) y los tres primeros principios pedagógicos (pp. 33-35).

Escriban ideas breves acerca de las siguientes cuestiones:

- ¿En qué están centradas las competencias que se pretende propiciar en los niños durante la educación preescolar?
- ¿Qué tipo de participación y experiencias deben tener los niños para que pongan en juego sus capacidades y los conocimientos que poseen para entender, hacer y actuar?

2.3. Presenten en grupo los resultados de la actividad anterior.

En grupo, elaboren conclusiones a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué son las *teorías infantiles*?
- ¿Cómo se puede propiciar que los niños desarrollen actitudes científicas y amplíen sus conocimientos sobre el mundo?
- ¿Cómo puede indagar la educadora acerca de las teorías que tienen sus alumnos sobre el mundo natural y social?

Exploremos las ideas de los niños

Plantee a sus alumnos algunas preguntas que le permitan conocer las ideas que tienen acerca de ciertos fenómenos naturales y las explicaciones que dan. Algunos ejemplos son los siguientes:

- ¿Qué objetos (entre algunos que se les muestren) creen que floten? • ¿Cómo se forma el hielo? • ¿Por qué llueve? • ¿Cómo se alimentan los insectos? • ¿Qué comen los grillos? • ¿Qué les pasa a las cosas con el calor? (sal, azúcar, agua, aceite...).

Actividad 3. Los niños y su actividad con la ciencia

Tiempo estimado: 4 horas

Propósito. Identificar las condiciones que favorecen el desarrollo del pensamiento reflexivo y las actitudes hacia la ciencia en los niños pequeños.

- 3.1. Lea, de manera individual, el texto de Esmé Glauert, “La ciencia en los primeros años” (anexo 2), destacando la información central.
- 3.2. Organicen equipos y distribuyan el análisis de los apartados del texto según se sugiere a continuación. Elaboren un esquema o cuadro sinóptico para presentar la información al grupo.

Equipos	Apartados a analizar
1 y 2	¿Qué entendemos por ciencia en los primeros años? ¿Qué conocemos acerca del aprendizaje de los niños sobre la ciencia? Las ideas de los niños.
3 y 4	Distintos tipos de actividades en la ciencia. El papel del lenguaje en el aprendizaje de la ciencia. Avances en el aprendizaje.
5 y 6	¿Cómo podemos promover el aprendizaje de las ciencias? ¿Cómo pueden las actividades científicas tener recursos y organizarse?

Un equipo presenta el producto de su trabajo y el otro (que hizo la revisión de los mismos apartados) complementa la información.

Al término de dicha presentación, en grupo elaborar conclusiones acerca de los siguientes puntos:

- a) Los medios a través de los cuales es posible identificar avances en los niños en relación con el pensamiento reflexivo.
- b) Las semejanzas que identifican entre los planteamientos del autor, las competencias del campo formativo y los principios pedagógicos del programa.
- c) Partiendo del propósito de desarrollar competencias y no el aprendizaje sobre un tema o el desarrollo de una actividad por sí misma. ¿En qué tendría que ser diferente el trabajo con los niños?

Actividad 4. Cultura y vida social

Tiempo estimado: 3 horas

Propósito. Reflexionen y discutan acerca de los criterios pedagógicos que deben considerarse para favorecer en los niños el aprendizaje sobre la vida social y las culturas.

- 4.1. Analicen en forma individual el texto “Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado”, de Silvia Alderoqui (anexo 3). Tome notas sobre los puntos que

llamen su atención (recuerde que éstas le servirán como recurso para la organización de su trabajo cotidiano con los niños).

4.2. En grupo, nombren a una relatora y organicen una discusión centrada en los planteamientos que hace la autora respecto a los siguientes puntos:

- a) Críticas que expresa respecto al trabajo que suele realizarse con los niños (en qué se centran).
- b) Alternativas que ofrece para propiciar que los niños tengan un papel activo en el aprendizaje sobre la vida social y la cultura.

Al término de la discusión, la relatora leerá las notas que recuperó. Después, elaboren conclusiones que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué condiciones es necesario considerar para propiciar que los niños construyan su conocimiento sobre el mundo social y la cultura?
- ¿Qué cambios consideran que deben hacer en su práctica, a partir de lo que la autora señala como *los efectos no deseados*?

Segunda parte

Diseño y aplicación de situaciones para favorecer el pensamiento reflexivo en los niños

La finalidad de las actividades propuestas en esta parte de la guía es que las educadoras reconozcan y apliquen los principios y criterios que son fundamentales para seleccionar o diseñar situaciones didácticas, así como planear la intervención docente, con el fin de promover el avance en las competencias por parte de los niños. La aplicación de estas situaciones ayudará a las maestras a descubrir el potencial de aprendizaje que tienen los pequeños cuando participan en experiencias que les permiten explorar y conocer algunos fenómenos y situaciones del mundo en el que viven y se desarrollan.

Actividad 5

Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos

5.1. Lea, de manera individual, la siguiente situación.

Situación³

Mientras estaba leyendo “El pescado Arcoiris” a los niños, uno de ellos preguntó qué eran las escamas. Unos días después conseguí un pescado en el mercado y se los llevé. Sentados en un círculo mostré a los niños cómo se sentían las escamas y los invité a decir cualquier cosa que notaran acerca del pescado. Esta fue su discusión:

Daniel: —Tienes que quitarle las escamas y luego cocinarlo.

Carolina: —Es más grande este pescado que el del libro (los niños pensaron que el pescado del libro era más grande).

Bernardo: —Yo tuve un pescado que se murió.

Ángel: —Yo creo que éste está muerto.

Ana: —Este pescado me hace recordar cuando pescamos truchas con mi abuelo.

David: —En mi vieja escuela le dimos de comer a un pescado en una pecera.

Lorena: —Los ojos me recuerdan la gelatina.

Francisco: —Me recuerda un pescado vivo. Éste está vivo. No. Está muerto. Veo la sangre (alrededor de los ojos).

³ Tomado de *Dialogue on Early Childhood. Science, Mathematics, and Technology Education*, American Association for the Advancement of Science, Project 206, texto adaptado.

Eduardo: —Está húmedo. Puedo sentir sus escamas. Yo pienso que está vivo.

Juan: —Yo pienso que está muerto.

Maestro: —¿Por qué?

Juan: —No sé.

Miguel: —Huele mal. Yo pienso que está muerto, porque le veo sangre.

Ricardo: —Está muerto.

Maestro: —¿Por qué piensan eso?

Ricardo: —Porque los pescados siempre se mueren.

Silvia: —A mí me gusta el pescado. Yo pienso que está vivo.

Maestro: —¿Por qué piensas que está vivo?

Daniel: —A mí me gusta el pescado.

Ángel H.: —Este pescado se siente como el de mi tío. Está muerto porque no se está moviendo.

Daniela: —No se está moviendo. Está muerto.

Diana: (salta y grita) —¡No! Los pescados nadan en el agua. ¡Tienes que ponerlo en el agua! (muchos niños y niñas están de acuerdo).

Luis: —Está muerto.

Puse al pescado en una caja de plástico llena de agua. Antes les dije a los niños: “Escuché que alguien dijo que ‘el pescado estaba dormido’, y muchos estaban de acuerdo. Voy a poner al pescado en la mesa y ustedes podrán observarlo”. A lo largo del día los niños estuvieron observando. En algún momento se oyó que gritaron: “¡Se está moviendo, se está moviendo!”, pero alguien dijo: “no, no se está moviendo, tú moviste la mesa y el agua se movió”. Para el final del día cuando pregunté a los niños y las niñas acerca del pescado, todos estaban de acuerdo en que estaba muerto, porque éste nunca se movió.

5.2. Analice la situación con base en las cuestiones que se presentan en seguida (para fundamentar sus respuestas revise los principios pedagógicos del Programa..., pp. 31-43, y el Campo Formativo Exploración y Conocimiento del Mundo, pp. 82-93, así como las notas y conclusiones elaboradas en las actividades 2 y 3 de esta guía).

- a) ¿Cómo surge la situación que se desarrolla? ¿Qué se puede deducir respecto a lo que hace el maestro para despertar la curiosidad de los niños, antes de llevar el pescado?
- b) ¿Sobre qué hablan los niños al ver el pescado?
- c) ¿Cómo es la intervención del docente? ¿Cómo orienta la atención de los niños, hacia qué aspectos?
- d) ¿Para qué realiza el experimento?

- e) ¿Qué tipo de participación logra que tengan los niños durante el desarrollo del experimento?
- f) Si este tipo de situaciones se desarrollan sistemáticamente, ¿qué competencias podrían desarrollar los niños?

5.3. Lea, de manera individual, la siguiente situación.

Situación didáctica

Competencia: *establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y de su comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.*

¿Cómo vivían mis abuelos cuando eran niños?

Indagar:

- A qué jugaban.
- Qué juguetes tenían (¿los hacían o los compraban?).
- En dónde jugaban.

Comunicar los resultados de la indagación:

- Organizar la presentación de la información que obtuvieron los niños, de modo que puedan hablar sobre lo que sus abuelos les contaron y usar los medios que aplicaron para registrar su información (dibujos, los juguetes mismos si es el caso).

Organizar la información:

Dependiendo de la información que los niños obtengan habrá que decidir cómo se organizará:

- Tipos de juegos, tipos de juguetes.
- Elaborar gráficas para representar la información.
- Identificar cuáles juegos o juguetes eran más usados por los abuelos de los niños del grupo.

Conversar, comparar los juegos y juguetes de los niños con los de sus abuelos.

Jugar con los juguetes.

5.4. Analice la situación considerando los siguientes aspectos relacionados con la estructura de la situación didáctica. Revise las pp. 120 y 121 del Programa...

- a) Relación y articulación entre las actividades.
- b) Relación entre las actividades y la competencia que se pretende que los niños desarrollen.
- c) Principios y criterios que serían necesarios para que los niños tengan una participación activa en el desarrollo de las actividades.⁴

⁴ Por ejemplo, de acuerdo con el nivel de complejidad que se requiera por las características de los niños del grupo, cómo podría planearse la actividad de indagación para que los niños necesiten preguntar, retener información y exponerla en su grupo, evitando que se convierta en una tarea para los padres o la maestra y que la participación de los niños se limite a seguir instrucciones o indicaciones de lo que tienen que hacer.

d) ¿Qué adecuaciones le haría a esta situación de acuerdo con las características de los alumnos de su grupo?

5.5. Confronte sus respuestas con otra(s) compañera(s) y enriquezcan el análisis realizado en cada situación.

Estas actividades se retomarán posteriormente.

Actividad 6. Preparación de la práctica

Tiempo estimado: 2 horas

6.1. De manera individual, esboce o elija (entre las sugerencias que incluye esta guía) al menos tres situaciones didácticas para el aspecto del mundo natural y tres de cultura y vida social, que podría desarrollar con los niños siguiendo el procedimiento que se sugiere para cada situación y registrando con notas breves su diseño:

- Revise las pp. 87 a 93 del Programa... y seleccione las competencias sobre las que desarrollará las situaciones didácticas.
- A partir de cada competencia seleccionada elija, adecue o diseñe situaciones didácticas o secuencias de situaciones didácticas. Puede apoyarse en la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...”, en las pp. 87 a 93 y 121 del Programa..., los aspectos revisados sobre los principios pedagógicos, así como en las conclusiones obtenidas de la lectura del texto de Esmé Glauert.

6.2. Analice cada situación didáctica tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿La situación didáctica se relaciona con la competencia seleccionada? ¿Cómo y por qué?
- El aspecto del mundo natural y social sobre el que se ofrece la experiencia a los niños...
 - ¿Es accesible (concreto y manipulable) para los niños?
 - ¿Favorece que los niños utilicen su intuición para elaborar algunas explicaciones?
 - ¿Es observable para los niños?
 - ¿Posibilita que indaguen, registren en forma adecuada de acuerdo con sus posibilidades y decisiones para hacerlo?
- ¿Están presentes oportunidades para que los niños pongan en juego la oralidad, la capacidad de mirar, canalizar su curiosidad, desarrollar su interés?
- ¿Qué otras competencias ponen en juego los niños al participar en las situaciones didácticas planeadas?
- ¿Qué productos –como procesos– se espera que generen los pequeños en relación con el desarrollo de estas competencias?

6.3. Intercambie sus propuestas y reflexiones con sus colegas, y elabore un plan de trabajo para aplicarlo con sus alumnos. Analicen y prevean los tiempos y recursos que requieren para realizar la(s) situación(es) didáctica(s), y si algunas de ellas pueden desarrollarse de manera paralela durante determinado tiempo y cómo.

Para seleccionar y diseñar situaciones didácticas y planear la intervención docente en la educación preescolar, debe considerarse que las experiencias que vivan los niños les permitan...

- Conocer el medio a través del medio.
- Utilizar su intuición.
- Encontrar sentido a cuándo, cómo y para qué observar, describir, comparar.
- Encontrar sentido a cuándo, cómo y para qué consultar información científica.
- Tener oportunidad para reflexionar y preguntar, planear y predecir, actuar y observar, informar y reflexionar.
- Vivir experiencias sistemáticas ricas en lenguaje relevante, receptivo y expresivo.

Estos criterios son la base a partir de la cual la educadora tendrá posibilidades de identificar los progresos que logran los niños en las competencias que constituyen este campo formativo.

6.4. Inicie con su grupo la aplicación del plan elaborado y realice las siguientes actividades.

a) Vaya registrando en el diario de trabajo, de manera breve, los resultados del desarrollo de la experiencia. Algunos puntos relevantes sobre los que puede registrar son:

- ¿Cómo funcionó la organización del grupo?
- ¿Qué mostraron saber los niños? ¿Qué teorías infantiles logró identificar en ellos? ¿Qué preguntas hicieron? ¿Qué información relacionaron? ¿Quiénes participaron?
- ¿Cómo funcionaron los recursos y materiales previstos? ¿En qué momentos intervino y para qué? ¿Qué adecuaciones tuvo que realizar a la actividad y por qué?
- ¿Qué aspectos de la descripción del campo le fueron útiles en el desarrollo de las actividades?
- ¿Qué principios pedagógicos logró incorporar al poner en práctica las situaciones con sus alumnos?
- ¿Qué considera funcionó de su práctica? ¿Qué no y por qué? ¿Cómo valora su desempeño? ¿Qué haría para mejorarlo?

b) Registre en los expedientes de sus alumnos, algunos aspectos que considere importantes en cuanto a sus logros, y dificultades e incluya algunas evidencias del trabajo de los niños (aunque esta actividad se realiza diariamente, es imposible hacerlo para cada uno, por ello es necesario que vaya seleccionando y observando casos en determinadas situaciones, hasta que, en un mes aproximadamente, logre tener anotaciones de cada alumno).

Actividad 7: Compartir experiencias

Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos

7.1. Organice con sus compañeras una sesión para el análisis e intercambio de experiencias del desarrollo del trabajo docente con este campo formativo.

7.2. Con base en el análisis de las situaciones didácticas, la elaboración de su plan de trabajo y la información registrada durante el desarrollo de las situaciones realizadas en la actividad 6 de esta guía, reflexionen sobre los siguientes aspectos:

- ¿Qué perciben que lograron en función del trabajo docente con este campo formativo?
- ¿Cuáles fueron las principales dificultades?
- ¿Identifican alguna modificación en sus ideas respecto a las capacidades y potencialidades de razonamiento de los niños de su grupo? ¿Cuáles son estas ideas?

7.3. Escriba en el diario de trabajo sus reflexiones acerca de los retos que le ha implicado el trabajo en este campo y qué piensa hacer para superarlos.

Anexos

ANEXO 1

El niño y la ciencia*

Francesco Tonucci

Si continuamos con la línea que venimos planteando, debemos sostener también la idea de que si hay un pensamiento infantil, hay un pensamiento científico infantil.

Es decir, sostendremos la hipótesis de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos.

Entendemos que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla. Por lo tanto debemos propiciar en los niños una actitud de investigación que se funde sobre los criterios de relatividad y no sobre criterios dogmáticos. Esto significa que hay que ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben, de que ellos también son constructores de teorías y de que es esta teoría la que deben poner en juego para saber si les sirve o si es necesario modificarla para poder dar una explicación a la realidad que los circunda.

Comenzaremos ahora realizando un rápido análisis de lo que ocurre normalmente o frecuentemente en la escuela en el campo de las ciencias y de este modo iremos recorriendo algunos puntos centrales de la cuestión.

En líneas generales observamos que existe una tendencia a proponer la ciencia de formas bien distintas, veremos algunas de ellas.

Presentando a la ciencia a través de conceptos demasiado simples

Esta forma de acercar la ciencia en la escuela se basa en la idea de que un niño no puede entender las realidades complejas. De este modo, los temas seleccionados son, por ejemplo, las estaciones del año, las hojitas del árbol, la leche de la vaca, etcétera. Esto provoca un desinterés en los niños, quienes normalmente prefieren continuar con sus investigaciones fuera del contexto de la escuela, y de este modo van construyendo un conocimiento para la escuela y otro que responde a sus curiosidades y que se mantiene fuera de ella.

*En *Con ojos de maestro*, Gladys Kochen (trad.), Buenos Aires, Troquel (Serie Flaco acción), 1995, pp. 85-107.



Presentando la ciencia a través de conceptos muy complejos, pero de un modo simple

Esta modalidad se fundamenta también en el presupuesto de que de otro modo los niños no lo entenderían, pero da como resultado una distorsión en los conceptos. Y una traición fatal de la propuesta educativa.

Tomaremos como ejemplo una investigación que hemos realizado sobre la formación de maestros de escuela primaria en ciencias naturales. En la misma se le solicitó al grupo de maestros incorporado a la experiencia, que nos dieran información de lo que ocurría en las clases de ciencia. Realizaban las planificaciones y pruebas con nosotros, y al mismo tiempo que se estaban preparando en el tema, se encontraban como sujetos, objeto de nuestra investigación; un papel incómodo, pero muy interesante para nosotros.

Entre las tantas experiencias que se podrían narrar, tomaremos una en donde con el equipo de la investigación realizamos una actividad práctica y un taller de reflexión con los docentes del grupo, en torno al proceso sobre la transformación de la leche en yogur.

Los maestros participantes, sin que fuera planteado por nosotros, repitieron la experiencia en sus clases y nos manifestaron luego que los niños habían comprendido muy bien todo el proceso.

Muy preocupados, les preguntamos qué significaba que habían comprendido muy bien el proceso de transformación de la leche en yogur con los lactobacilos incluidos, al referirnos a niños de seis, siete y ocho años. Guiados por la duda les propusimos que para el nuevo

encuentro intentaran completar una ficha donde se les pedían algunas informaciones al respecto, por ejemplo: ¿por qué la leche es líquida y el yogur es denso?, etcétera. Personalmente desconocía la respuesta a estas preguntas que habían sugerido los especialistas, pero tenía mucha curiosidad.

Todas las maestras, las 24 maestras que participaban respondieron que lo sabían, pero el problema consistió en que ninguna pudo ofrecer una explicación biológicamente correcta sobre este tema, el cual según los biólogos que nos informaron ofrece una cierta complejidad.

Enmarcando las conclusiones en un ánimo de preocupación, probablemente lo más serio no es que no lo supieran, o que quizás no se hayan tomado el trabajo de buscar la explicación correcta. Lo más preocupante no es tanto que un maestro sepa poco, sino que no se dé cuenta de que sabe poco. Y lo verdaderamente grave es que piense que sabe y trasmita a sus alumnos conceptos científicos complejos como si fueran simples, de un modo erróneo, y sin tener en cuenta que quizás los niños nunca tendrán la posibilidad de reverlos.

Veamos otro ejemplo: en Italia todos los niños reciben una enseñanza a los ocho años en el tercer grado de la primaria, sobre la fotosíntesis clorofílica. Mis amigos biólogos dicen que aun ellos no saben exactamente cómo funciona, porque es un proceso bioquímico sobre el cual los científicos tienen muchas dudas. Les respondí: pregúntenles a las maestras que seguro que lo saben porque lo explican. Pero más allá del chiste, deberemos pensar entonces que lo que se hace es proponerles a los niños un concepto complejo como si fuera simple. Y que al no corresponderse luego con la realidad queda como un conocimiento para saber en la escuela, pero que no será aplicable en otros contextos. Lo que estamos queriendo decir es que este tipo de propuestas provoca resultados exactamente opuestos a los que nosotros nos proponemos, y desarrolla en la escuela un conocimiento científico paralelo que no pertenece a la realidad. Es decir, al proponer cosas que el niño no comprende, la escuela obliga a desarrollar un conocimiento típicamente escolar, que le sirve sólo dentro de la misma, que conforma al docente pero que lo aleja de intentar comprender algunas de las explicaciones que la ciencia construye día a día acerca de los fenómenos del mundo.

Estimular a los niños a que busquen sus propias teorías científicas y partir de los conocimientos previos de los mismos

Esta propuesta, a la cual adherimos, es muy interesante siempre que cumpla verdaderamente con los objetivos propuestos.

Tomaremos dos situaciones reales para ejemplificar. La primera es una experiencia que se realizó en un jardín de infantes en Italia.



a) El sistema circulatorio

Una maestra pidió a sus alumnos que representaran gráficamente el sistema circulatorio tal como ellos creían y pensaban que era. Utilizaron la técnica de la silueta, es decir que cada uno de los niños se ponía sobre una cartulina, otro lo dibujaba y luego cada niño, con su perfil dibujado, utilizaba la cartulina para representar los elementos del cuerpo.

Un niño representó su sistema circulatorio pintando de rojo todo el cuerpo. La maestra, después de algunos días concluyó el trabajo llevando un atlas con una lámina que explicaba el sistema sanguíneo, los ríos y los afluentes rojos y azules.

Lo preocupante de esta experiencia es su aspecto metodológico, ya que esta maestra ha ofendido muy gravemente a sus alumnos.

Por un lado les ha pedido que expresen qué piensan acerca del interior del organismo; o sea que los ha conducido a reflexionar sobre una abstracción muy compleja, pero luego no ha aceptado la idea que los niños efectivamente han demostrado poseer, ni tampoco ha intentado relacionarla con la idea convencionalmente aceptada.

Es como si les hubiera dicho: primero jueguen con sus ideas, les he permitido a ustedes que digan tonterías, pero ahora les enseñaré cuál es en verdad la realidad que figura en dicho atlas.

Resulta muy preocupante el hecho de que la maestra cometiese a nivel científico un error tan grave, al considerar que la lámina del atlas fuera más correcta "objetivamente" que la imagen del niño, cuando en realidad se trata de dos abstracciones que no son verdaderas ni una ni la otra, y sin embargo podrían ser verdaderas las dos.

El niño viene de la experiencia de que si se pincha surgirá sangre independientemente del lugar del cuerpo donde esto ocurra. Y si fuera verdadera la imagen que la maestra les propone

él tendría que tener mucha mala suerte, porque cada vez que se pincha justo lo hace en los pocos lugares donde pasa la sangre, los ríos y afluentes. Y creo que no existiría ningún científico que pudiera refutar que si quisiéramos ilustrar gráficamente el sistema circulatorio con capilares incluidos, tendríamos que pintar de rojo toda la imagen del cuerpo.



El enseñar cosas que no se saben correctamente es uno de los problemas más serios, especialmente en el campo de las ciencias.

En Italia se ha agudizado porque la escuela de formación de los maestros se halla totalmente ligada a una filosofía idealista muy lejana de la perspectiva científica.

Pero ¿se puede partir del interés de los niños y sus conocimientos previos? Veamos otra experiencia.

b) La pedagogía del agujero

Una maestra joven recurre a nuestro centro de investigación diciendo que estaba trabajando con nuestra metodología y que había preparado un trabajo de ciencias con experimentaciones para realizar con los niños cuando comenzasen las clases, con nuestra participación.

Su idea era iniciar dicha actividad con una experiencia directa, realizando una visita a un estanque cercano a la escuela y proponiéndoles a los niños que realizaran las primeras observaciones exploratorias de la naturaleza. Cuando principian las clases, algunos de los niños que recientemente han vuelto de sus vacaciones, en su mayoría comienzan a traer a la escuela caracolutos de mar, todos con un agujero perfectamente realizado. Luego de intercambiar in-

quietudes acerca de los caracoles, en varios niños surge una pregunta: ¿Quién ha realizado este agujero en cada caracol? ¿Cómo puede ser que esté tan bien hecho?

La maestra desconocía la respuesta. Los niños estaban furiosos porque querían saber. La docente, desesperada, había preparado un magnífico programa para desplegar en clase, pero los niños seguían con una única curiosidad.

La docente les había propuesto a los niños que elaborasen hipótesis de cómo se podían haber agujerado dichos caracoles. Surgieron distintas ideas. Por ejemplo, que alguien lo había agujerado, pero ¿con qué? De que se había caído una piedra encima; pero lo probaron y verificaron que era falso ya que rompía al caracol y no le provocaba un agujero tan perfecto. De alguna manera estaban esperando que la maestra llegase con la respuesta correcta.

La maestra concurrió a nuestro centro y le pidió al biólogo que por favor le diera alguna explicación del por qué se producen esos agujeros misteriosos en los caracoles, así ella podría darles una respuesta para poder comenzar luego con su programa.

El científico la condujo al laboratorio y con un ácido le demostró como se produce dicho fenómeno natural. Le explicó que sobre los caracoles se instala un parásito, dándole su nombre específico, que produce dicho efecto.

Trabajando con la docente en cuestión, le pregunté: ¿Por qué querés llevarles una respuesta a los niños que cierre su curiosidad?

Si tomamos en cuenta que uno de los mayores esfuerzos de un maestro es generar inquietudes, despertar curiosidades, una vez que claramente aparece una, ¿por qué cerrarla rápidamente con una respuesta, dándoles el nombre de un parásito que seguramente van a olvidar, y explicando un proceso bioquímico muy complejo que no podrán comprender?

Así fue como entonces la docente decidió modificar su plan de trabajo y con nuestra colaboración comenzó a desarrollar “la pedagogía del agujero”, como comenzamos a llamarla.

La cuestión fue plantearles a los niños que verdaderamente no sabíamos qué era lo que había sucedido con los caracoles, pero que podíamos intentar investigar un poco, casi como si adoptáramos una actitud de detectives para acercarnos a la naturaleza.

Lo primero fue buscar nuevos agujeros, si es que los encontrábamos. Los niños apasionados, comenzaron a traer agujeros en maderas, en piedras, en hojas, en ramas, en papeles, etcétera. Luego intentamos analizar el material con el objetivo de buscar quién o qué era el responsable de dichos agujeros. Por ejemplo, en el caso de las hojas al darles vuelta descubrían la marca de algún bicho y así fue como luego lograron traer hojas con el bicho responsable del agujero incluido, al cual pusieron en una cajita para observarlo y aprendieron que este bicho se alimentaba exclusivamente de dicha planta. Luego se propusieron criarlo para lo cual debieron prepararle un hábitat adecuado y descubrieron que este bicho mutaba, convirtiéndose en una mariposa.

Al mismo tiempo continuábamos con nuestra línea central de la investigación, para lo cual organizamos un taller del agujero. Es decir, nos planteamos todas las maneras posibles que se nos ocurrían para poder hacer agujeros en diferentes materiales, para lo cual comenzamos a pensar en la temática de los “instrumentos”. La variabilidad de las características de los mismos nos daba claves para pensar en nuestra investigación policial. Los niños pudieron hacer comparaciones interesantes, tales como que la tijera se asemeja a la boca de un gusano, y lograron encontrar en un documental de la televisión un tipo de hormigas brasileñas que en sus bocas poseían tijeras naturales para comer sus presas, etcétera, etcétera.

La investigación continuó y los niños llegaron a pensar como conclusión, que el responsable del agujero en cuestión había sido un bicho. En este punto la maestra, correctamente, les pudo decir, porque lo averiguó y lo sabía, el nombre del animalito agujerador de nuestros caracoles.

A esta altura es probable que este dato informativo ya no fuera lo más importante para los niños.

Ellos han hecho un gran trabajo. Han utilizado todas sus energías y sus conocimientos y han descubierto casi todo. Han aprendido a abrirse caminos para saber, y la maestra facilitó, guió la tarea y finalmente les aportó una información que sin duda era recepcionada con un interés especial.

Esta experiencia nos conduce a pensar que cuando los niños en una clase elaboran una pregunta, nosotros podemos elegir claramente dos caminos posibles; cerrar esa puerta abierta con una respuesta que ellos deben creer y supuestamente aprender, o bien abrir otras puertas de manera tal que puedan encontrar solos la solución a su primer problema, o bien acercarse a la misma.

El experimento en el aula – el taller de ciencias en la escuela

Generalmente se propone el experimento científico como magia, como milagro, y esto es muy grave.

El experimento científico no sirve para obligar a la gente a creer: “¿No lo creen?, ahora se los demuestro. Observen con atención la fotosíntesis clorofílica. Aquí tenemos un filtro, aquí tenemos un ácido, no sé qué le ponemos dentro, ahora se pone verde. ¿Lo vieron? Ahora no pueden decir que no, la experiencia lo confirma”.

Esto sin lugar a dudas no es un experimento científico. El experimento científico es una técnica que el investigador utiliza para poner a prueba “su teoría”, para verificar si su teoría resiste a la prueba y no lo contrario. No es un campo de batalla, ni es un hecho de fe. Utilizar un experimento científico para producir un hecho de fe va contra el sentido científico. No se

pueden asumir datos científicos como dogmáticos. No es territorio científico el establecer lo verdadero y lo falso, sino que lo que se plantea es en términos de “lo que funciona”, pero que en cualquier momento puede cambiar y dejar de funcionar: de este modo la posibilidad de investigar continúa.

Pensemos en los tres reinos de la naturaleza; la clasificación que se ha realizado no significa que cada una de las plantas o de los animales o minerales tiene escrito encima adónde pertenece, como si no fuera verdadero que existe un debate muy fuerte entre los científicos acerca de este tema. Por lo cual si decidieran modificar los criterios, naturalmente se modificarían dichas clasificaciones.

En muchas oportunidades presentamos a los niños conceptos o clasificaciones como en este caso, como verdades indudables, como defensa frente a lo no sabido, es decir como un dogma al cual hay que adherir sin cuestionar como si estuviéramos frente a una religión.

La idea de relatividad generalmente en las propuestas de experimentación en las aulas no existe. Es decir que normalmente producimos un aprendizaje pasivo que desarrolla o más bien tiende a desarrollar mayor desconfianza en los propios medios de conocimiento, lo que va construyendo una actitud anticientífica en lugar de científica; casi me atrevería a decir antiinfantil, si tenemos en cuenta que el niño es un investigador por naturaleza que anda descubriendo el mundo paso a paso.

Retomando el tema de la clasificación de los tres reinos, les contaré una experiencia que hemos realizado con un grupo de niños de siete a 12 años. Les hemos pedido que ordenaran un mazo de cartas ilustradas con animales, vegetales y seres inanimados con el criterio que ellos encontrarán.

Lo interesante ha sido que un pequeño grupo de niños manifestaron que la piedra y la silla, ilustraciones que representaban a los seres inanimados, eran vivientes y que todos los otros no.

Esta era claramente una respuesta sumamente improbable y no aceptada por la mayoría de los niños, pero lo interesante fue la justificación, que fue explicada del siguiente modo: “la piedra está viva porque no puede morir”, o porque no se puede romper (sin duda esto ha de tener relación con lo que sucede con los juguetes). Esto nos remite a pensar que estos niños ya tienen alguna teoría científica para organizar la realidad.

¿Y qué nos dice esta teoría? Nos dice que lo muerto no está vivo, y que si la vida es lo contrario de la muerte, lo que no puede morir será lo vivo por excelencia, por ende la piedra, que no puede morir, es un ser vivo.

Del no vivir es difícil tener una experiencia. Definiciones negativas surgen más tarde porque resultan de una elaboración, pero el niño tiene una experiencia de la muerte, la muerte de los bichitos, la muerte de parientes, etcétera.

Otros niños no ubican a las plantas entre los seres vivientes argumentando que no son seres vivos porque no se mueven. Aquí aparece el interesante tema de los criterios. No es que

el niño no sepa clasificar, sino más bien que clasifica con sus parámetros. Cuando dice que el murciélago debe ser ubicado en la misma clase que los pájaros, antes de señalar que se ha equivocado tenemos que aclarar con qué criterios estamos trabajando. Porque si dicen que están juntos porque vuelan, ningún biólogo podría oponerse. Incluso el avión podría ser incluido, porque el criterio de volar lo permite.

Es importante tener esto en cuenta ya que a veces proponemos un análisis, una evaluación que no considera los elementos con los cuales el niño está desarrollando su relación con la realidad. Y el problema es que la escuela aún no logra tener un registro de lo que sucede en los niños y así desarrollar los ajustes necesarios entre la teoría y la práctica.

Por ejemplo, seguimos proponiendo en tercer grado, al menos en Italia, primero el estudio de los vegetales, y luego en quinto grado el de los animales. E insistimos con los experimentos sobre las plantas.



¿Por qué antes los vegetales que los animales?

He intentado discutirlo con maestros, y las respuestas que me han proporcionado son muy extrañas. Por ejemplo, por un lado dicen "son más fáciles", mientras que los especialistas no opinan lo mismo y sostienen que todo el sistema alimentario, la síntesis clorofílica, es muy complejo. Probablemente las plantas están más quietas, y se manejan con más facilidad. Pero pensemos si verdaderamente el niño superará el conflicto cognitivo que le va a generar esta propuesta, cuando en general a esa edad aún piensa que las plantas no son seres vivos.

con base en el criterio del movimiento. Hemos observado que los niños realizan sus almácigos, riegan las semillas, ven crecer a las plantas y sin embargo continúan diciendo o pensando que las plantas no son seres vivos porque no se mueven. Este es un ejemplo muy claro de pensamiento paralelo; el niño le va a responder a la maestra lo que ella espera escuchar, pero seguirá pensando que las plantas no están vivas.

Hacer un experimento en la clase es una actividad muy interesante si es que verdaderamente el niño pone en cuestión su propia teoría, si la pone a prueba y verifica su nivel de resistencia, lo cual le permitirá seguir sosteniendo su teoría o modificarla, porque no le resulta consistente para la explicación que quiere dar.

Creemos que la clase de ciencia no puede ser un experimento realizado esporádicamente en el laboratorio o en la clase el día correspondiente a la materia de biología. El jardín de infantes, la escuela primaria, deben ofrecer a los niños la posibilidad, la ocasión de realizar en talleres una “práctica de las ciencias”.

Y cuando hablamos de esto nos estamos refiriendo a tener una huerta en el jardín o en los maceteros de la escuela, y la posibilidad de realizar los talleres de cocina en donde los niños con ayuda de los instrumentos reciclen sus cultivos y los conviertan en comida. O también nos referimos a la posibilidad de criar algunos animales en las mejores condiciones posibles, pidiéndoles que sean ellos los que nos acompañen por un periodo para que los podamos comprender mejor; ya que cuando en general visitamos un zoológico para observar algún tipo de animal, o cuando vamos a un estanque para estudiar, por ejemplo, el comportamiento de las ranas, se hace muy difícil cumplir con nuestro objetivo de realizar una observación sistemática, porque generalmente las ranas sólo salen cuando hay silencio, lo cual resulta bastante complicado para una única visita con 20 o 30 niños.

Siguiendo con el ejemplo, si invitamos a que una rana venga a convivir un tiempo con nosotros a la escuela, deberemos armar un terracuario apto, lo cual implicará estudiar, construir, preparar el ambiente, pensar en sus necesidades básicas, en su alimentación, en su modo de relacionarse con las otras ranas, en los peligros, etcétera. Es decir, significará estudiar al animal en profundidad, lo cual sólo se puede realizar volviendo a él muchas veces, para hacer observaciones sistemáticas, y no en visitas únicas.

Es muy habitual escuchar decir: este año hemos visitado el bosque, un estanque, el río, nos falta ir al mar y terminamos el programa.

Sin duda está muy bien realizar paseos con los niños, pero no los confundamos con un trabajo serio de ciencia en la escuela.

Veamos ahora, una experiencia muy interesante que realizó una maestra italiana llamada Flora en un taller de ciencias en su escuela primaria situada en zona rural.

Los grillos

La experiencia duró cinco años y, en la misma, los niños sólo trabajaron acerca de la vida de los grillos.

Estos niños criaron grillos, estudiaron libros, buscaron diferentes fuentes de información acerca de la vida de estos bichitos, armaron ficheros, realizaron verdaderamente una investigación explorativa muy completa. Llegaron a un punto en el cual la maestra sabía tanto de los grillos como todos sus alumnos, y ellos, apasionados con el tema, querían saber más.

Se comunicaron con nuestro centro solicitando colaboración y les establecimos un contacto con un entomólogo, especialista en grillos, que residía en Pisa.

Comenzaron a mantener una correspondencia con dicho especialista. Ellos preguntaban y al mismo tiempo le contaban experiencias recogidas de la observación de la comunidad de grillos que criaban en clase desde hacia varios años.

En el quinto año de trabajo continuado, el especialista escribió una carta diciendo que algunas de las observaciones realizadas por los niños eran desconocidas aun en la literatura científica específica. En primer término agradecía las nuevas contribuciones que habían aportado los niños junto a la maestra con el excelente trabajo realizado y en segundo término agradecía en nombre de la comunidad científica la contribución que habían realizado estos niños de primaria a la investigación científica.

Sin duda esta docente no ha seguido rigurosamente el programa de ciencias, pero podríamos preguntarnos: ¿Han hecho poco estos niños en el taller de ciencia?

Probablemente estos niños habrán dejado algunos contenidos curriculares sin ver, pero la experiencia metodológica que han realizado los enriquecerá para toda la vida. Y al afirmar esto sostenemos que la escuela obligatoria debe brindar justamente instrumentos necesarios para vivir, entendiendo que los contenidos son ocasiones para desarrollar instrumentos y no al revés.

Sin duda, Flora ha sido una gran maestra, porque ha acompañado a su grupo de alumnos a alcanzar el nivel máximo posible en una investigación científica. Y estos niños no han trabajado sólo sobre los grillos. Han trabajado sobre la lengua, sobre la historia, sobre las ciencias sociales, y seguramente sobre muchas otras cosas más, porque los grillos cohabitan en este mundo, y para conocerlos no basta con mirarlos sólo a ellos.

Educación ambiental

Esta es una temática que, especialmente en los últimos tiempos, ha tomado cierto auge en los programas de ciencia.

Para comenzar a pensar en este tema tomaremos algunos datos de una investigación que hemos conducido sobre el concepto de ambiente en los niños.

En la misma hemos partido de la hipótesis de que para los niños el ambiente es todo lo necesario y cercano que los rodea.

La técnica que se utilizó en dicha investigación fue lúdica, y consistió en ubicar a los niños frente a una situación imaginaria en la que debían partir a una isla desierta, lugar en el que vivirían toda su vida. Algunos niños rechazaban la idea de entrar en esta ficción, pero luego al aceptar el juego, el elemento experimental fue proponerles que podían llevarse a esta isla 20 cosas que eligieran para poder emprender una buena vida.

En la consigna se aclaraba que era una isla donde se podía vivir muy bien, donde había aire templado, donde había agua. Pero no había nada más, ni árboles, ni animales, ni nada; y desconocíamos los por qué de estas ausencias.

Con el listado resultante hemos trabajado sobre la base de que los niños se llevan su ambiente, o elementos para construirse un buen ambiente.

Las respuestas recibidas a grandes rasgos, fueron las siguientes:

- Los más pequeños se llevaban su casa, sus juguetes, la mamá, el papá, y comida pero muy poca.
- Los que eran un poco más grandes se llevaban mucha comida, porque como se les decía que se quedarían para siempre, entonces tenían temor a morir de hambre, y decían 100 botellas de agua, 100 cajas de atún, etcétera.
- Los más grandes reflexionaban y resolvían que lo mejor era pensar en transformar el ambiente, por lo tanto decidían llevarse herramientas, semillas, parejas de animales, con la idea de construir allí un ambiente nuevo.

Naturalmente los más pequeños también se llevaban aparatos eléctricos, electrónicos, sin pensar que no había energía, pero en cambio los medianos ya se llevaban baterías.

Algo interesante es que los adultos en general atraviesan el mismo recorrido en sus pensamientos; es decir, parten de ideas similares a las de los más pequeños, y continúan hasta llegar a la conclusión de la conveniencia y la posibilidad de transformación y construcción de un ambiente nuevo.

Ahora bien, a la luz de estas conclusiones, ¿cuál sería el sentido de que la escuela en estos últimos tiempos propusiera a estos mismos niños un estudio sobre el agujero de ozono como elemento básico para comprender lo que está pasando en el ambiente?

El niño va a repetir el tema del agujero de ozono del mismo modo como repite el tema de la síntesis clorofílica, o que las plantas pertenecen al reino de los vegetales, pero seguirá pensando que esto no pertenece a su mundo.

Si queremos que la educación ambiental signifique no sólo incorporar alguna información sino cambiar la actitud frente al ambiente, generando en los niños estímulos para la transformación, tenemos que partir de lo que es efectivamente el ambiente para los niños.

El ambiente es su casa, el lugar donde viven, la escuela, y para todos será el ambiente cercano que conocen y en el cual pueden moverse con los “instrumentos” con los que cuentan a lo largo del desarrollo.

Dicho esto, creemos que “una escuela que elija intervenir sobre la educación ambiental, si quiere ser creíble, además de un estudio serio y colegiado (por lo tanto interdisciplinario) del recorrido, de los contenidos y del método, deberá preocuparse por ser o llegar a ser un coherente modelo ambiental, como ambiente físico, como ambiente social, y como ambiente cultural”.

Conclusión

En las distintas propuestas de cómo se trata la temática de las ciencias en la escuela, hemos dejado traslucir que todas o cualquiera de ellas podrían ser consideradas válidas e interesantes en la práctica de la ciencia en la escuela, siempre que logren guardar cierta coherencia con los postulados teóricos de los que partimos.

Generalmente los maestros se preguntan: si no podemos hablar de los reinos de la naturaleza, si no podemos hablar de la fotosíntesis clorofílica, si no podemos comenzar con la célula (parece que sin hablar de la célula no se puede hablar de biología, porque cuando los biólogos colaboraron en los *curricula* nos enseñaron que la biología empieza por la célula), entonces, ¿cuál es la propuesta de educación científica?

Pensemos en el *proceso de educación científica* que se debe desarrollar a nivel escolar.

Si tenemos en cuenta la riqueza de los niños, con sus teorías, sus interpretaciones propias del mundo, entonces el conocimiento del niño debe ser ubicado en el punto de partida del proceso.

Por lo tanto, debemos “defender” las teorías de los niños entendiendo que no son erradas, sino parciales o distintas. Debemos ayudarlos a que puedan expresarlas, ponerlas en palabras y en primera instancia demostrarles que en cada idea que un niño elabore se esconde una idea científica.

Los niños, lamentablemente, sienten desconfianza respecto de sus propios medios, es decir, de lo que piensan y hacen, y esto se incrementa con los años de escolaridad. El mundo de los adultos se encarga de que así suceda. Debemos entonces contrarrestar esta tendencia y ayudar a que puedan revelarnos sus teorías infantiles y lograr que las mismas presidan el “debate”, la “confrontación” con otras teorías.

De este modo, los niños van pasando de un nivel de conocimiento personal a uno comparado con los compañeros; es decir, pasan de un nivel subjetivo a uno intersubjetivo, y descubren que la verdad no es un problema de la escuela, no es un problema de la ciencia; ella se

mueve siempre con una actitud relativa y relativista. Esto es muy importante, es algo que el docente debe conocer, y debe contar con los instrumentos que le permitan ayudar a los niños a que se den cuenta de que pueden aprender a discutir, ya que de este modo quizá en el futuro lo que hoy afirmamos, a causa de ellos pueda ser diferente.

El niño que propone en la clase que la piedra está viva, sin dudas suscitará problemas porque seguramente algún otro dirá que es una tontería. Para este niño, surge un momento difícil, delicado, porque el equilibrio que esta definición había logrado corre riesgo de romperse. El niño puede resistir y defenderse, lo cual implica una actitud dura, y no proyectada hacia una cultura científica, pero también puede ponerse en juego. Esto dependerá de varias condiciones: en primer lugar, la edad. Hasta cierta edad los niños no parecen interesados en pelearse o debatir y prefieren juntar cosas contradictorias, la piedra podrá ser viva y no viva a la vez. A veces los niños inventan cuentos que nosotros interpretamos como muy creativos, y que resultan ser sólo salidas posibles frente a una pobreza de recursos y a una gran capacidad de inventar.

En segundo lugar, dependerá fundamentalmente de la actitud que el docente presente, si favorece o no que este niño entre en el problema difícil del conflicto, entendiendo que justamente será este el motor de la ciencia. Al romperse el equilibrio debemos trabajar para lograr un equilibrio superior, y esta es la idea del proceso del aprendizaje científico.

Por todo esto, creo que antes que los reinos de la naturaleza, que la fotosíntesis, que la célula, debemos contar con la “experiencia” de la cual el niño es portador.

Todos los conocimientos del niño deben entrar en la escuela y nosotros desde la escuela debemos salir para conocer el mundo, para conocer la naturaleza, para conocer los animales. Este tipo de relación directa con la naturaleza debe ser anterior a, por ejemplo, que nos pongamos a estudiar cuántos son los reinos de la naturaleza.

Es fundamental que la escuela no interrumpa el proceso que caracteriza al desarrollo y a la evolución del niño, y que sólo parece retomarse una vez finalizado el periodo escolar.

Hemos observado que el niño en la primera parte de su vida, sin maestros, sin escuela, sin materiales didácticos, desarrolla casi la totalidad de sus potencialidades. Diferentes investigaciones demuestran que la escolaridad parece contener dicho desarrollo que eventualmente quizás luego sea retomado, por ejemplo, en una carrera profesional. Si tomamos el caso del profesional investigador podremos observar que éste continúa con la tarea iniciada en la primera infancia, es decir, la de ponerse frente a la realidad con la garantía de un método, pero sin saber hasta dónde llegará en la búsqueda del conocimiento.

Es muy preocupante que la escuela interrumpa este proceso de investigar que naturalmente poseen los niños, y continúe proponiendo un conocimiento secuencial, reducido y empobrecido que limita la curiosidad, la capacidad de desarrollo y que básicamente no se adecua a los niños que hoy conocemos diariamente en las aulas.

La ciencia en los primeros años*

Esmé Glauert

Introducción

Este capítulo examina la naturaleza de la ciencia y las corrientes del pensamiento en torno al aprendizaje en la primera infancia. También algunas estrategias que pueden ser utilizadas para promover el desarrollo científico de los niños y para crear un clima positivo para el aprendizaje, así como formas de recopilar y organizar algunas experiencias.

¿Qué queremos decir con ciencia en los primeros años?

La ciencia en los primeros años busca ampliar el conocimiento y la comprensión de los niños acerca de la física y de la biología y con ello ayudarlos a desarrollar de forma más efectiva y sistemática sus hallazgos. Las actividades realizadas cotidianamente y el ambiente inmediato ofrecen muchas oportunidades para aprender y capitalizar el interés que tienen los niños por conocer el mundo circundante. Por ejemplo, al hacer y crear a través de actividades, aprenden acerca de los materiales y sus propiedades y sobre las medidas adecuadas de precaución. Cuando observan las plantas y los animales pueden mejorar su comprensión acerca de las necesidades de la vida y fomentar el respeto por los seres vivos.

El juego al aire libre proporciona una gran cantidad de oportunidades para hacer objetos con movimiento y para experimentar con fuerzas. La tarea del adulto es identificar el potencial científico en estas actividades y construir sobre ellas.

La ciencia puede contribuir de muchas maneras al *curriculum* de los primeros años. Algunas metas de la ciencia para los niños pequeños son:

* "Science in the early years", en *A curriculum development handbook for early childhood educators*, Iram Siraj-Blatchford (ed.), Londres, Trentham Books Limited, 1998, pp. 77-91.

- Construir y favorecer ideas e intereses en los niños.
- Incrementar la comprensión de los niños sobre su medio ambiente físico y biológico e identificar su lugar en él.
- Promover la conciencia del papel que tiene la ciencia en la vida cotidiana.
- Ayudar a los niños en sus interacciones con el mundo; por ejemplo, en relación con la salud y la seguridad, hacer que las cosas funcionen o cuidar a los seres vivos.
- Estimular un pensamiento crítico, el respeto a las evidencias y el interés por el medio ambiente.
- Desarrollar actitudes y acercamientos positivos para aprender, y apoyar a los alumnos para que aprendan a aprender.
- Proveer una base para un aprendizaje futuro de las ciencias.

Estos objetivos reflejan principios importantes en la práctica de los primeros años, construyen sobre las habilidades de los pequeños, desarrollan actitudes y aproximaciones positivas hacia el aprendizaje y proveen una educación benéfica y relevante para los niños en su vida presente.

Las áreas clave del desarrollo en las ciencias son las siguientes:

Conocimiento y comprensión de conceptos científicos

La ciencia busca que los niños desarrollen conocimientos, y un entendimiento de los seres vivos y su medio ambiente; de los materiales y sus propiedades; de los procesos físicos –electricidad, magnetismo, sonido, luz, fuerza–, y la Tierra en el espacio.

Habilidades, procesos y procedimientos del entendimiento relacionados con investigaciones científicas

La ciencia proporciona oportunidades para desarrollar habilidades asociadas a la investigación científica, tales como el uso de equipo, mediciones o usos de tablas para registrar resultados. Los niños más pequeños requerirán la ayuda de un adulto.

Los procesos científicos se usan para desarrollar y probar ideas. Esto incluye:

Observación:	Agrupar, clasificar, observar similitudes y diferencias.
Formulación de preguntas:	Identificar preguntas científicas, formular preguntas que puedan ser investigadas.
Predicción:	Usar conocimientos y experiencias previas y patrones observados.

Hipótesis:	Ofrecer explicaciones tentativas.
Investigación:	Experimentar con ideas, identificar variables, comenzar a reconocer la necesidad de realizar pruebas adecuadas, comenzar a usar mediciones.
Interpretación:	Buscar patrones en los resultados, llegar a conclusiones, sugerir relaciones.
Comunicación:	Discusión, hacer registros de varios tipos, informar de los hallazgos.
Evaluación:	Evaluar la metodología usada y qué tanto las conclusiones apoyan las ideas iniciales.

Estas habilidades y estos procesos no son exclusivos de la ciencia, pero son importantes para aprender a través del *currículum*. Estas características se conectan fuertemente con los procesos de medición en matemáticas y con aspectos relacionados con hablar y escuchar al aprender un idioma.

Actitudes en la ciencia

Las actitudes y las cualidades personales juegan un papel vital en el aprendizaje. Comenzar bien depende de promover actitudes positivas y de confianza hacia la ciencia y de promover actitudes científicas tales como curiosidad, flexibilidad, respeto por la evidencia, reflexión crítica, sensibilidad por el ambiente vivo y no vivo. La curiosidad es un elemento clave para aprender. Es vital que las preguntas de los niños se tomen seriamente y que ellos sientan motivación para realizar preguntas al observar que los adultos adoptan una actitud de investigación hacia el mundo que les rodea. Es muy importante para aprender ciencia estar preparados para cambiar ideas y aproximaciones, observar críticamente la evidencia y aprender de los errores. Muchas experiencias de la ciencia proporcionan oportunidades a los niños para aprender respecto a las cosas vivas y no vivas y a considerar los efectos de sus acciones sobre el medio ambiente. La ciencia también provee oportunidades valiosas para desarrollar actitudes y cualidades personales orientadas a aprender a lo largo del *currículum*, tales como cooperación, perseverancia y voluntad para realizar preguntas.

Ideas acerca de la ciencia y de los científicos

A través de las experiencias que proveemos a los niños pequeños contribuimos implícitamente a formar sus puntos de vista acerca de la ciencia y de los vínculos que ésta tiene con la

sociedad y con la vida cotidiana. Aun en los niños pequeños se ha encontrado que tienen ideas estereotipadas sobre los científicos –blancos, hombres, occidentales y a menudo descuidados físicamente– junto con una visión muy limitada de la ciencia como actividad (véase, por ejemplo: Small, 1993). Para ampliar los puntos de vista de los niños sobre la ciencia y su relación con la vida cotidiana puede ser útil presentarles distintas personas relacionadas con actividades científicas o que usan ciencia en su trabajo; mostrarles libros; hacer visitas; subrayar los vínculos entre la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana, por ejemplo, en relación con la electricidad o la medicina, o realizar debates sobre aspectos en los cuales los niños pueden empezar a ser responsables, tales como clasificar la basura o cuidar seres vivos.

¿Qué conocemos acerca del aprendizaje de los niños sobre la ciencia?

Los siguientes ejemplos pueden ayudarnos a ilustrar un número de características del aprendizaje de los niños pequeños.

Ejemplo 1. El bote de Sofía para Max (edad: 5, 4)

Los niños han estado leyendo el cuento *El lugar de las cosas salvajes*, de Maurice Sendak, en el cual el niño Max tenía un sueño donde navegaba en un bote mágico. A partir de esta historia los niños intentaron hacer botes de formas diferentes y con distintos materiales. Sofía hizo un bote con piezas de *Lego*, lo puso en el agua y se sorprendió cuando flotó por un momento, después se volteó y finalmente se hundió. Dedicó el siguiente par de días a construir muchos botes, cambiando el peso de los lados, la forma del frente, la base y la distribución de los bloques alrededor de los lados. Exploró distintas formas de tapar las ranuras en sus modelos.

Ejemplo 2. Lavando la ropa de las muñecas (edad: 4)

El equipo de educadores ha sugerido que la ropa de las muñecas necesita lavarse, así que Nargis y Sam tomaron un bulto para cubrirlo con agua. Trataron de tallar y exprimir la ropa.

Sam observó: “el agua cambió de color, se volvió sucia”.

Nargis dijo: “lo rojo (la mancha) desapareció”.

Después de un rato, se dieron cuenta de que toda la ropa estaba limpia.

A partir de estas observaciones, el equipo de educadores planeó una serie de actividades dirigidas a investigar si agregando jabón o agua caliente quedaba la ropa más limpia; exploraron lo que pasaba con varias sustancias cuando entraban en contacto con el agua (aceite, pintura, pegamento, lodo, arena).

Ejemplo 3. Visitando la Clínica para Bebés

Después de trabajar en el crecimiento y en la salud de sus muñecas y sus peluches, el grupo los lleva a una “Clínica para Bebés”. El responsable de salud estaba de acuerdo en participar en este simulacro, en donde los niños actuaron en el papel de padres llevando a sus hijos a la clínica. Los “niños” fueron revisados y los responsables de la salud preguntaron a los “padres” si había algún problema y dieron consejos acerca de diversos aspectos de salud. Al final de la visita, la clase preguntó a los médicos acerca de su trabajo y de lo que necesitaban saber para realizarlo (informado inicialmente en Sherrington, 1993).

Ejemplo 4. El color de los ojos (edad: 4, 2) Informe de una madre sobre una conversación con su hija

Situación	Es hora de ir a la cama.
Niña	¿Por qué mi papá, mi hermano mayor y yo tenemos ojos azules y tú tienes ojos verdes?
Madre	(Le respondí que recibió el color de ojos de su papá. Luego dije buenas noches y salí del cuarto.)
Niña	(La niña llama a su mamá cinco minutos más tarde.) A mí me gusta mi peluche y tengo ojos azules. A papá le gusta mi peluche y tiene ojos azules. A mi hermano le gusta mi peluche y tiene ojos azules. Si tú quieres a mi peluche, también puedes tener ojos azules.
Madre	(Le dije que se necesitaba más que querer a su peluche para que mis ojos se volvieran azules. Me di cuenta que no me entendía, entonces le expliqué que Dios me dio este color y que no podía ser cambiado.)
Niña	¿Podrías intentar querer a mi peluche y ver si tus ojos se vuelven azules?
Madre	(Le dije que lo pensaría, pero que si mis ojos se quedaban verdes para mí estaba bien.)

Tomado de Maureen A. Callanan y Lisa M. Oakes, “Preguntas de preescolares y explicaciones de los padres: pensamiento causal en la actividad diaria”, en *Cognitive Development*, 7, 1992, pp. 213-233.

Las ideas de los niños

En el ejemplo 1, Sofía se sorprendió inicialmente de que su bote pesado no flotara e hizo un esfuerzo para balancearlo y evitar que se hundiera. En el ejemplo 2, Nargis habló acerca de la desaparición de la pintura. En el ejemplo 4, la niña discute sobre la explicación del color de los ojos. Las investigaciones realizadas durante los últimos 20 años –véase, por ejemplo, los informes SPACE (1990; 1991), Driver (1985), Osborne y Freyberg (1985)– sugieren que los niños comienzan a desarrollar sus ideas desde edades muy tempranas, basándose en observaciones y patrones de expectativas desarrollados a partir de sus interacciones con el mundo que les rodea.

Desde los primeros días de la vida, los niños desarrollan creencias acerca de las cosas que pasan a su alrededor. El bebé camina, cae al suelo y se golpea, y lo hace de nuevo; empuja una pelota y ésta rueda por el piso. En este sentido, se establecen expectativas que permiten que el niño empiece a hacer predicciones. Inicialmente son aisladas e independientes unas de las otras; sin embargo, a medida que el niño crece, todas sus experiencias de empujar, cargar, aventar, sentir y ver cosas estimulan el desarrollo de más grupos de expectativas y la capacidad de hacer predicciones sobre una gama más amplia de experiencias. Cuando el niño llega a la enseñanza formal sobre la ciencia ya ha construido una serie de creencias acerca de muchos fenómenos naturales (Driver, 1983: 2).

Se han encontrado patrones comunes sobre estas ideas, que a menudo entran en conflicto con el pensamiento científico. Esto significa que aprender ciencia requiere no sólo nuevos conocimientos sino cambiar creencias vigentes, lo cual puede requerir la discusión de ideas o comprobaciones prácticas, tal como se expuso en los ejemplos anteriores. Puede ser necesario considerar las palabras que se usan y marcar diferencias entre el lenguaje científico y el cotidiano, por ejemplo, la diferencia entre derretir y disolver. Es poco probable que algunos conceptos científicos sean *descubiertos* por los niños; se requiere una explicación específica del adulto, combinada con oportunidades para que el niño comprenda estas ideas y las aplique en situaciones nuevas.

Distintos tipos de actividades en la ciencia

Los ejemplos anteriores muestran una variedad de formas para hacer ciencia. Reflejan la importancia de jugar, el papel fundamental de las actividades prácticas y el valor de las discusiones para explorar y desarrollar las ideas. Sobre todo, los ejemplos demuestran la importancia tanto de pensar, como de hacer, para lograr construir conceptos científicos. Estos temas se exploran con más detalle a continuación.

Los profesionales que trabajan con infantes y muchos de los recursos utilizados para apoyar la ciencia en los años tempranos hacen énfasis en la importancia de la actividad práctica. Sin embargo, se reconoce, cada vez más, que hay distintos propósitos para la actividad práctica en la ciencia y esto da distintos énfasis a las áreas del desarrollo en la ciencia, tal como se señaló al inicio de este capítulo (véase Feasey, 1994). Las categorías más comunes de actividad incluyen:

Habilidades básicas. Éstas son actividades diseñadas para desarrollar habilidades importantes de investigación científica, tales como usar lentes de aumento, usar equipo de medición o hacer y usar una tabla para el registro de resultados. Desarrollar tales habilidades será importante si los niños las aplican en sus investigaciones posteriores; por ejemplo, permitir a los niños explorar cómo responde un termómetro en diferentes ambientes, aprender a usar una cuchara de medición o dibujar un mapa.

Tareas de observación. Impulsan a los niños a observar científicamente, observar y clasificar objetos y eventos de diferentes maneras, a comenzar a enfocarse en aspectos científicos relevantes y a usar su conocimiento y su comprensión actual. Por ejemplo, los niños podrían clasificar materiales de diferentes maneras –de acuerdo con características observables–: áspero/liso, duro/suave, y de manera creciente ir tomando en cuenta otras propiedades: flota/se hunde, permeable/impermeable, se disuelve/no se disuelve. Las observaciones frecuentemente llevan a preguntas y a investigaciones. Estas observaciones pueden llevar a investigar en el área de juegos acuáticos cuáles son los mejores materiales para construir un barco.

Demostraciones. En estas actividades, a los niños se les dan instrucciones acerca de lo que tienen que hacer. El propósito es ilustrar un concepto particular o presentar una habilidad específica. Por ejemplo, con el fin de explicar el concepto de dilución, los educadores en un centro infantil pusieron una serie de botellas con agua y pidieron a los niños que añadieran una cucharada de diferentes sustancias, tales como arena, harina, sal o azúcar en cada uno de ellos, mezclaran y observaran qué pasaba. Los resultados se registraron en un simple mapa pictográfico diseñado por los encargados. Esta actividad se utilizó para explicar y reforzar un vocabulario adecuado: disolver, flotar, hundir.

Exploraciones. Proporcionan oportunidades a los niños para interactuar con objetos y materiales, observar lo que ocurre u obtener una percepción del fenómeno. En este proceso las ideas pueden cambiar o desarrollarse. Las exploraciones frecuentemente se aplican a otras investigaciones más específicas. En los ejemplos dados, la investigación de Sofía para construir su barco se pudo haber extendido hacia una investigación que cambiara uno por uno los elementos de su barco. Por ejemplo: la altura de los lados o la forma o área de la base.

Las investigaciones. Ofrecen a los niños la oportunidad de dar seguimiento a sus ideas y a sus preguntas, probar sus predicciones e hipótesis o solucionar sus problemas. Al hacer esto los niños trabajan sobre su conocimiento y entendimiento conceptual, con sus habilidades y procesos científicos y en su entendimiento de procedimientos científicos. Las diferencias cruciales entre las investigaciones y las demostraciones estriban en que, cuando se está investigando, los niños deben involucrarse en la toma de decisiones acerca de qué es lo que se va a medir, qué equipo usar o cómo llevar a cabo las pruebas o manejar los resultados. Por ejemplo, los niños podrían investigar cuándo el agua tibia es mejor que el agua fría para lavar la ropa, cuándo algunas manchas son más difíciles de remover que otras o cuál jabón es el mejor.

Una categoría final de las actividades es investigación. Algunas áreas de la ciencia no avanzan de manera inmediata hacia la actividad práctica. Los niños podrían necesitar usar fuentes de segunda mano –libros, computadoras, videos y a los adultos como recursos para aprender. Prosiguiendo con el debate presentado más arriba acerca de los bebés y la herencia, los niños podrían investigar sobre los ciclos de vida de diferentes animales.

Todas las formas de actividad tienen un lugar en el aprendizaje de la ciencia. Lo que resulta vital es que los adultos estén claros acerca de los propósitos de las actividades planeadas y de los objetivos de cada tarea particular. Tal como indican los ejemplos mostrados antes, el juego tiene un papel importante en el aprendizaje de la ciencia y debería haber un balance entre las actividades iniciadas por iniciativa propia y las impulsadas por los adultos.

Hay otros mensajes derivados de estudios de actividades científicas con niños pequeños (Feasley, 1994). Primero, el desarrollo de las habilidades de los niños en la ciencia no puede ser dejada por completo al azar. El adulto tiene un papel importante en el aprendizaje:

Algunas veces se han presentado dos aproximaciones opuestas para apoyar el proceso del aprendizaje: dejar que los niños descubran por sí mismos o darles las respuestas. Ambas son demasiado simplistas. Los niños necesitan encontrar sentido a las ideas científicas e identificarse con los procedimientos científicos por sí mismos, pero los adultos tienen un papel vital en este proceso. Los adultos pueden ayudar a los niños a construir la confianza en sí mismos como aprendices, al impulsarlos a hablar acerca de sus ideas, revisar cómo realizan sus investigaciones, debatir lo que significan sus resultados y reflexionar sobre lo que han aprendido. Esto implica un balance diferente al que existió en el pasado, cuando se daba más tiempo a los debates y a la reflexión y se descuidaban las actividades prácticas (Glauert, 1996: 29).

Segundo, es importante reconocer que los conceptos y los procesos están totalmente ligados en el aprendizaje de la ciencia. En particular, si las actividades de las investigaciones se enfocan a desarrollar habilidades o procesos sin tomar en cuenta los conceptos teóricos que las fundamentan pueden llegar a convertirse simplemente en actividades matemáticas, artísti-

cas o del lenguaje. Por ejemplo, cuando se prueban materiales o se comparan insectos, podría ser importante poner atención a los aspectos científicamente relevantes –propiedades clave de los materiales o características biológicas importantes–, tales como el número de patas o las partes del cuerpo.

Tercero, los niños aprenden mejor cuando las actividades se desarrollan en un contexto significativo que se relaciona con su vida cotidiana y con sus experiencias. Comenzar con las ideas de los niños y sus preguntas, usar historias familiares, entender las experiencias de los padres o de una comunidad más amplia, son algunos de los caminos para asegurar no sólo que las actividades sean significativas, sino que los vínculos se construyen entre la ciencia y la vida cotidiana de los niños.

Finalmente, la actividad práctica es importante, pero también lo son la plática, el pensamiento y la imaginación detrás de ella. Tal como se ilustra en el ejemplo inicial, los niños están involucrados en todas estas formas desde una edad muy temprana.

Los ejemplos dados sugieren otro elemento importante en la ciencia, el papel del lenguaje en el aprendizaje.

El papel del lenguaje en el aprendizaje de la ciencia

El lenguaje juega un papel vital en el aprendizaje a través del *curriculum* y la ciencia no es la excepción. Al hablar en casa y en la clínica, los niños en los ejemplos estaban explorando y desarrollando sus ideas acerca de la herencia, las necesidades de los bebés más pequeños y cómo mantenerlos sanos y salvos. El diálogo entre un niño y un adulto durante las actividades de limpieza ayudó a promover el desarrollo del proceso científico. La discusión con Sofía acerca de sus botes fue importante para subrayar el aprendizaje que había tomado lugar. Los niños necesitan oportunidades e impulsos para comunicar sus ideas a sus pares y a los adultos, para hacer sus ideas explícitas y disponibles para el cambio y el desarrollo; necesitan ser impulsados para articular preguntas, explicaciones, problemas y observaciones. En cambio, las actividades en la ciencia ofrecen ricas oportunidades para el desarrollo del lenguaje materno o de una segunda lengua en los niños. La motivación para comunicarse es fuerte cuando pasan cosas interesantes. Pueden ser agregadas nuevas palabras en un contexto práctico; clasificar y catalogar las actividades, en particular, puede ayudar a desarrollar un vocabulario descriptivo y clarificar diferencias entre el uso del lenguaje científico y el cotidiano. Cuando informan sus experiencias, los niños pueden aprender a organizar sus pensamientos, llevar la secuencia de los eventos y adaptar sus exposiciones a una audiencia.

Avances en el aprendizaje

Todavía hay mucho que aprender acerca del desarrollo de las habilidades de los niños en la ciencia, pero hay algunos aspectos del avance en la ciencia que los educadores pueden observar. A medida que los niños ganan experiencia es posible que cada vez más:

- Hagan preguntas y sugieran ideas.
- Hagan predicciones y explicaciones basadas en conocimientos y experiencias previas.
- Diseñen exploraciones e investigaciones más sistemáticamente, comiencen a usar las mediciones y a reconocer la necesidad de hacer pruebas confiables.
- Identifiquen patrones en sus observaciones.
- Sean capaces de comunicar los hallazgos de varias formas.
- Establezcan vínculos entre una situación y otra y comiencen a aplicar ideas en nuevas situaciones.
- Muestren confianza e independencia en su acercamiento a las actividades de la ciencia.

¿Cómo podemos promover el aprendizaje de las ciencias?

Los debates acerca del aprendizaje en los niños han comenzado a sugerir varias formas a través de las cuales se puede generar el aprendizaje en los niños.

Planeación de una extensa gama de experiencias

Proveer un ambiente enriquecido e identificar oportunidades para el aprendizaje científico, son puntos claves para comenzar. Algunos ejemplos se muestran en el cuadro 1. Esto se puede incrementar introduciendo temas particulares o proyectos a través del *currículum* científico, tales como la electricidad, el sonido, el cuidado de animales pequeños y haciendo exposiciones de temporada. De manera alternativa, las ideas y experiencias introducidas a través de las actividades iniciadas por adultos se pueden derivar o consolidar mediante la provisión diaria de un plan cuidadoso. Por ejemplo, una educadora de preescolar que platica sobre huevos de gallina y el ciclo de la vida con grupos de niños, utiliza animales y rompecabezas para estudiar las etapas del ciclo de la vida de los animales, lo cual le da oportunidad de describir y repasar estos temas. Es válido explorar el potencial que ofrece al ambiente local: observar los árboles, el parque, los jardines, así como construcciones interesantes, sitios en desarrollo, puentes, estaciones de tren. También es útil preguntar qué hay en el camino a las tiendas o a la biblioteca que pueda ser interesante para platicar. Averiguar sobre la gente a su alrededor tanto dentro de la escuela como fuera de ella, hablar de los empleados, los padres, los políticos. Los niños

pueden tener habilidades o experiencias con las cuales contribuir, como reparar una bicicleta o tocar un instrumento musical.

Después de haber planeado una serie de experiencias, el siguiente paso es encontrar formas para promover en los niños el desarrollo de la comprensión conceptual, así como habilidades, procesos y actitudes positivas hacia la ciencia. Este paso incluye:

Construir sobre las ideas de los niños

Para conocer las ideas de los niños es importante explorar a través de la discusión, las preguntas, la observación de sus dibujos y de sus acciones, así como alentarlos a hacer esas ideas explícitas (veáse Russell, 1989). Después se pueden planear actividades para ampliar y desafiar las ideas de los niños e impulsarlos a reflexionar sobre lo que aprendieron [...].

Alentar la indagación

Las preguntas juegan un papel importante en el fomento del pensamiento y de las actividades. Harlen (1985) identifica las siguientes categorías de preguntas, que se pueden usar para alentar las investigaciones o exploraciones y en el desarrollo de habilidades para preguntar, tanto en adultos como en niños:

Preguntas para enfocar la atención. ¿Notó usted...? ¿Ha visto que...?

Preguntas para comparar. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias...? ¿Cuál es más rápido, más fuerte, etcétera...?

Preguntas sobre acciones. ¿Qué pasa si...?

Preguntas para la solución de problemas. ¿Puede hacer un plomo flotante? ¿Puede hacer que una planta crezca de costado?

Desarrollo de habilidades y procesos

Es necesaria una gama de actividades para asegurar el desarrollo de las habilidades y los procesos en toda su amplitud. El desarrollo de habilidades y procesos de los niños se puede impulsar de varias formas:

- Registrando y valorando las preguntas de los niños –antes, durante y después de las actividades. A menudo las preguntas de los niños emergen mientras están ocupados en alguna actividad.

- Planear investigaciones con los niños –¿cómo podemos averiguar? ¿Pueden pensar en otra manera de hacer esto? ¿Qué debemos usar?
- Alentando los pronósticos y las explicaciones de los niños –¿Qué crees que pasará? ¿Qué pasaría si cambiamos...? ¿Por qué crees que está pasando esto...?
- Dedicar tiempo a hablar sobre los hallazgos –¿Qué notaste? ¿Era eso lo que esperabas? ¿Puedes ver una secuencia que se repite?
- Utilizar diferentes formas de registrar las actividades según se requiera –dibujos, carteles, fotografías, realizar libros, etcétera–, e involucrar a los niños en la toma de decisiones acerca de la forma y del contenido de los registros.

Promoción de actitudes positivas

Los educadores que proveen experiencias emocionantes y que demuestran una actitud positiva están estableciendo un punto de partida importante. Algunos niños mostrarán interés de inmediato en alguna cosa nueva y estarán llenos de preguntas; otros tal vez necesiten apoyo y pasar tiempo explorando con un adulto antes de tener confianza para decir sus ideas. Platicar y modelar de una manera segura para trabajar las ciencias y estimular el interés por los seres vivos puede ayudar a promover la sensibilidad hacia el medio ambiente vivo y no vivo. Crear un ambiente de confianza e impulsar el debate ayudará a los niños a mostrar flexibilidad y respeto por la evidencia.

Platicar sobre los vínculos entre la ciencia y la vida diaria

Una de las fortalezas de la práctica en los primeros años es que las experiencias están situadas en un contexto diario, de manera que estos vínculos son potencialmente fáciles de establecer. De cualquier modo los niños a menudo encuentran difícil ver las conexiones entre un contexto y otro, entre lo que pasa en un ámbito cerrado y lo que pasa fuera, en el medio ambiente local, o entre un momento de un fenómeno y otro. Por ejemplo, usted habrá platicado sobre lo que necesita una planta para crecer dentro de un ambiente cerrado y las necesidades que tiene si crece en un parque. Tal vez ha probado materiales para ver cuáles de ellos son impermeables. ¿Son capaces los niños de utilizar estas experiencias con el fin de elegir materiales para una gabardina o para una bolsa de mercado?

Las estrategias generales discutidas en los capítulos 1 y 2 también son importantes para promover el aprendizaje de la ciencia. Éstas incluyen:

Crear un clima positivo para el aprendizaje

En la búsqueda para asegurar que todos los niños son capaces de aprovechar las oportunidades ofrecidas, será necesario llegar a conocer bien a los niños, para aprender de sus vidas y experiencias y tomar en cuenta todo esto para la planeación. Los niños responderán mejor si pueden ver reflejadas sus vidas en los materiales y en las actividades organizadas, y si las diferencias en experiencia o confianza se consideran con anticipación, por ejemplo, con equipo, comidas, juegos o componentes eléctricos. Identificar y trasladar las palabras clave que usted espera introducir (si es apropiado) y reforzar esto a través de juegos o exposiciones será valioso para todos los niños. Encontrar diferentes maneras de introducir actividades –por ejemplo, mediante el diálogo, exposiciones o demostraciones prácticas– ayudará a incrementar su accesibilidad.

Valorar las contribuciones de todos los niños, tener expectativas altas y tratar de evitar prejuicios que tengan como base el desempeño en otras áreas, todo ello conduce a crear una atmósfera de apoyo. La ciencia ofrece un contexto valioso para que los niños aprendan de los demás, para explorar similitudes y diferencias y para desafiar los prejuicios. Elogiar a los niños por ser perseverantes ante las dificultades, destacar que han aprendido de los problemas que experimentaron y establecerse usted mismo como modelo, siendo receptivo a nuevas ideas, puede ayudar a crear una atmósfera en la cual los niños se sientan capaces de tomar riesgos. Y proveer retroalimentación regular y constructiva a los alumnos, así como desarrollar un diálogo para sus aspiraciones y progresos, puede ayudar a construir confianza y motivación.

Desarrollo de acuerdos entre padres y educadores

La forma como el desarrollo del diálogo entre los padres y los educadores puede contribuir de manera positiva en el aprendizaje de la ciencia en los niños [...] se relaciona con el conocimiento que aquellos tengan de las experiencias e intereses de los niños, la información que puedan dar sobre el aprendizaje científico de los niños fuera de la escuela y las diversas contribuciones que cada uno sea capaz de hacer para atender a los niños pequeños. Para que este diálogo sea efectivo, necesita incluir la discusión sobre las aspiraciones y los propósitos de la educación científica con los niños pequeños y la posibilidad de que estos propósitos sean adoptados en su hogar. Utilizar los días o las tardes libres en que los padres y educadores se puedan involucrar en actividades científicas relacionadas con las que sus niños están teniendo puede ser una de las formas más exitosas para lograr esto. La Asociación de Ciencias de la Educación (de los Estados Unidos) ha desarrollado materiales para apoyar los vínculos entre la casa y la escuela para el aprendizaje de la ciencia.

Usar las evaluaciones para aplicar sus resultados a planificaciones futuras

La evaluación sistemática del aprendizaje de la ciencia en los niños y la evaluación tanto de las provisiones como de las actividades planeadas, proporciona una retroalimentación vital para preparar planeaciones futuras. Por ejemplo, la observación de los intereses de los niños, o las preguntas, pueden sugerir qué actividades se pueden extender o desarrollar en grupo o en niveles individuales. Cuando se monitorea el patrón de las actividades de los niños se puede notar que algunas áreas son dominadas por niños específicos o que el juego es sostenido sólo por periodos cortos o que hay muy poca colaboración o plática productiva. Esto puede indicar la necesidad de cambiar el equipamiento o una necesidad de intervención, dando equipo nuevo, reorganizando el área o sugiriendo nuevos temas de investigación.

Comportarse como un modelo a seguir

Finalmente muchas de las discusiones previas indican la importancia del adulto como un modelo a seguir:

- Mostrar interés y entusiasmo.
- Hacer preguntas, estar preparado para someter a prueba sus ideas y cometer errores.
- Estar preparado para intercambiar ideas y aprender sobre nuevas áreas de la ciencia.
- Demostrar interés por el medio ambiente y, sobre todo, *valorar y escuchar cuidadosamente las ideas de los niños.*

¿Cómo pueden las actividades científicas tener recursos y organizarse?

Recursos

Muchos de los recursos que se necesitan para la ciencia son materiales cotidianos y comunes. Las sugerencias sobre los recursos útiles para la ciencia tanto en la casa como fuera de ella, están incluidos en el cuadro 1. El verdadero reto está en recolectar y organizar estos materiales. Los niños y los adultos pueden ser impulsados a participar. Organizar los recursos cuidadosamente de modo que sean aprovechables fácilmente puede ayudar a promover las investigaciones y exploraciones independientes en niños y jóvenes. Cuando se usan recursos es muy importante indagar sobre las precauciones adecuadas de seguridad y anticipar riesgos potenciales [...].

Cuadro 1. Recursos generales para apoyar el aprendizaje de la ciencia

Esta lista sugiere algunos elementos iniciales para reunir recursos

Intramuros	Extramuros
Exploración de materiales Agua, arena, tierra, polvos, arcilla, plastilina, sal, harina... Líquidos: aceite, vinagre, jabón líquido, glicerina... Ingredientes para cocinar.	Exploración de materiales Madera, corcho, piedras, grava, tierra, agua, lluvia, nieve, charcos, escarcha...
Construcción Variedad de herramientas de construcción, ladrillos de diferentes formas, tamaños y texturas, poleas, engranes...	Construcción Cajas, tubos, barriles, tablones, ladrillos, poleas, llantas.
Desechos Contenedores de diferentes materiales y tamaños; por ejemplo, cajas de cartón, recipientes de plástico, variedades de papeles y de telas...	Trabajos manuales Herramientas, arena, papel, retazos de madera, algodón, clavos, desarmadores, cepillos, tapas de botella... objetos para explorar y desmantelar, por ejemplo: teléfonos, relojes, radios...
Juguetes móviles pequeños Variedad de vehículos pequeños con ruedas: trenes, juguetes de viento, juguetes que se mueven de diferentes maneras, por ejemplo: empujar, jalar, soplar, con resortes, de baterías.	Juguetes móviles grandes Carretillas, bicicletas, camiones grandes, patinetas... papalotes, molinos de viento...
Seres vivos Mantener plantas y animales en intramuros: insectos, caracoles, orugas; plantas: semillas, bulbos.	Espacio para el medio ambiente Tinas y macetas, flores, cepillos, árboles, troncos y piedras, estanques, tanto en sus aspectos temporales como permanentes.
Colecciones Materiales, por ejemplo: metales, madera, plástico, etcétera, y objetos con propiedades diferentes, por ejemplo: transparente/translúcido/opaco; rugoso/liso, rígido o flexible; magnético; que flote o se hunda...	Exploración del medio ambiente local Lugares accesibles, por ejemplo: jardines, parques, árboles locales, flores, cajones para siembra, construcciones, sitios de construcción, puentes, fuentes, charcos.

Materiales naturales, por ejemplo: frutas y semillas, conchas, piedras, plumas, telas, trapos y cuerdas.

Equipo para observación cercana

Vidrios de aumento; equipo de medición, por ejemplo: escalas, balanzas de resorte, reglas, cronómetros, relojes de arena, termómetros, tina para medir.

Equipo para escalar

Escaleras, sogas, columpios, marcos escaladores, sube y baja...

Arenero

Coladeras, cernidores, túneles, palas y cubetas, recipientes de diferentes tamaños, moldes.

Chapoteadero

Bomba de agua, rueda, pipeta de plástico, contenedores, embudos, objetos hechos de diferentes materiales, objetos sólidos y huecos... canales, barcos.

Recursos específicos para la enseñanza de la ciencia:

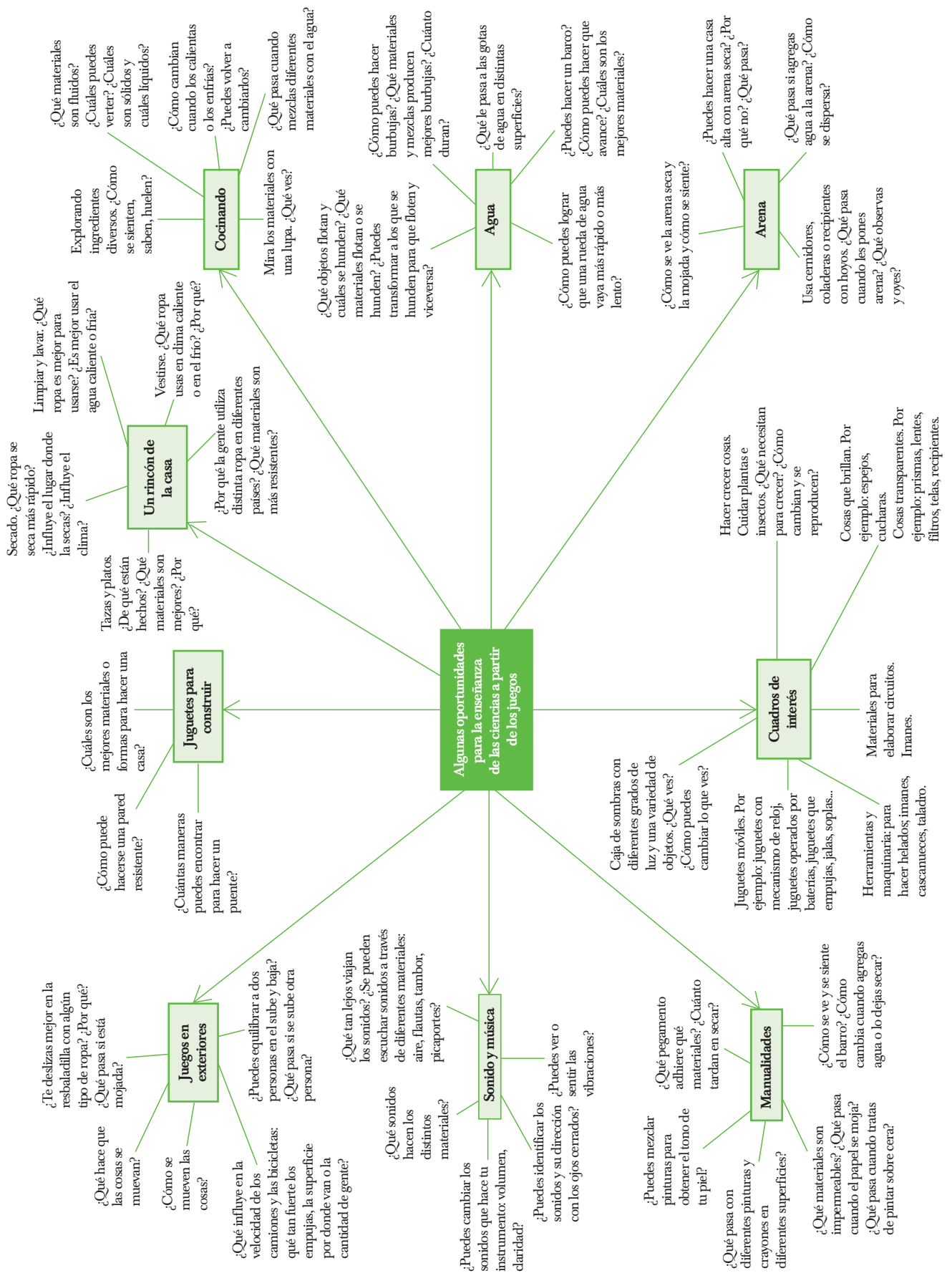
Selección de imanes, baterías, focos, timbres, motores, alambre, cortador de alambre, espejos, prismas, lentes, filtros de color, antorchas, caleidoscopios, reflectores...

Organización

La forma como se organizan las actividades dependerá de una variedad de factores —espacio, edad de los niños, tema a tratar, objetivos de aprendizaje y consideraciones de seguridad. Ninguna forma de trabajar es apropiada para todas las situaciones. Algunas actividades requieren supervisión continua, por razones de seguridad o porque el adulto desea dirigir la atención del niño hacia aspectos particulares de la tarea. Otras labores se pueden dejar más abiertas y ser organizadas de modo que los niños participen cuando lo deseen. Con los niños más grandes y en un ambiente escolar podría ser apropiado planear un día o una clase entera. Será más práctico en otras ocasiones que sólo uno o dos grupos se involucren en las actividades científicas. En una sola sesión se pueden usar diferentes formas de organización para diferentes etapas en la actividad. Al decidir cómo se van a organizar, es útil considerar si las actividades permitirán a los niños resolver problemas y exponer sus propias ideas, o si impulsarán la discusión tanto con adultos como con niños y si le permitirán al maestro escuchar las ideas de los niños y trabajar sobre ellas en actividades futuras.

Nota final

Es muy importante planificar, organizar y observar cuidadosamente para promover el aprendizaje de las ciencias en los niños pequeños, pero sin olvidar que la ciencia en los niños pequeños es tremendamente divertida. Compartir sus intereses y tratar de responder a sus preguntas es tanto una recompensa como un reto.



ANEXO 3

Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado*

Silvia Alderoqui

Estas no son teorías ni soluciones; son reflexiones mantenidas durante la marcha, lo que cuenta es que la reflexión exista y que forme parte de la marcha, la intervenga y la inspire.

E. Mallea

Tanto en nuestro país como en otros, el alto grado de insatisfacción de los docentes con la manera tradicional o puramente activista de enseñar las ciencias sociales viene promoviendo esfuerzos de maestros y profesores, técnicos e investigadores en función de generar propuestas alternativas para el tratamiento del área en todos los niveles de enseñanza. Está bastante claro lo que no debe hacerse, pero a la luz de definir lo que hay que hacer resulta difícil proponer un *curriculum* alternativo. Los intentos renovadores formulan objetivos encomiables, pero no logran ponerse de acuerdo en los medios e instrumentos didácticos para conseguirlos (Carretero, Pozo y Asensio, 1989).

Si bien hay cuestiones que afectan a la propia definición y conceptualización de las ciencias sociales, hoy en día nadie discute su presencia en los programas de la escuela primaria. Es más, todos las ponderan y consideran necesarias por diversos motivos. En el discurso pedagógico se escuchan fundamentaciones que apuntan desde la formación moral de la personalidad del alumno hasta la grandeza de la nación, pasando por la comprensión de los problemas de actualidad, las posibilidades de transformación de la sociedad, la conciencia nacional, la convivencia social

* En *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.), Buenos Aires, Paidós (Paidós educador), pp. 163-181. Publicado originalmente en la revista *Propuesta Educativa* del área de Educación y Sociedad, de Flacso, año II, núm. 3 y 4, noviembre, 1990.

y varios etcéteras más. Otras vertientes enfatizan la adquisición de instrumentos y procedimientos para la comprensión de esa realidad presente y pasada, o el trabajo sobre la adquisición de las nociones estructurantes de espacio, tiempo y causalidad. Todos coinciden en que las sociedades pretenden reproducir una serie de valores sociales en las nuevas generaciones, y que las ciencias sociales son un área privilegiada para el logro de dichos fines.

Hubo épocas, en décadas cercanas, en que se fundamentaba, bajo la influencia de malentendidos derivados de las investigaciones psicológicas y psicopedagógicas, que la enseñanza de la historia –por ejemplo– debía abandonarse en la escuela primaria, porque los alumnos carecían de la noción de tiempo histórico, y que no podían entender los fenómenos ocurridos hacía mucho tiempo ni su causalidad, por lo menos hasta los 12 años. Los niños de sectores marginados mostraban, además, resultados más pobres en dichas investigaciones (Ajello, Castronovo, Girardet y Pontecorvo, 1982). La reforma del *éveil* francesa es producto de esas reflexiones. Hoy no se puede defender la existencia de un pensamiento que sea totalmente formal, ni siquiera entre los adultos de niveles educativos elevados. También se señala que el problema de las estructuras cognitivas no puede constituir *per se* un obstáculo insuperable para el trabajo con los alumnos en alguna materia escolar (Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Girault, 1983; Ajello *et al.*, 1982).

En nuestro país, dentro de la escuela primaria está más clara la ubicación del área de estudios sociales (Historia, Geografía y Educación Cívica) en el 2° y 3er ciclos –nueve a 12 años– que en los primeros grados, y menos aún en el nivel inicial (jardín de infantes –tres a cinco años–). Se presenta a continuación una propuesta didáctica de Ciencias Sociales que abarca a los alumnos de entre tres y ocho años. Se incluye el nivel inicial (jardín de infantes-preescolar) aunque no sea obligatorio en nuestro sistema educativo, por considerar esencial la restitución de su función pedagógica (Alderoqui, 1989).

El ambiente. Contenido y método

La vida humana no puede sobrevivir sin cuerpos que la sostengan, sin estructuras sociales que de algún modo mantengan los cuerpos humanos en comunicación unos con otros, y sin un medio ambiente constituido para proteger y animar esa comunicación.

J. Muntañola Thornberg, 1980

Esta propuesta parte de un eje organizador, el *ambiente*, el *medio*, el *entorno*, contenido y método simultáneamente, concebido como texto de lectura, como territorio de exploración, como primer *abecedario* (Frabboni, Galletti y Savorelli, 1980; Frabboni y Zucchini, 1985).

Esta comunicación se centrará particularmente en el *ambiente social*, cuyo contenido no es otro que el hombre, su entorno y las interrelaciones de ambos.

Por *medio/ambiente/entorno* se entiende “el conjunto de factores, fenómenos y sucesos de diversa índole que configuran el contexto en el que tienen lugar las actuaciones de las personas, y en relación con el cual dichas actuaciones adquieren una significación. El medio no es sólo el escenario en el que tiene lugar la actividad humana, sino que desempeña un papel condicionante y determinante de dicha actividad, al mismo tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de la misma” (MEC, 1989).

Todo ambiente educa. Todo lo que nos rodea es una forma silenciosa de enseñanza (Morales Pelejero, 1984). Las fuentes sociales del individuo están inmersas en el contexto en el que nace. Todo ambiente es educador, puesto que dice su palabra al individuo. Caivano (1990) señala:

El espacio en el que se vive la infancia, época de máxima actividad exploratoria, tiene una definitiva capacidad de huella. La persistencia en la memoria de tales escenarios conquistados desde la radical soledad de los aprendizajes auténticamente autónomos deriva de esa mediación semiótica entre niño y medio, fundando además la infancia como patria físicamente determinada [...] es el sujeto el que dota de significado a los lugares mediante su inagotable necesidad de plausibilidad, de sentido. [Recorrer ese ambiente] haciendo suyo ese territorio activa y críticamente descubierto, todo ello supone elevar a la categoría de educación, de aprendizaje, aquello que, en principio, no es más que desorden, impresiones y espejismos.

Es importante recalcar que el concepto de medio no incluye solamente el componente individual, subjetivo y vivencial, sino que tiene un fuerte componente social y cultural. Ambos niveles se enriquecen mutuamente, se construyen en paralelo y mantienen su vigencia durante toda la vida. Incluyendo una propuesta de este tipo, la escuela se abre al territorio vecino instituyendo una interacción sociocultural con el territorio de vida del alumno. Esta apertura implica también la entrada de la participación y la gestión social, de los problemas, esperanzas y contradicciones que circulan, pulsán y signan “el cotidiano”.

Se citan a continuación fragmentos del Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, cuya argumentación se considera también válida para los primeros grados de la escuela primaria:

En el nivel de educación inicial se han venido trabajando los contenidos sociales desde temas como la familia, el barrio, los transportes, las fiestas patrias, pero tal vez sin la toma de conciencia de los contenidos realmente significativos que implican estos títulos o temas de unidades de trabajo. Consideramos que la realidad próxima y muy alejada es observada sin parámetros y que lo que se promueve es un conocimiento trivial del medio (Batallán y Morgade, 1986).

Aclaremos un poco más este punto: a través de “Las casas”, “Los servidores públicos”, “Las profesiones”, “Mi barrio”, escenarios posibles para abordar temas sociales, se enumeran los servidores públicos, se hacen listas de negocios, se juega a ser vendedor o quiosquero, se miran dibujos de barrios y profesiones. Se visitan los bomberos y la comisaría. Tal vez se busque sólo para reconfirmar lo conocido, o para conocer siempre cosas nuevas. Se realizan excursiones didácticas donde el resultado del conocimiento del barrio es como una postal panorámica estática. Se llevan a cabo actividades calcadas y reproductivas del mundo social en forma de juguete. Se presenta el barrio como una unidad social funcional donde no hay crisis ni conflictos, como un espacio acabado y prolijo donde las personas con diferentes oficios se relacionan formalmente unas con otras y son capaces de resolver todos los problemas locales. Lo que se produce es una trivialización del medio a través de una simplificación. Lo dicho hasta ahora correspondería a la didáctica tradicional. Desde las propuestas renovadoras proponemos que los niños tomen contacto con diversos objetos, materiales, personas y espacios, y con los sistemas de organización y de relaciones que se establecen entre ellos. Siguiendo el ejemplo anterior, en la zona próxima a la escuela podríamos advertir las diferenciaciones internas del barrio (zonas centrales y marginales), la inclusión de los artesanos y su relación creativa con el objeto producido, los oficios en extinción y los nuevos empleos y trabajos nacidos por el uso de la tecnología de alta complejidad, podríamos sentir y entender los problemas urbanísticos y arquitectónicos (el caso de los discapacitados), los déficit de infraestructura (las inundaciones en los barrios). Del mismo modo, las organizaciones vecinales y zonales y sus distintos modos de acción para el bien de la comunidad y para la articulación de ese barrio con el resto de la sociedad... (Alderoqui, 1989).

En síntesis, el ambiente es un rico depósito de datos históricos, geográficos y sociales, y la tarea como docentes será proporcionar claves de lectura para descubrir e identificar este abecedario. Se tratará de hacer propicio este medio ambiente para la actividad de los niños quienes lo reconocerán, lo pensarán, lo modificarán y se modificarán al manipularlo y analizarlo.

Desde la cotidianidad del aula, sus objetos e historia, atravesando la escuela y sus otros espacios y personas, cruzando la calle hasta la historia familiar y social. El medio social ofrece un extenso campo de acciones que es posible realizar: juegos, construcciones, dibujos, actividades conceptuales que ponen en acción todas las potencialidades del niño y exigen su actividad real y global, sin interrupción, dando lugar a relaciones significativas y a intercambios variados y fecundos (Alderoqui y Serulnicoff, 1988).

Es este fenómeno vivido y localizable del quehacer humano en su medio ambiente el que interesa como base de una formación en lo social, como iniciación al campo disciplinar de las

ciencias sociales y en sintonía con el modo de acceso al conocimiento, globalizado y sincrético, que caracteriza a la etapa evolutiva a la que se hace referencia. Algunos autores denominan a este enfoque “una antropología a nivel escolar” (González Hernández, 1980; Falteri y Petri, 1988).

El conocimiento social: luces y sombras

La crítica más fuerte que se les hace a las propuestas que parten del conocimiento del medio ambiente es su posibilidad de caer en planteos empiristas que consideran el conocimiento como una mera copia del entorno. Desde el realismo crítico se sostiene que el conocimiento es un conocimiento del mundo que intenta apropiarse de lo real sin ser una copia de lo real. Dicho conocimiento se realiza a través de una interacción que da lugar a una organización profunda, novedosa, a una reestructuración de los sistemas de conocimiento que definen tanto al sujeto como a los objetos de conocimiento. A esta reestructuración se le llama teoría del constructivismo. José Antonio Castorina (1990) dice que:

Los objetos de conocimiento no se identifican con la realidad, sino que son el recorte de esa realidad, que son algo así como objetos intencionales producidos por una actividad significativa [...] el objeto de conocimiento no puede estar sin el sujeto, porque esta actividad constructiva del objeto de conocimiento involucra una interacción con la realidad [...] la secuencia del objeto de conocimiento producido por las ciencias y por el conocimiento infantil tiende a aproximarse a lo real, sin capturarlo definitivamente jamás.

En relación con la propuesta didáctica presentada, señala Caivano (1989):

Si sólo sale de la escuela a ver sin percibir el trasfondo de lo inmediato, el sujeto se limita a registrar sin comprender, y no alcanza una posible identidad colectiva; y si únicamente se le propone una reflexión académica sin experiencia, a lo sumo memoriza unos conceptos inanimados que es incapaz de aplicar luego en una situación no escolar.

El objeto social: rarezas y peculiaridades

Las peculiaridades de los objetos tienen que ver, al decir de Castorina (1990), con el modo de conocerlos. En el caso de los conocimientos sociales, los sujetos que conocen la realidad son sujetos sociales. Estos sujetos conocen (intentan conocer) a un objeto que a ellos mismos los constituye. Lo que diferenciaría el conocimiento social de otros conocimientos (el físico, por ejemplo), es que el conocimiento social:

Se dirige a la “trama significativa” de los lugares y las prácticas sociales [...] la trama de relaciones que conforma los distintos planos de lo social ofrece una menor estabilidad y predictibilidad de los objetos físicos; los actores sociales no reaccionan a la actividad de los niños como los objetos físicos, sino que presentan una intencionalidad que les da una autonomía relativa; las estrategias para procesar la información se elaboran en un contexto de significación; las prácticas sociales diferenciadas de las que participan los niños marcan y particularizan su conocimiento social... (Castorina y Aisenberg, 1990).

Como el hombre no puede vivir fuera de la sociedad, su conducta y en general su conocimiento están socialmente determinados. Sin duda la influencia de los otros determina en parte cómo el niño construye sus propios esquemas de representación del mundo social (Enesco, Delval y Linaza, 1989). Este argumento se completa con el siguiente:

Hay un realismo en los objetos, peculiaridades de los objetos que tienen que ver con las prácticas sociales y, entonces, según como el chico esté situado en el interior de esas prácticas, el modo de conocer será conflictivo, aproximativo [...] la participación de un chico en una práctica social específica, como el trabajo o aun la vida privada, le permite acercarse a objetos que son para él familiares y no lo son para otros [...] Cuánto de extraño e interesante tiene un objeto depende de las prácticas sociales que se ofrecen al chico... (Castorina, 1990).

Teniendo en cuenta lo anterior, la función de la escuela, y en particular del área de conocimiento social, desde la perspectiva planteada por esta didáctica, sería partir de los conocimientos de los alumnos, ponerlos a prueba, provocar su confrontación y avance, y aportar saberes a todos los niños más que dejarlos a la deriva de los condicionamientos socioculturales debidos a la familia, la clase social y los medios de comunicación de masas.

El problema didáctico y el ambiente: tradición y propuesta

Pero entonces el objeto de conocimiento, ¿cuál es: el objeto que presentan las teorías o las disciplinas que hay que estudiar? Pero si nos centramos sólo en la transmisión, en los objetos de conocimiento de las disciplinas, entonces se corta la ligazón con lo real que es finalmente aquello que conquista la ciencia. ¿Cuál es el problema didáctico?

Castorina, 1990

En cada situación escolar existe una intencionalidad didáctica exterior al sujeto, orientada por características objetivas propias del dominio de conocimientos. El objeto de la didáctica es el

proceso de transmisión y de apropiación del conocimiento. En sentido restringido, la situación didáctica será definida por el intercambio organizado, localmente, entre el maestro, los alumnos y los contenidos precisos de enseñanza (Perret Clermont *et al.*, 1982). Chevallard (1980) introduce el concepto de trasposición didáctica para dar cuenta de las transformaciones (deformaciones, creaciones o sustituciones) por las que pasa un objeto de conocimiento erudito al convertirse en conocimiento u objeto a enseñar, y éste en objeto de enseñanza o conocimiento enseñado.

Tradición

En las ciencias sociales es difícil identificar claramente modelos explicativos aceptados por todos; son disciplinas pluriparadigmáticas en las que conviven concepciones distintas, e incluso enfrentadas.

Pero la discusión se centra en si las diferencias (con las ciencias naturales) se deben simplemente al grado de desarrollo y con el tiempo las ciencias sociales alcanzarán un nivel semejante a las físicas, o si hay diferencias más profundas e insalvables derivadas de la naturaleza de su objeto (Ernesco, Delval y Linaza, 1989).

De todos modos, teniendo en cuenta las características de relativismo del conocimiento social y la carga valorativa que portan las elecciones y decisiones sobre este campo de conocimiento, no debería descuidarse el armado de campos conceptuales que permitieran un acceso inteligente a los objetos sociales.

La mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo en el área social versan fundamentalmente sobre el niño y el adolescente, y curiosamente olvidan al alumno. Es decir, se obtiene información sobre lo que el individuo en desarrollo conoce, pero no se investiga lo que podría conocer en condiciones favorables de aprendizaje (Carretero, Pozo, Asensio, 1989).

Es decir, se han obtenido muy pocas informaciones en situación de aula y frente a dispositivos didácticos, éste es el campo de la investigación didáctica. Hoy en día la escasa asimilación de los contenidos se explica tanto a través de los límites estructurales del desarrollo cognitivo de los alumnos, como de la especificidad de los contenidos de las situaciones a ser aprendidas, y a la falta de estimulación e información que proporciona la escuela para mejorar el desarrollo cognitivo.

Propuesta

El problema consiste en ser capaces de construir técnicas educativas que a la vez que respeten el desarrollo de las concepciones de los niños sobre los diferentes as-

pectos, no renuncien a enseñar una disciplina con la complejidad necesaria para cada nivel educativo (Asensio y Pozo, 1987).

El “tiempo” de los alumnos¹

Para conocer “escolarmente” el entorno, el alumno necesita entablar un verdadero diálogo con él. Diálogo significa interacción, y ésta será hecha en profundidad. Las experiencias que se propongan a los alumnos incluirán un cierto grado de conflicto, algún problema por resolver, algún cuestionamiento de sus conocimientos previos. Desde el punto de vista del constructivismo, los niños tienen sus propios sistemas de representación de la realidad y, en la medida en que puedan poner en funcionamiento los procesos intelectuales que dan lugar a los conocimientos de los fenómenos que los rodean, podrán elaborar una visión autónoma de su cultura (López Carretero, 1979). Las ideas de los niños no son sólo el reflejo de las de los adultos, sino que realizan una reconstrucción. Mucho antes de que se les expliquen los fenómenos sociales ya tienen información acerca de ellos, saben del dinero, van de compras, tienen ideas propias que ellos se han construido en su práctica social.

Promoveremos así que los niños pasen de las primeras fases explorativas a progresivas adecuaciones a las exigencias de los objetos, espacios, costumbres, normas, etcétera, del ambiente social (Alderoqui, 1989).

La escuela (desde un modelo de escuela posible y deseable) es uno de los lugares privilegiados donde el niño puede aprender a construir las relaciones interindividuales, a orientar su conducta social en función de sus necesidades, a entender que la organización social es relativa a los individuos que la componen, y que como tal puede modificarse (López Carretero, 1979).

Es un lugar de resonancia cotidiana. Este terreno también es parte del territorio del ambiente social, las relaciones entre los chicos, cómo enfrentan y solucionan problemas, cómo interviene el adulto, cómo se comunican y deciden, todas éstas también son claves de lectura acerca de las relaciones sociales, y por lo tanto, contenido específico del área. Los otros sociales incluyen a los compañeros y docentes. Todo lo que pase en el aula será clave de lectura de la convivencia social [...] Ofrecer a los niños la posibilidad de mantener relaciones personales diversificadas (otros niños, otros docentes, personal de la escuela, el cartero, etcétera) es un buen medio para ayudarlos a constatar características del entorno humano (Alderoqui, 1989).

Durante el desarrollo de la jornada escolar, al hablar de los familiares o amigos nos referimos a sus experiencias, costumbres, objetos; los acontecimientos familiares o

¹ Para la elaboración de este apartado se recurrirá reiteradamente al *Documento curricular para el nivel inicial MCBA* (Alderoqui, 1989).

situaciones en las que intervengan miembros de otros grupos sociales son algunas de las actividades que se han de fomentar para analizar la organización de la vida humana en relación con los diferentes grupos que la componen (Alderoqui, 1989).

A nivel pedagógico esto significa estar en contacto didáctico con el medio, significa tener una intencionalidad didáctica, significa interrogar al ambiente en función de conceptos, y significa re trabajar la información obtenida hasta poder llegar a los niveles de generalización posibles para cada etapa educativa. El proceso de los alumnos en el conocimiento de lo social viene siendo recorrido; se trata de agotar, en la profundidad y extensión de lo posible, las oportunidades de comprensión de los conceptos sociales desprendidos y constituyentes de la realidad social. La acción sobre el ambiente (las experiencias directas) nos responde a preguntas o cuestiones descriptivas. No nos responde a preguntas acerca de por qué el mundo social es así; para esto el docente debe estar “armado” con conceptos, generalizaciones, teorías...

Por ejemplo, si se les propusiera a los alumnos trabajar sobre los vínculos familiares, sobre sus familias, se debería tener muy en cuenta el concepto de familia o relaciones de parentesco desde el que se confronte, que generen contradicciones con ideas previas de los alumnos, pongan a prueba sus hipótesis, elaboren conclusiones. Lamentablemente, la mayoría de las veces, por la pretendida “asepsia” con que la escuela trata estos temas, continúa transmitiendo el esquema de familia tipo (nada objetivo) que asume como único posible, vaciando de contenidos reales esta noción (actuales modelos familiares por reconstitución de vínculos matrimoniales, los modelos familiares de los sectores populares, etcétera). Los relatos de los niños acerca de sus biografías personales, el aporte de testimonios de las familias, las fotografías que acompañen como documentos esos relatos pueden quedar en eso y nada más. Si allí se detiene la acción didáctica, el modelo de conocimiento operante es el empirista (el conocimiento se opera por el simple contacto con la realidad). Si, por el contrario, el docente es consciente de los conceptos que quiere trabajar y diseña dispositivos didácticos para re trabajar (comparaciones, confrontaciones con otros modelos culturales, qué es lo común a todos los modelos familiares, qué los diferencia, etcétera), podrán él y sus alumnos constatar que después del trabajo compartido conocen más, saben cosas que no sabían, han desechado algunas ideas a favor de otras más abarcadoras y vigorosas, etcétera.

El “objeto” de los contenidos

Los contenidos propuestos para estos niveles de enseñanza son lo suficientemente abiertos como para ser llenados con especificidad de temas y proyectos pertinentes a cada situación escolar y cada etapa educativa.

Dichos contenidos configuran una red y, solamente a fin de simplificar su lectura, han sido formulados como un listado agrupado por categorías (véase el cuadro 1).

El “espacio” del docente

Desde el nuevo lugar de acción y reflexión, los docentes conquistarán el ambiente social junto con los niños, irán haciendo sus propias reconquistas según aficiones y gustos personales. Será necesario un docente sensible al medio, receptivo de sus demandas y de los aportes de los niños, entusiasta en la promoción de sus experiencias, que anime la ruptura y el cuestionamiento de los conocimientos previos de los niños y los ayude a alcanzar los primeros momentos de interrogación sobre el ambiente. De este modo, se dispondrán a conocer lo nuevo, así como también lo que ya tenían por conocido, tomando conciencia de la necesidad de una observación más concreta de lo real y de experimentar todas las claves de lectura posibles.

Hay que adaptar constantemente los datos del medio, los lenguajes del ambiente a la edad de los niños, su vocabulario y sus conocimientos previos. Es por esto último que los docentes planifican tareas específicas de observación y recogida de documentación; es por esto que en un primer momento ellos reconocen los objetos con los que se podría trabajar (cuadro-fotos-herramientas), recorren la unidad ambiental que se va a explorar y enumeran las dificultades con las cuales se encuentran para no plantear actividades irrealizables por parte de los niños. Por las mismas razones, y para que los niños puedan participar y apropiarse de los conocimientos, se sugiere que, si es posible, se formen subgrupos que realicen la tarea de investigación acompañados por padres, docentes y otros adultos voluntarios.

Incluimos dentro de esta propuesta la participación de los padres y las fuerzas sociales del barrio porque ellos son testimonio y filtro cultural de la realidad, los valores y las aspiraciones del propio tejido sociocultural. Que entren sus “cuerpos-historia”, al decir de Frabboni (1980), dentro de los muros de la escuela.

Así, la escuela se abrirá al territorio social por medio de la entrada de otros adultos significativos. Esto garantizará a los niños el contacto con un amplio abanico de modelos culturales adultos a través de los cuales podrán analizar y confrontar directamente la realidad sociocultural.

La secuencia didáctica

Para garantizar el aprovechamiento verdadero de las exploraciones en el ambiente, los niños no van a ciegas. Conocen el objetivo y la propuesta, saben cuál es el tema y qué se espera de ellos. Han estado frente a estímulos, han enunciado ideas previas, anticipan oralmente lo que pueden hacer, elaboran ideas de lo que se van a encontrar, y en algunos casos pueden conocer en la unidad escolar a los protagonistas reales del contexto a explorar (hacer una entrevista al panadero en el aula o la sala).

Durante la actividad en el ambiente (que puede ser la propia sala o aula, o la de al lado) habrá momentos de conocimiento informal y otros de reconocimiento programado, las consig-

nas de trabajo han de ser precisas y claras, la interrogación al ambiente en función de los objetivos que se propusieron y los contenidos por aprender. Se ha de potenciar el diálogo de los niños con las personas de diferentes actividades, de manera que puedan captar puntos de vista, expresiones coloquiales, formas de vida y trabajo, actuaciones, valores y normas diferentes de las propias, introduciéndolos en la variedad y en la riqueza cultural de nuestra sociedad. La experiencia de cada docente y las características del grupo marcarán los límites hasta los que es posible llegar con las investigaciones.

Partimos del ambiente. Una vez recogidos los datos, vestigios, huellas, al volver a la escuela el ambiente se reconstruye de forma *inmediata*: se escuchan las grabaciones, se clasifica el material recogido, cada grupo muestra e informa lo que consiguió. Se conversa con los chicos acerca de la experiencia, se le valora, se dramatizan uno o varios aspectos, se dibuja, se modela o se construyen volúmenes, se redactan informes. En el momento *diferido* se plantean nuevas actividades con el material, se profundiza, se elabora. Se organiza el espacio escolar. A partir de estas reelaboraciones del material y de los nuevos conocimientos construidos surgirán nuevos interrogantes y/o descubrirán algunas cosas que quedaron sin respuesta. Será entonces el momento de iniciar otro proyecto de trabajo.

En síntesis, la escuela recupera la investigación como alternativa y ésta existe cuando nos hallamos frente a un problema cuya solución nos es necesaria y el método de la investigación impone que se resuelva el problema, utilizando los conocimientos anteriores en forma nueva, creativa... (Tonucci, 1974).

Los efectos no deseados

–No al ambiente como *superestrella pedagógica* que resuelve todos los problemas culturales de la escuela, no a una visión ambientocéntrica que expropie la tradición de la escuela como banco de conservación/reproducción de una enseñanza mediada, filtrada, formalizada.

–No al ambiente como panacea educativa, como aula descentrada autosuficiente en la cultura del vecino, del aquí y del ahora solamente. Esto puede revelarse como una trampa; la atención escolar puesta exclusivamente en lo local puede traer un sustancial empobrecimiento de la información. La investigación del ambiente quiere ser un modelo, no el único. La educación de lo lejano, el pasado y el futuro constituyen una “orilla dialéctica insuprimible para el río de la cultura” (Pontecorvo, 1982), de una cultura dotada de conocimiento y experiencias frescas de cada día, pero también organizada en áreas disciplinarias legitimadas, con propio *status* científico, estructura lingüística y cognitiva, paradigma lógico.

–No al *grotesco metodológico* de la miniaturización de la investigación del ambiente a través de una salida cada tanto para observar una realidad excepcional y extemporánea que parece no pertenecer a nadie.

–No a las investigaciones interminables, a la deriva del tiempo.

La puesta en práctica: marchas y marchas

[...] no basta para instruirse con recorrer los países; es necesario tener ojos y volverlos hacia el objeto que se quiere conocer. Hay personas a las que los viajes instruyen menos que los libros porque ignoran el arte de pensar.

Rousseau, *El Emilio*

Esta propuesta se está pensando y haciendo a la vez. Se está acumulando conocimiento, se están produciendo rectificaciones, se está contextualizando en función de cada realidad escolar. Se viene desarrollando en el ámbito de los jardines de infantes dependientes de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA). El Diseño Curricular para el nivel inicial, en vigencia desde el año 1989, se enmarca en los ejes propuestos anteriormente. Se han organizado cursos, ateneos, acciones distritales y jornadas² con toda la población docente del nivel centradas en trabajar a través de esta intención. Hemos empezado a recibir pedidos de supervisores, consultas de directoras, respuestas de los docentes, cartas de alumnos, proyectos institucionales centrados en lo social. A través de las producciones y crónicas de los docentes constatamos que el planteo es poderoso y genera movimiento en múltiples direcciones.

Decíamos, párrafos más arriba, que esto era una intención, no una propuesta omnipotente; seguiremos manteniendo reflexiones durante la marcha.

² Todas estas actividades están organizadas por la Dirección de Planteamiento y Educación de la Secretaría de Educación, MCBA, a través de la Dirección de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

Cuadro 1

1. Las personas del entorno social

Ejemplo: El propio niño, los miembros de su familia, los vecinos, los amigos, la maestra, personas del mundo de las comunicaciones, el artesano carpintero, el almacenero, el obrero de la fábrica, el empleado de la oficina, el presidente..., los compañeros del Jardín, la directora de la escuela...

1.1. Modos de organización de las personas

–Las relaciones de parentesco, la pertenencia a un grupo, la posición de un grupo.

.....vínculos familiares, vecinales, de amistad, institucionales, la vida en familia y la vida en la escuela.

–Las instituciones.

.....para la producción, la educación, la vida religiosa, el arte, los servicios públicos, el gobierno, el comercio, la salud.

–Los roles, funciones, trabajos, responsabilidades, relaciones, intercambios, comunicación.

.....en oficios y profesiones, los trabajos de la casa, los roles en la familia y en la escuela, las necesidades individuales, las necesidades colectivas, hombres y mujeres en el trabajo.

1.2. Costumbres y estilos de vida

–Los saberes, los sentimientos, las acciones frente a:

.....la vivienda, la educación, el trabajo, el juego, las mentiras, el consumo, la muerte, las celebraciones.

–Los valores, los hábitos, las normas, las pautas de convivencia que rigen la vida colectiva.

.....por ejemplo: la cooperación, la colaboración, la tolerancia, la justicia, la igualdad, el respeto a la diferencia, el reconocimiento de la autoridad legítima, los permisos, las restricciones, etcétera.

2. Los objetos (culturales)

Ejemplo: Objetos de uso cotidiano (para vestirse, comer, adornarse, guardar cosas), los transportes, los juguetes, objetos de uso escolar, objetos antiguos, la televisión, un cuadro, las señales de la calle, las artesanías, objetos no cotidianos, etcétera.

2.1. Forma

–Material, diseño, estructura interna y externa, partes que lo componen, relación de forma con el tipo de manufactura industrial/artesanal.

2.2. Función

–Usos del objeto, mejoras de uso, nuevos usos, la relación uso/forma relativa a cada cultura, los objetos como testimonios del trabajo y la historia de los hombres, los objetos que hacen agradables/desagradables los lugares (la estética), comportamiento frente a objetos personales y objetos colectivos.

3. Los espacios significativos (los lugares)

Ejemplo: La casa del propio niño, la escuela, la plaza, la vereda, la estación del tren, el barrio, el puerto, el negocio de la esquina, un baldío, un edificio o una zona histórica.

3.1. Forma

–Partes que lo componen, distribución, delimitaciones, nombres, orientación.

3.2. Función

–Función.....
–Organización, tipos de usuario, actividades que se desarrollan, comportamientos que se generan, modificación de ritmos de actividad en espacios...
–Preferencias de uso y acceso, lugares agradables y desagradables, significado atribuido a los lugares, lo que falta/sobra en los lugares, las molestias, lo que se podría modificar, el cuidado y el respeto de los lugares compartidos.

.....como refugio, protección, esparcimiento, circulación, trabajo, etcétera.

.....familiar o institucional, público o privado, masivo o selecto, autorizado o prohibido, individual o colectivo.

4. La memoria colectiva-tradicional y folclor. Antecedentes culturales –los cambios–

Ejemplo: Historia y tradiciones familiares, escolares, locales, fechas patrias, símbolos, museos, monedas antiguas, monumentos, postales, estampillas, fotos.

–Principales tradicionales, rituales, festejos, celebraciones patrias relacionadas con
–La historia de cada niño, la historia de los padres, abuelos y maestros a través de
–Elementos, manifestaciones de la propia historia colectiva a través de

.....la música, las comidas, la vestimenta, los bailes, la literatura.

.....fragmentos de la vida pasada, objetos pertenecientes a generaciones pasadas (muebles, vestidos, etcétera).

.....costumbres de grupos sociales diversos, modos de celebrar nacimientos, bodas, las costumbres en casa de abuelos, amigos, el significado de edificios, monumentos, características de la propia ciudad.

Bibliografía

- Ajello, A., V. Castronovo, H. Girardet y C. Pontecorvo (1982), "L'educazione storico sociale", en Franco Frabboni (comp.), *L'innovazione nella scuola elementare*, Florencia, La Nuova Italia Editrice.
- Alderoqui, S. (1989), "Las ciencias sociales en el nivel inicial", en *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Secretaría de Educación MCBA. Dirección de Planeamiento.
- Alderoqui, S. y A. Serulnicoff (1988), "La escuela en la calle", en *Hacer escuela*, Revista de Educación de la escuela Mundo Nuevo. Esc. Nueva Soc. Coop. Ltda. edit. Buenos Aires, año 9, núm. 9.
- Batallán, G. y G. Morgade (1986), *El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela*, Buenos Aires, Flacso.
- Carretero, M., J. I. Pozo y M. Asensio (comps.) (1989), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor Distribuciones.
- Castorina, J. A. (1990), "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento", en *Problemas en psicología genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Chevallard, Y. (1980), "La transposición didáctica: de las matemáticas eruditas a las matemáticas enseñadas" (mimeografiado).
- Enesco, I., J. Delval, y J. Linaza (1989), "Conocimiento social y no social", en *El mundo social en la mente de los niños*, Madrid, Alianza Editorial.
- Falteri, P. y M. R. Petri (1988), "Grupo Nazionale di Antropologia Culturale", en Dossier MCE'88. Storia e ricerca di un movimento di educatori, Matriale MCE. Roma, Terza Serie, Número due.
- Frabboni, F., A. Galletti, y C. Savorelli (1980), *El primer abecedario: el ambiente*, Barcelona, Fontanella.
- Frabboni, F. y Gian Luigi Zucchini (1985), *L'ambiente come alfabeto*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Girault, R. (1983), "L'histoire et la géographie en question; Rapport au ministre de l'éducation nationale", Ministère de l'éducation nationale, París.
- González Hernández, A. (1980), *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, CEAC.
- López Carretero, A. (1979), "Evolución de la noción de familia en el niño", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 9, Madrid, Pablo del Río.
- Ministerio de Educación y Cultura (1989), "Diseño Curricular de Base", en *Educación Primaria, Área Conocimiento del Medio*, España.
- Morales Pelejero, Monserrat (1984), *El niño y el medio ambiente: orientaciones y actividades para la primera infancia*, Barcelona, Oikos, Tau.
- Muntañola Thornberg, Joseph (1980), *Didáctica Medioambiental: Fundamentos y Posibilidades*, Barcelona, Oikos, Tau.
- Tonucci, F. (1974), *La escuela como investigación*, Buenos Aires, 1988. Miño y Dávila editores (Edic. española, 1974).

ANEXO 4

Algunas sugerencias didácticas

¿Qué herramientas utilizan los científicos?*

Objetivo:	Aprender a usar el equipo necesario para resolver problemas científicos.
Componentes fundamentales:	Observar. Resolver problemas.
Materiales:	<p><i>Grupo 1. Biólogos</i></p> <ul style="list-style-type: none">Bandeja.Microscopios.Retales [retazos] de tela.Plumas de ave.Ilustraciones de revistas. <p><i>Grupo 2. Médicos</i></p> <ul style="list-style-type: none">Bandeja.Fonendoscopios. <p><i>Grupo 3. Inspectores de policía</i></p> <ul style="list-style-type: none">Bandeja.Lupas.Almohadilla de tinta.Papel. <p><i>Grupo 4. Químicos</i></p> <ul style="list-style-type: none">Bandeja.Cuentagotas.Bandejas de cubitos de hielo.Colorante alimentario.

* En H. Gardner, D. H. Feldman y M. Krechevsky (comps.), *El Proyecto spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*, Pablo Manzano (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), 2001, pp. 59-60, 64-65, 70-71 y 77-79.

Procedimientos

1. Ponga los cuatro conjuntos de materiales en cuatro bandejas separadas y coloque las bandejas frente a los niños. Dígales que estos instrumentos los usan los científicos y que van a utilizarlos como ellos lo hacen de verdad. Invite a los niños a que identifiquen los instrumentos e indíqueles diferentes formas de usarlos. Después, divida la clase en cuatro grupos.

a) Diga a los niños del primer grupo que ellos trabajarán como biólogos. Coloque un microscopio frente a ellos y pregúnteles si pueden decir cómo se llama y qué hace. Debe explicarles: “Los microscopios pueden aumentar los objetos consiguiendo que se vean muchas veces más grandes que su tamaño real. Ayudan a que nuestros ojos vean cosas que, normalmente, son demasiado pequeñas para observarlas con claridad o para verlas, sin más”. Pida a los alumnos que pongan los retales de tela, las plumas y las ilustraciones bajo el aparato y comparen cómo se ven con y sin microscopio. Enséñeles a ajustar el enfoque y el ángulo del espejo.

b) Ponga los fonendoscopios frente al segundo grupo de niños. Dígales que van a actuar como médicos, que son científicos del cuerpo humano. Pregúnteles si pueden decirle cómo se llama el instrumento puesto en la bandeja, dónde lo han visto antes y cuál es su uso. Puede explicarles: “Los médicos utilizan con frecuencia el fonendoscopio para comprobar los latidos del corazón de las personas. Igual que el microscopio hace que las cosas parezcan mayores, el fonendoscopio amplifica el sonido, hace que se perciba en un tono más alto. Así, las cosas que son difíciles de oír, como los latidos del corazón, suenan más y se oyen con mayor facilidad”. Pídale a los niños que escojan a un compañero para que, mutuamente, se escuchen sus latidos.

Después, diga a los niños que observen cómo cambian los latidos del corazón cuando el compañero se acuesta, se levanta o salta 10 veces. ¿Suena más fuerte o más suave?, ¿más deprisa o más despacio? Puede ayudarles a elaborar un gráfico para registrar esos cambios. Preste atención a que no hablen ni griten por el fonendoscopio.

c) Diga a los alumnos del tercer grupo que van a trabajar como inspectores de policía científica. Pregúnteles para qué se utilizan las lupas y explíqueles que este instrumento, lo mismo que el microscopio, consigue que los objetos parezcan mayores, por lo que se observan mejor las huellas y señales.

Haga que se tomen sus huellas dactilares poniendo con cuidado un dedo cada vez (sólo de una mano) sobre la almohadilla de tinta, y después en un papel. Vea si pueden utilizar las ilustraciones que aparecen en la parte inferior de

la página para comprobar si sus huellas dactilares son espirales, arqueadas o rizadas. Muéstreles que pueden hacer que las huellas aparezcan más claras si colocan la lupa encima del papel y van levantándola poco a poco, hasta tener bien enfocada la imagen.

- d) Diga a los niños del cuarto grupo que van a trabajar como químicos, los científicos que estudian cómo se combinan las distintas sustancias para crear otras nuevas. Pregúnteles qué ocurre cuando se mezclan los colores. Dé a cada uno dos bandejas de cubitos de hielo, una con agua y otra con colorante alimentario. Pregúnteles cuántas clases diferentes de agua coloreada pueden hacer. Cuando hayan terminado, haga que comparen sus colores y cómo los han obtenido.
2. Haga que cada grupo de niños continúe, durante unos 15 minutos, con la actividad asignada en un principio. Después, cada grupo pasará a otra tarea.

Notas para el maestro o la maestra

1. La finalidad de esta actividad consiste en que los niños conozcan y se habitúen a los instrumentos o equipos científicos que utilizarán durante todo el curso. Puede que haga falta más de una sesión.
2. Si los alumnos muestran interés, puede aprovechar las actividades del siguiente modo:
 - Grupo 1: haga que los niños seleccionen otros objetos para examinarlos al microscopio (por ejemplo: cabellos, restos de goma de borrar, de afilar lápices).
 - Grupo 2: ¿dónde pueden notar los niños los latidos en su cuerpo (por ejemplo: pecho, muñeca, cuello, pulgares)?
 - Grupo 3: haga que utilicen la lupa para examinar las letras de los periódicos, los dibujos de las hojas, los rostros de las fotografías, o que observen los objetos que examina el grupo 1 (cabellos, restos de lápices, etcétera) y comparen la potencia de la lupa con la del microscopio.
 - Grupo 4: es posible que quieran hacer “recetas” o gráficos de color basados en sus descubrimientos.



¿Qué hace que las gotas sean tan misteriosas?

Objetivo:	Realizar un experimento para comparar y contrastar el comportamiento de las gotas de agua en distintos tipos de papel.
Componentes fundamentales:	Comparar y contrastar. Experimentar.
Materiales:	Distintos tipos de papel (por ejemplo, papel de escribir, papel encerado, papel de periódico, servilletas de papel). Distintos tipos de materiales para envolver (hoja de aluminio, película de plástico). Agua. Cuentagotas. Lupa.

Procedimientos

1. En pequeños grupos o con toda la clase, haga que los niños dejen caer gotas de agua en distintas superficies. Comience con la hoja de aluminio. ¿Se queda el agua en un punto o se extiende? ¿Permanece en la superficie o penetra?
2. Invite a los niños a que experimenten, solos o en pequeños grupos, utilizando un cuentagotas para obtener las gotas y tirar unas cuantas sobre una hoja de aluminio. ¿Cómo pueden obtenerse gotas gigantes, pequeñas y montones de gotas? ¿Qué formas distintas se pueden conseguir tirando del extremo de la gota con el cuentagotas? ¿Pueden empujar una gota desde una mancha a otra? ¿Hasta qué punto pueden acercar las gotas sin que conformen una grande?
3. Cuando le parezca conveniente, introduzca nuevas superficies. Pregunte a los niños cómo cambian las gotas de agua en distintas clases de superficies. ¿Parecen iguales las gotas caídas en la hoja de aluminio y en la servilleta de papel? ¿Crean las mismas formas y montones? Hable del experimento con los niños y pregúnteles qué han descubierto. Anote sus respuestas.
4. Hable con los alumnos sobre las propiedades de los papeles y de los materiales de envolver que estén utilizando. ¿En qué difieren unas superficies de otras? ¿Qué material absorbe o empapa más agua y cuál menos?

5. Diga a los niños que hagan dos grupos: superficies que absorban agua y superficies que no. ¿Cómo se relaciona la capacidad de absorber agua del material con su función, su modo de empleo? Por ejemplo, ¿por qué se utilizan las servilletas de papel para secar algo y la hoja de aluminio para guardar las sobras?

Variaciones

1. Anime a los niños a que experimenten con distintos líquidos, como vinagre, aceite y miel. Invíteles a pensar en otros líquidos que quizá quieran probar: leche, zumo de manzana, té o café.
2. Dígales que utilicen lupas para examinar tanto el extremo como el centro de las gotas de distintos líquidos para ver si se parecen las que pertenecen a líquidos diferentes. Si no, ¿en qué se distinguen?
3. Anime a los niños a que realicen pinturas de gotas con distintos líquidos. ¿Cuáles secan rápido y cuáles despacio? A medida que pasa el tiempo, ¿qué gotas cambian de aspecto?
4. Anote las preguntas y los descubrimientos de los niños. Pídales que hagan dibujos y coleccionen las hojas, haciendo un gran libro.

¿Qué puedes descubrir jugando con agua?

Objetivo:	Aprender procedimientos experimentales jugando con agua.
Componentes fundamentales:	Probar hipótesis. Comparar y contrastar. Medir.
Materiales:	Cubos de agua. Delantales o guardapolvos. Objetos varios para jugar con agua: <ul style="list-style-type: none">–Recipientes de plástico.–Botellas.–Cedazos.–Cestas de fresas.–Bombas hidráulicas.–Recipientes redondos.–Norias.–Tazas.–Cuentagotas.

Notas para el maestro o la maestra

1. Los cubos de agua, que harán falta para las cuatro actividades, deben situarse cerca de un grifo y con una bayeta [jerga] y toallas al lado. Recuerde a los niños que conserven el agua en el cubo y que limpien inmediatamente las salpicaduras. Limite el número de niños que pueda estar jugando al mismo tiempo, dado el tamaño del cubo.
2. De vez en cuando, deje los cubos de agua a disposición de los niños durante el recreo o después de que hayan terminado otras actividades. A veces, deben tenerlos a mano para jugar por su cuenta, llenando y vaciando el agua sin ningún objetivo definido. Otras veces, hay que introducir experimentos de ciencias naturales que exijan a los niños crear hipótesis, hacer observaciones cuidadosas, manipular materiales y examinar los resultados.
3. Todos los experimentos de agua son de carácter abierto. Los materiales necesarios para los experimentos concretos se relacionan más adelante y, en muchos casos, pueden ser reciclados o donados. Se incluyen preguntas destinadas a ayudar al niño a elaborar hipótesis y a extraer conclusiones de los experimentos.

Actividad 1. Rellenar y verter

Materiales: Cucharita de té.

Tazas.

Cuentagotas.

Embudos y tubos de distintos tamaños.

Jeringuilla hipodérmica sin aguja.

Bolas de algodón.

Pajita para beber.

Preguntas:

1. ¿Cuánto tiempo tarda el agua de una taza en pasar por un embudo? (para contar los segundos, los niños pueden decir: “mil uno”, “mil dos”...).
2. ¿Podéis encontrar materiales o inventar un dispositivo que haga que el agua fluya más despacio? (conviene que tenga a la vista diversas posibilidades: embudos de distintos tamaños, tubos de extensión, bolas de algodón y otros “tapones” parciales).
3. ¿Podéis imaginar cuál es el instrumento que llena de agua una taza con la máxima rapidez? (presente un cuentagotas, una cucharita de té, una pajita para beber y una jeringuilla hipodérmica sin aguja).

Actividad 2. Objetos que flotan y que se hunden

Materiales: Diversos materiales que se hunden y flotan, como:

Envases de rollos de película.

Huevos de plástico.

Corchos.

Piedras.

Hoja de aluminio.

Esponjas.

Aros.

Monedas.

Bloques de madera.

Preguntas:

1. ¿Qué objetos te parece que flotan?
2. ¿Qué objetos crees que se hunden?
3. ¿Por qué hay objetos que flotan en el agua y otros que se hunden?
4. ¿Qué puedes hacer para descubrir si las cosas ligeras flotan siempre y las pesadas se hunden siempre? (pregunte esto si el niño hubiera sugerido que el flotar y el hundirse dependen del peso).

5. ¿Puedes encontrar un objeto que flote que sea capaz de aguantar otro que se hunda?
6. ¿Puedes conseguir que se hunda un objeto que flote? ¿Puedes hacer que flote un objeto que se hunde?

Actividad 3. Disuélvelo en agua

Materiales: Recipientes de plástico.

Cuentagotas.

Cucharas.

Diversos líquidos y sólidos, como:

Aceite de cocina.

Colorante alimentario.

Pinturas.

Champú.

Arena.

Harina de maíz.

Harina de trigo.

Sal.

Azúcar.

Preguntas:

1. ¿Cómo te parece que quedará el agua si viertes en ella _____?
2. ¿Puedes decir qué botella tiene azúcar y cuál tiene sal? ¿Cómo?
3. ¿El agua parece igual cuando le incorporas colorante alimentario y cuando viertes pintura?

Notas para el maestro o la maestra

Puede etiquetar cada ítem como A, B, C, D, etcétera. Diga a los niños que pueden tomar nota de sus experimentos utilizando letras, por ejemplo: A + B + D = resultado. Asegúrese también de que los niños hagan las mezclas en los recipientes al efecto y no en el cubo de agua.

Actividad 4. Volumen y conservación

Materiales: Recipientes de plástico, jarras de medida y botellas variadas.

Preguntas:

1. ¿Crees que esta botella tiene más agua que la otra?
2. ¿Por qué crees que esta botella tiene más agua?
3. ¿Cómo podemos comprobar si estas dos botellas tienen la misma cantidad de agua?

¿Cómo crecen las semillas hasta hacerse plantas?

Objetivo:	Diseñar y realizar experimentos para aprender sobre la naturaleza de las semillas y las plantas.
Componentes fundamentales:	Observar. Clasificar. Comparar y contrastar. Formular y probar hipótesis. Registrar e interpretar observaciones.

Notas para el maestro o la maestra

1. Los niños disfrutan plantando semillas y observando las plantas mientras crecen. Con ayuda de algunos materiales –semillas y unos recipientes en los que puedan desarrollarse–, los niños pueden iniciar diversos proyectos que ellos mismos planeen, dirijan y realicen.
2. Estas actividades les ofrecen también la experiencia de realizar experimentos con un control. Para reforzar este concepto, ayúdeles a diseñar experimentos que respondan a las preguntas que surjan mientras observen y reflexionen sobre las semillas y las plantas. Oriéntelos acerca de la formulación de hipótesis y a que reflexionen sobre las formas de ponerlas a prueba. Cuando sea posible, observe a los niños mientras trabajan para determinar lo que más les interese y aquello sobre lo que quieran aumentar su aprendizaje.
3. Haga que los niños dialoguen sobre sus proyectos. Ayúdeles a dibujar gráficos o a desarrollar otros métodos para documentar sus actividades, observaciones y resultados.
4. Si puede disponer de una parcela de terreno, una forma muy agradecida de estudiar el crecimiento de las plantas, así como otros diversos temas –los insectos, la nutrición, la cadena alimentaria, el cambio estacional–, consiste en plantar un jardín. Consulte en los viveros locales sobre las plantas adecuadas al clima de su zona que puedan cultivarse antes de finalizar el curso.

Actividad 1. Ordenar las semillas

Materiales: Todo tipo de semillas (por ejemplo: semillas y huesos de frutas, chícharos y alubias, piñas, mata de espino, “helicópteros” de arce).
Bolsas de plástico.

Procedimientos:

1. Si es posible, salga al campo a ver semillas y, si le parece conveniente, a recogerlas. Muestre que las semillas pueden adoptar formas muy diferentes: frutos secos, piñas, frutas y bayas. ¿Qué clase de semillas pueden encontrar los niños? ¿De qué tipos de plantas proceden? ¿Qué plantas saldrán de éstas? Si las semillas están en el suelo, ¿a qué distancia se encuentran de la planta “progenitora”?
2. Al volver a clase, dé a los niños las semillas que hayan recogido o algunas que hubiese preparado de antemano. Dígalas que las miren y toquen y que las ordenen como mejor les parezca (por ejemplo: por tamaño, textura, color o tipo). Cuando los niños acaben, anímelos a explicar cómo las han ordenado.
3. Diga a los niños que le gustaría proponer otra forma de ordenar las semillas: ¡según su forma de propagarse! Muchas plantas disponen de métodos veloces de dispersión de sus semillas, de manera que las nuevas plantas pueden desarrollarse a cierta distancia de la planta progenitora. De ese modo, las plantas no competirán entre ellas por la luz, el agua y los nutrientes del suelo. El viento transporta algunas semillas (como las de los arces y los dientes de león). Otras semillas (como las vainas erizadas de las castañas) están cubiertas de pequeños ganchos o espinas que les permiten “hacer autostop”, enganchándose en el pelo de los animales. Los pájaros y los animales terrestres comen otras semillas (como las de los girasoles y las frambuesas), que atraviesan sus sistemas digestivos. Anime a los niños a que estudien sus semillas y su forma de propagarse.

Actividad 2. ¿Qué necesitan las plantas?

Materiales: Tazas de plástico u otros recipientes.

Semillas de rábano.

Pizarra y tiza o papel de gráficos y rotulador.

Tierra vegetal.

Papel y lápiz.

Procedimientos:

1. Organice con los niños un torbellino de ideas sobre las distintas cosas que puedan necesitar las semillas para transformarse en plantas (por ejemplo: aire, agua, luz, tierra vegetal, abono). Haga una lista.
2. Anime a los niños a diseñar experimentos mediante los que comprobarán si las semillas de rábano (o las semillas que usted haya escogido) necesitan, en efecto, los distintos elementos de la lista. Por ejemplo, ¿cómo se puede comprobar que las semillas necesitan aire? (Pueden poner las semillas en una taza de agua.) Recuérdeles

- que establezcan un control en cada uno de sus experimentos y que registren con regularidad sus observaciones.
3. Observen los brotes durante unas semanas para ver si cambian sus necesidades. Por ejemplo, las semillas pueden germinar en la oscuridad, pero las plantas necesitan luz para crecer.
 4. ¿Qué otras preguntas hacen los niños sobre las plantas? ¿Pueden hacer una predicción y ponerla a prueba? He aquí algunas cuestiones cuyo estudio puede resultar divertido (no olvide etiquetar los recipientes si son iguales):
 - ¿Las semillas de rábano crecen si se les hacen cortes? ¿Y si se cortan por la mitad?
 - ¿Se observa alguna diferencia si las semillas se plantan en tierra vegetal, arena o grava?
 - ¿Se observa alguna diferencia si se riegan las semillas con agua limpia o con agua sucia, como la jabonosa utilizada para fregar los platos?
 - ¿Cuándo crecen mejor los brotes, cuando hace calor o cuando hace frío?
 - ¿Crecen más deprisa los brotes cuando se les habla?, ¿si se les canta?, ¿si se abonan?
 - ¿Se observa alguna diferencia cuando se utiliza un tipo de semilla diferente? (por ejemplo, ¿hay otras semillas que sobrevivan con menos calor o con suelo arenoso?).

Actividad 3. Plantar raíces

Materiales: Patata, zanahoria y cebolla.

Maceta u otro recipiente.

Navaja.

Tazones de agua.

Estiércol o abono.

Procedimientos:

1. Explique a los niños que no siempre hace falta una semilla para hacer crecer una nueva planta. Dígales que van a cultivar una nueva planta a partir de una patata. Las patatas que comemos se llaman tubérculos y forman parte del sistema de raíces de la planta, que actúa como un almacén subterráneo de energía. Algunas plantas, como la patata, pueden desarrollarse a partir de tubérculos o bulbos.
2. Busque una patata pequeña que tenga, al menos, dos ojos, los agujeritos que aparecen en su superficie. Póngala en un tazón y manténgala parcialmente cubierta con agua. Anime a los niños a que la observen y registren su aspecto dos veces por

semana. ¿Crecen los brotes? ¿Dónde? ¿Crecen las raíces? ¿Dónde? ¿Cuánto tiempo tardan?

3. Cuando los niños hayan observado el crecimiento inicial de la nueva planta, pueden trasladar la patata a una maceta. Los niños pueden colocarla en una zona soleada y regarla con regularidad como un elemento del “jardín” de la clase.
4. Trate de hacer crecer plantas nuevas de la zanahoria y de la cebolla, que también se desarrollan de forma subterránea. Corte los vegetales en piezas grandes. Pida a los niños que predigan qué piezas darán lugar a una planta nueva (por ejemplo: el extremo superior de la zanahoria) y dónde. Haga que coloquen las piezas en tazones, las cubran parcialmente con agua y observen cómo crecen.

Módulo 6
Expresión y
apreciación artísticas

Propósitos



través de las actividades propuestas en esta guía se pretende que las educadoras:

1. Comprendan el valor del trabajo con el arte en la primera infancia, su influencia positiva en el desarrollo emocional, cognitivo, personal y social de los niños pequeños, así como la función de la escuela y de los maestros para favorecer en los niños las capacidades de expresión creativa y de apreciación artística.
2. Reflexionen sobre sus concepciones acerca del arte, de los niños pequeños y de la función de la escuela, y también sobre las actividades típicas en las que se expresan dichas concepciones; asimismo, identifiquen los rasgos de la práctica que deben modificar o fortalecer para propiciar que los niños usen los lenguajes artísticos para comunicar y comprender ideas y sentimientos, propios y de otras personas.
3. Pongan en juego su sensibilidad, iniciativa, curiosidad e imaginación, tanto al participar en actividades de expresión y apreciación artísticas, como al seleccionar, diseñar y poner en práctica situaciones que las propicien en los niños de educación preescolar.
4. Intercambien sus experiencias de trabajo con colegas del plantel en el que laboran, después de poner en práctica situaciones previstas en la guía.
5. Tomem conciencia de las múltiples posibilidades que tienen como personas y como educadoras, para acercarse al arte y disfrutarlo, así como de la variedad de recursos y espacios disponibles en el medio inmediato para el desarrollo de actividades artísticas con los niños.

Primera parte

Actividad introductoria. Concepciones y práctica docente

Tiempo estimado: 2 horas

En los siguientes casos, cada maestra está poniendo en práctica una serie de supuestos acerca del arte. Analizar individualmente cada caso; posteriormente, comentar en parejas lo que se solicita en el cuadro que aparece al final.

Caso 1

En un jardín de niños urbano, la maestra Laura ha estado trabajando con sus alumnos sobre las medidas de seguridad al salir a la calle. Como actividad de cierre, pide a los niños que elaboren un semáforo, utilizando una pieza rectangular de cortoncillo negro que la maestra les proporciona y tres círculos, uno rojo, uno amarillo y uno verde. Cuando los niños y las niñas concluyen la actividad, los semáforos se ven casi idénticos.

Caso 2

En un grupo de tercer grado de preescolar los niños escuchan la “Danza China”, del *Cascanueces*, de Tchaikovsky. La educadora les pidió imaginar una historia mientras escuchaban la pieza musical. Después volvieron a escucharla, empezaron a narrar lo que fueron imaginando y la maestra fue escribiendo las ideas de los niños. Una vez organizadas las ideas, la maestra leyó el texto que entre todos armaron y pidió a los niños que entre todos buscaran un título.

Caso 3

El jardín de niños está ubicado en una zona rural. Tiene un aula de usos múltiples que cuenta con un área donde los niños puedan elegir pinturas, barro, crayones, algunos materiales para construcción, antifaces y algunas prendas de vestir que los padres han donado para que los niños los usen en sus juegos. La maestra Pili lleva a su grupo todos los días al aula de usos múltiples y explica: “Yo doy oportunidad a los niños de ser creativos, porque no les digo qué van a hacer ni qué van a usar, ellos pueden hacer en esos momentos lo que quieran”. La maestra no considera necesario comentar con los niños las actividades que realizan.

Caso 4

Para el festival navideño, todos los grupos de un Jardín ensayaron una pastorela durante dos semanas. El día de la presentación la directora asumió el papel de narradora y los diálogos estuvieron a cargo de las educadoras. Los niños y las niñas de primer grado, por ser los más pequeños, se disfrazaron de borreguitos, los de segundo representaron a los ángeles; niños y niñas de 3^{er} “A” representaron a los pastores, y los de 3^o “B” a los diablos. Una niña y un niño de 3^{er} grado –por ser quienes siempre destacan en su grupo–, dijeron una pequeña parte del parlamento; el resto de los alumnos, actuaban de acuerdo con lo que escuchaban decir a las educadoras. El acto resultó lucidor y todos recibieron aplausos. Las madres y los padres de familia que asistieron, se mostraron muy complacidos.

Caso 5

En un plantel ubicado en una amplia zona habitacional, la maestra Elsa va a trabajar con materiales de reuso que incluyen cajas de distintos tipos, botellas de plástico de diferentes formas y tamaños, pedazos de estambre, cuerdas, cartón, etcétera. Los niños han estado escuchando y leyendo historias sobre monstruos, que les han entusiasmado. El reto que propone la maestra a sus alumnos es:

“Usando los materiales que hemos reunido aquí y otros que tengan en casa, ustedes van a crear su propio monstruo. Piensen en preguntas como las siguientes: ¿qué come? ¿A la gente le da miedo?, ¿por qué? ¿Dónde vive el monstruo? ¿Qué lo hace feliz? ¿Qué lo entristece? ¿Qué le gusta hacer? Cuando hayan terminado su monstruo, lo van a traer y le van a platicar a sus compañeros del monstruo que hicieron.

En parejas, y con base en el análisis de cada caso, registrar en el siguiente cuadro las ideas centrales que se solicitan:

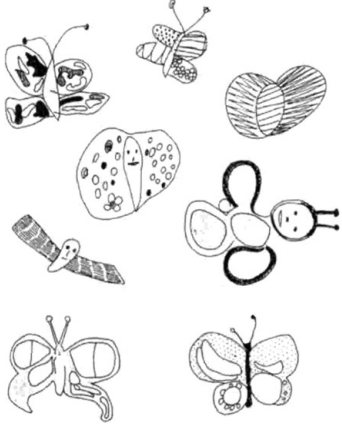
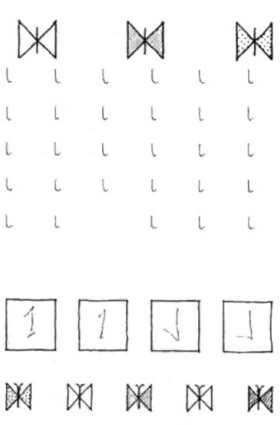

Caso.	Supuestos o creencias de la maestra respecto al arte y los niños pequeños.	¿En qué tipos de actividades se expresan?
1		
2		
3		
4		
5		

En grupo, presentar los resultados del análisis hecho por algunas parejas y comentarlos, enriqueciendo la información con las ideas de los demás.

Leer el siguiente fragmento:¹

Modelos. A los niños, empeñados en complejas investigaciones para llegar a modelos expresivos satisfactorios, se les proponen modelos de fácil realización, estereotipados y pobres: la mariposa con dos triángulos, la barca troncocónica, la casa rectangular con el techo triangular, el hombrecillo esquemático, el sol amarillo, el mar azul, los árboles marrones y verdes. La investigación termina, los difíciles y fascinantes dibujos de los niños son abandonados, se prefiere imitar el fácil y seguro modelo del adulto. Pero con sus mariposas, sus pajaritos, su hombrecillo, el niño pierde también la confianza en su propia capacidad de dibujar y madura progresivamente una convicción muy grave: "No sé dibujar"; y al poco tiempo dejan de dibujar. Lo mismo sucede con sus teorías lingüísticas, científicas, etcétera.

Ejemplo de las mariposas²

		
<p>Cuadro 1. <i>Las mariposas del niño: movimiento, variedad, color, siempre variadas y fantásticas. Continúa búsqueda expresiva.</i></p>	<p>Cuadro 2. <i>La mariposa del maestro: esquema limpio, esencial, tan fácil como impersonal e insignificante, pero que contiene la fuerza de "la mariposa se hace así".</i></p>	<p>Cuadro 3. <i>El niño ha "aprendido", ha renunciado a su mariposa para adoptar la de la maestra, se ha convencido de que él "no sabe" pintar mariposas. La búsqueda ha terminado.</i></p>

Con base en la información de las actividades anteriores, reflexionar y escribir las ideas que surjan del grupo en relación con las siguientes cuestiones:

¹ Francesco Tonucci, "La verdadera reforma empieza a los tres años", en *La reforma de la escuela infantil*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie Cuadernos), 2002, p. 11.

² Francesco Tonucci, *Con ojos de maestro*, Buenos Aires, Troquel, 1995, p. 39.

- ¿Qué criterios permiten diferenciar entre actividades artísticas y otros tipos de actividades que se realizan en el aula?
- ¿Qué tipos de actividades, de las que usualmente realizan con sus alumnos, consideran que es necesario eliminar o cambiar?

Actividad 1. Los niños: sus capacidades creativas y expresivas

Tiempo estimado: 2 horas, 30 minutos

Propósito: identificar, mediante el análisis del *Programa de Educación Preescolar 2004* y la reflexión sobre la práctica, los cambios necesarios en la intervención educativa para propiciar en los niños el desarrollo de sus capacidades de expresión y apreciación del arte.

- 1.1. Analizar individualmente, en el *Programa de Educación Preescolar 2004*, la descripción del campo formativo, las competencias que abarca en sus cuatro aspectos y la columna contigua a las competencias (pp. 94-104).
- 1.2. En equipo, elaborar un esquema o cuadro sinóptico en el que registren la información que se solicita en seguida:
 - a) ¿Qué capacidades ponen en juego los niños pequeños cuando se les dan oportunidades para la **expresión** mediante los distintos lenguajes artísticos?
 - b) ¿Qué capacidades ponen en juego los niños pequeños cuando se les dan oportunidades para **apreciar** el arte?
 - c) Con base en la reflexión personal sobre su práctica docente, y en el análisis de las competencias y de la información de la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando”..., señale:
 - ¿Qué cambios es necesario hacer (en el tipo de actividades que se realizan con los niños, en las formas de organizar al grupo, en las formas de intervención docente) para favorecer en sus alumnos el desarrollo de las competencias que propone el programa?
- 1.3. Presentar los resultados de la actividad al grupo. Un equipo presenta y los demás aportan la información que complementa o enriquezca el producto del trabajo. Al terminar la presentación, elaborar tres o cuatro conclusiones respecto a los puntos tratados.

Para recordar y reflexionar

El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas no es atribución exclusiva del personal especializado que pueda existir como apoyo en un jardín de niños. Toda educadora está en posibilidades de trabajar los lenguajes artísticos, ya sea a partir de una competencia específica del campo formativo, o bien al trabajar con competencias de otros campos, sin que las actividades resulten forzadas o en una relación artificial.

Propósito: identificar, entre las actividades usuales, cuáles tienen significado para los niños, cuáles no, y comprender cómo puede favorecerse en ellos la expresión y la apreciación musicales.

2.1. En grupo, organizar y realizar el trabajo con la siguiente situación.

Apreciación de una pieza musical

Material que se requiere:

Casete o disco compacto con una pieza de música clásica.

Reproductor de audio.

a) Escuchar con atención una pieza musical interpretada por una orquesta sinfónica o filarmónica. Se sugiere *La Primavera*, de Antonio Vivaldi, u otra de su elección.

Mientras escuchan la música, tratar de identificar los sonidos de la naturaleza (cómo suenan y en qué partes de la pieza musical se ubican).

b) Mediante lluvia de ideas, comentar qué sensaciones experimentaron, qué imaginaron o pensaron mientras escuchaban la pieza musical, a través de qué instrumento, qué parte de la melodía les provocó agrado o desagrado...

c) Escuchar por segunda vez la melodía. En el momento en que escuchen los sonidos de la naturaleza (agua, trinos, relámpago, viento), advertir el ritmo de la melodía.

d) Escuchar la pieza musical por tercera ocasión, acompañándola con algún tipo de percusión (corporal o usando otro medio a su alcance: sonidos guturales, una hoja de papel, un lápiz, etcétera).

e) Comentar en grupo en torno a la siguiente pregunta:

- ¿Qué habilidades o capacidades pueden propiciarse en los niños pequeños mediante una situación como ésta?

2.2. Leer el siguiente caso.

En un jardín de niños, una vez que están todos los pequeños en el aula, la maestra dice que va a empezar el día y que todos deben saludarse. Una niña propone: "*El periquito azul*"; un niño contesta: "*Mejor Pimpón*". La maestra opta por *El periquito azul*. La educadora y el grupo entonan la canción. Algunos niños, mientras cantan, están mirando hacia la ventana, y cuando es el momento del saludo según la canción, no reaccionan ni saludan. La canción no llama su atención.

Individualmente, reflexionar y escribir notas breves sobre las siguientes cuestiones:

- Como educadora, ¿qué actividades relacionadas con la música realizo todos los días?, ¿para qué las hago?, ¿qué cosas nuevas aprenden o logran los niños me-

diante esas actividades?, ¿dispongo de un repertorio de canciones amplio, que entusiasme a los niños?

2.3. Leer, de manera individual, “Música y movimiento” (anexo 1), señalando las ideas que le parezcan relevantes sobre cada uno de los apartados del texto.

2.4. En equipo, organizarse para registrar la información que se solicita en la siguiente tabla.

<i>Expresión y apreciación musical</i>		
Capacidades que <i>movilizan</i> y desarrollan los niños.	Medios a través de los cuales se favorecen.	Algunas recomendaciones o “tips” para el trabajo pedagógico.

2.5. Revisar, en el *Programa de Educación Preescolar 2004*, las competencias correspondientes a expresión y apreciación musicales, así como la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...”.

- ¿Qué situación elegirían para trabajar alguna de las competencias con los niños?
- ¿Qué recomendaciones, entre las registradas, atenderían con mayor énfasis, para propiciar tanto la expresión como la apreciación musicales?

2.6. Comentar en grupo los resultados de la actividad.

2.7. Si usted quisiera sugerirle a una educadora cómo trabajar mejor la apreciación y expresión musicales con sus alumnos, ¿qué le diría?

Escriba, individualmente, una carta breve. Tome en cuenta las reflexiones y los productos de las actividades realizadas hasta el momento.

Ponga en práctica la situación propuesta en este conjunto de actividades, u otra que usted decida, tomando en cuenta las recomendaciones derivadas de las actividades realizadas. Registre las reacciones y los logros que muestran sus alumnos al llevar a cabo las actividades de expresión y apreciación musicales.

Para desarrollar la apreciación musical es importante contar con un acervo de música de diversos géneros (clásica, infantil, ritmos de diversas regiones del país y del mundo) que puedan escuchar los niños en momentos específicos o como acompañamiento de otras tareas. También es importante aprovechar las audiciones que se organizan en la localidad o región para apreciar la música en vivo y la interpretación con diversos instrumentos.

Actividad 3. El movimiento como medio de comunicación en los niños

Tiempo estimado: 2 horas

Propósito: obtener orientaciones para mejorar el trabajo con la expresión corporal y la apreciación de la danza.

- 3.1. Organizar al grupo en tres grandes equipos y realizar las siguientes actividades:
- Cada equipo elige una de las actividades que se señalan a continuación.

Actividad para el equipo 1³

En círculo, de pie, un integrante comienza a inflar un globo imaginario, lo va pasando a sus compañeros y con cada uno el globo va aumentando de tamaño, hasta que llega con quien inició a inflarlo, ocupando un espacio lo más amplio posible. Entonces todo el equipo se introduce en el globo y una vez que entraron lo cierran. A partir de ese momento, alguien del grupo da consignas, por ejemplo: el globo se mueve hacia un lado, al otro, hay que mantenerlo quieto, comienza a elevarse, con el peso cae y rebota; llega a un río, lo arrastra la corriente, cae por una catarata; se pincha, comienza a desinflarse, se va achicando y los va aplastando; hay que encontrar una forma de salir, ¿a dónde hemos llegado?, ¿cómo volveremos al punto de partida? De esta manera improvisan hasta encontrar un final.

Actividad para el equipo 2

El equipo camina por el espacio del salón con energía y ritmo, uno de los integrantes da consignas para todos, quienes deben reaccionar de forma rápida y decidida, expresando con el cuerpo lo que indica la consigna. La pauta siempre va marcada con la frase: *Vamos caminando, caminando, cuando de pronto, todos a la vez...* comenzamos a volar, caemos en un agujero negro, quedamos paralizados, nos transformamos en... (un animal, un objeto), nos comenzamos a debilitar... Se van dando consignas como las que se mencionan, éstas pueden ser muy variadas y a iniciativa del equipo.

³ Esta actividad ha sido adaptada a partir de la propuesta de María Eugenia Ursi y Héctor González, en *Manual de teatro para niños y docentes. Instrucciones para matar el aburrimiento*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, p. 100.

Actividad para el equipo 3

Todos los integrantes del equipo, cubiertos con una sola sábana, imitarán la figura y los movimientos de un elefante que da un paseo. Conforme avanza la actividad, un integrante del grupo dará consignas y sugerirá figuras de animales, muebles, estatuas, etcétera, en las que el elefante se irá transformando sucesivamente. Pueden ayudarse con objetos que encuentren en el entorno si así lo requieren.

- b) Cada equipo realiza la actividad durante dos o tres minutos.
- c) El resto del grupo observa con atención lo que hace el equipo participante.
- d) Una vez que todos los equipos llevaron a cabo las actividades, se analiza en el grupo la experiencia, con base en las siguientes preguntas:
 - ¿Qué desafíos representó para el equipo participante responder a las consignas que escuchaba?
 - En una actividad como las que trabajaron, ¿qué capacidades ponen en juego los niños, tanto al realizar las actividades como al observar lo que hacen los demás?
 - Elegir una actividad realizada por alguno de los equipos. Identificar en el programa la competencia referida a expresión corporal y apreciación de la danza que se puede favorecer mediante la actividad elegida y reflexionar: ¿qué variantes podrían incluirse en las situaciones que tienen planeadas actualmente, para trabajar la expresión corporal y/o la apreciación de la danza?

3.2. Leer, de manera individual, el texto de Perla Jaritonsky: “A muchas preguntas, algunas respuestas. La expresión corporal en el nivel inicial” (anexo 2), recuperando los aspectos más importantes.

3.3. Organizar seis equipos y con base en la información del texto, responder por escrito, de manera sintética, la pregunta que corresponda según se indica en seguida:

- Equipos 1 y 2: ¿cuáles son las principales características de la expresión corporal?
- Equipos 3 y 4: ¿qué se favorece en los niños mediante la expresión corporal?
- Equipos 5 y 6: ¿qué ideas aporta el texto para enriquecer su práctica y diversificar las experiencias de expresión corporal y apreciación de la danza con sus alumnos?

3.4. Exponer al grupo el producto del trabajo en equipo. Posteriormente, con base en los comentarios colectivos, elaborar una o dos conclusiones respecto a *los cambios necesarios para mejorar el trabajo pedagógico con la expresión corporal y la apreciación de la danza*.

La experiencia

Con base en una competencia del programa, ponga en práctica con su grupo alguna de las situaciones propuestas en la actividad 3.1. Considere las orientaciones que ha obtenido sobre expresión corporal y apreciación de la danza. Registre en su diario de trabajo los resultados de la experiencia y compártala con sus colegas del plantel.

Actividad 4. ¿Qué pasa con la plástica y los niños en el Jardín?

Tiempo estimado: 2 horas, 30 minutos

Propósito: comprender cómo pueden propiciarse en los niños las capacidades cognitivas y afectivas mediante las actividades plásticas.

4.1. En parejas, realizar las actividades que implica la siguiente situación:

Aprender a mirar obras de arte

Material que se requiere: una reproducción, por pareja, de alguna pintura (pueden utilizarse tarjetas postales, calendarios, litografías, impresiones que aparecen en revistas, enciclopedias, y otras, de autores y autoras de distintas épocas y escuelas).

En parejas o tríos, observar el cuadro e identificar las imágenes que se encuentran en el primer plano y los elementos que se encuentran en el fondo.

Posteriormente, cubrir con una hoja blanca la parte inferior de la pintura y comentar sobre lo que ven. Repetir el mismo ejercicio cubriendo, sucesivamente, la parte superior, el lado derecho y el lado izquierdo.

Observar nuevamente la pintura completa y responder las siguientes preguntas:

- ¿Te gusta esta obra de arte?, ¿por qué sí? o ¿por qué no?
- ¿Qué fue lo primero que llamó tu atención?, ¿por qué?
- ¿Existe en ese cuadro algo relacionado con tu entorno cotidiano?, ¿qué es?
- ¿En qué te hace pensar?, ¿te recuerda algo?, ¿qué elemento te hace sentir bien o mal?
- ¿Hay elementos que no reconoces?
- ¿Los colores tienen algún significado para ti?, ¿qué sensaciones o emociones te provocan?
- Si pudieras conversar con el autor de esta obra, ¿qué le dirías?
- Si fueras el autor de esa pintura, ¿qué modificarías?
- Si tuvieras que elaborar una historia con esta obra de arte, ¿cómo la llamarías?, ¿qué relatarías?
- ¿Te gusta esta obra más o menos que al principio?

En grupo, comentar la experiencia de los distintos equipos, en el siguiente orden:

1. Los detalles que no fueron evidentes en la primera mirada y que identificaron al cubrir una parte del cuadro.
2. Cada equipo seleccionará dos preguntas distintas y comentarán las respuestas que dieron.

4.2. En grupo, analizar la viabilidad de trabajar esta actividad con niños de preescolar y responder las siguientes preguntas:

- Con base en otra reproducción de una pintura, ¿qué preguntas plantearía a los pequeños, para que puedan expresar sus ideas?
- ¿Qué competencias, de las que señala el programa, se favorecen en los niños mediante una situación como la que usted ha trabajado? Para sustentar sus respuestas, revisar las columnas de competencias y “Se favorecen y se manifiestan cuando...”.

4.3. Analizar y comentar en grupo el fragmento y el caso que se presentan a continuación.

Transformado en la parte material el kindergarten, forzosamente vino la modificación tras de la cual se iba. En ese ambiente de libertad ya no encajaban formulismos, ni procedimientos dogmáticos en el trabajo. Las horas aquellas que transcurrían para los niños en obediencia a una voluntad superior que les llevaba labor de acuerdo con sus gustos y que ellos verificaban sin más finalidad que la de cumplir con aquel deseo, desapareció por completo. Ya no se ven sobre las mesas de los pequeños hojas de papel en las que se han dibujado previamente contornos de algún objeto con el fin de que ellos los recorten y peguen a una tarjeta, ya no se ve tampoco el trabajo de doblado o de rasgado y el dibujo que se hacía a pleno dictado, ni aparece el dibujo con semillas sobre contornos marcados por las educadoras. No, esa vida de artificio y de engaño ha desaparecido, y se abre paso la verdad a través de la espontaneidad de la criatura y del convencimiento que las educadoras poseen de su misión. Todos los estímulos de que rodeamos al niño en el Jardín llevan como fin el llevarnos al conocimiento de su ser, objetivo primordial en nuestra labor para poder conducirlo por senderos apropiados. Le dejamos en libertad para que se manifieste...⁴

Un caso

En un jardín de niños, a propósito de la llegada de la primavera, la maestra Rosa tiene la idea de que sus alumnos elaboren un florero colocando yeso en el interior de una botella reutilizable y tres ramas sobre las cuales los niños pegarán unas flores de papel. La maestra dirige a los niños para que tracen cuidadosamente los contornos de las flores con los patrones que ella misma les proporciona.

- ¿Qué reflexiones les provocan? Escriban las ideas de modo que queden a la vista del grupo.

⁴ En Rosaura Zapata, *La educación preescolar en México*, 1951, 2ª ed., México, SEP, p. 43.

4.4. Leer individualmente el texto de Laura Liliana Bianchi, “De los ritos y mitos de la producción plástica en el jardín”, y de Myriam Nemirovsky, “Materiales decorativos” (anexos 3 y 4).

a) En equipo, comentar las reflexiones que provoquen los textos, a partir de las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son las prácticas con escaso valor educativo que suelen relacionarse con la plástica, y que se mantienen por tradición en el jardín de niños?
- ¿Por qué consideran que esos mitos o esas tradiciones se instalaron en la práctica de las educadoras?

b) En grupo, comentar la información que resultó del trabajo en equipo. A manera de conclusiones, obtener colectivamente ideas que completen la siguiente afirmación:

- El trabajo pedagógico con la expresión y apreciación plásticas en preescolar implica cambiar...

4.5. De manera individual, leer el texto de Seefeldt y Wasik, “Motivar la expresión artística de los niños” (anexo 5).

Discutir en grupo la siguiente cuestión, registrando las ideas que surjan a partir de la lectura del texto:

- ¿Qué características requiere tener la intervención docente para favorecer la expresión y apreciación plásticas en los niños?

Mirar, imaginar y expresar

Aplique con su grupo la situación trabajada en la actividad “Aprender a mirar obras de arte”. Tenga a mano tarjetas pequeñas; mientras los niños expresan sus ideas, tome nota de lo que dicen algunos (escribiendo el nombre del pequeño en la tarjeta). Trate de hacerlo especialmente con quienes suelen mostrarse tímidos o poco participativos. En un momento posterior, analice las ideas registradas. ¿Qué lograron captar y expresar? Escriba en su diario de trabajo sus impresiones.

¡Recuerde!

En el *Material para actividades y juegos educativos* que proporciona la SEP, se incluyen “Paisajes de México”. Usted puede utilizar esas ilustraciones para trabajar una situación didáctica similar a la que se propone en esta guía.

Durante el ciclo escolar puede integrarse en el aula una exposición rotativa de imágenes en la que los niños tengan la oportunidad de apreciar distintas manifestaciones plásticas de obras representativas de la fotografía, pintura, arquitectura y escultura.

Propósito: comprender en qué consisten la expresión dramática y la apreciación teatral, e identificar las condiciones pedagógicas que favorecen la participación creativa de los niños.

5.1. Dialogar con una compañera sobre alguna experiencia de trabajo con sus alumnos, relacionada con expresión dramática y apreciación teatral. Comentar sus experiencias en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Con qué intención realizaron la actividad?
- ¿Qué tuvo que hacer como educadora, para preparar dicha actividad?
- ¿Qué hicieron los niños y las niñas de su grupo durante la preparación de la actividad?
- ¿El guión para la representación (si se utilizó alguno) era preelaborado o se produjo específicamente para la actividad?
- Durante la escenificación, ¿fue necesario “apoyar” el diálogo de cada niño?, ¿se podía improvisar en la actuación y en el diálogo?

5.2. Leer individualmente el texto de L. S. Vygotsky, “Creación teatral en la edad escolar” (anexo 6), y la información de los siguientes recuadros.

Respecto a su ámbito, para nosotros el taller de *dramatización o juego dramático* agrupa un conjunto de prácticas diversas: imitaciones, improvisaciones, juego de roles, dramatizaciones de cuentos, historias inventadas por el grupo, propuestas de animador, adaptaciones de textos de autor, etcétera. Las acciones representadas, habitualmente por todo el grupo, son juegos con una dinámica interna que no remite a nada exterior y se combinan en el mismo tiempo y espacio educativos con múltiples actividades creativas de expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical: elaboración de historias, composición de canciones y ritmos, confección de disfraces, construcción de máscaras, objetos escenográficos, pintura de decorados, etcétera. Los niños pueden jugar para sí mismos o actuar ante los propios compañeros en ocasionales puestas en escena que no pierdan su carácter de experimentación y lo hacen, bien al descubierto, bien ocultos total o parcialmente tras las máscaras, el teatrillo de guiñol o la pantalla de sombras. Es posible representar animales, objetos, lugares o personas y también sentimientos, emociones, actitudes, situaciones, etcétera. Hay juegos que inciden en un determinado componente: emoción, reacción, movimiento, etcétera, o que parten de un elemento del lenguaje teatral: personaje, conflicto, disfraz, etcétera, y otros en los que se elabora previamente el esquema dramático completo.

Isabel Tejerina, “Tradición y cambio en las prácticas teatrales infantiles”, en *Dramatización y teatro infantil*, Madrid, Siglo XXI, 1994, pp. 124-125.

La dramatización y sus recursos: expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical

La singularidad e importancia educativa de la dramatización reside en que agrupa todos los recursos expresivos del ser humano. Es completa en cuanto que coordina las cuatro herra-

mientas que convencionalmente consideramos básicas para tal fin: lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical. Cada uno de estos tipos de expresión tiene su lugar independiente en los programas escolares. La *dramatización* ofrece la oportunidad de cultivarlos, a veces de manera simultánea, otras de forma sucesiva, y además con la motivación para los niños que supone su carácter lúdico. Ofrece así un lenguaje globalizador que no parcela artificialmente las manifestaciones expresivas del niño y asimismo le proporciona el mejor cauce a su imaginación, ya que la naturaleza de la misma, como señalara Vygotsky, es motriz.

El taller puede programar actividades para el desarrollo de cada una por separado, aunque siempre se busque convergencia y cierta integración. Sobre la base del juego, medio de exploración y de invención, los niños son animados a hacer uso de los diferentes lenguajes. Así, por ejemplo, para la caracterización de personajes han de utilizar recursos lingüísticos: es muy distinta la forma de hablar de un abogado y de un ama de casa. También debe atender a su expresión corporal: diferenciar la forma de moverse y gesticular de un personaje viejo y de uno joven. Mediante la plástica se contribuye a singularizar sus rasgos peculiares por el vestuario, el maquillaje, los adornos, etcétera. Finalmente, la expresión rítmico-musical ayudará a recrear el ambiente o la época histórica en que viven, tal vez insinuar sus actitudes o sus sentimientos, etcétera.

Isabel Tejerina, *op. cit.*, pp. 127-128.

5.3. Con la pareja con quien trabajó la actividad 5.1, comentar: ¿qué sugerencias retomarían de los autores para mejorar las experiencias que compartieron? Escribanlas de manera sintética.

Reúnanse tres parejas. Compartan las ideas registradas y elaboren una síntesis que se refiera a los siguientes puntos:

- Las características del juego dramático.
- Las capacidades, los conocimientos y las habilidades que los niños ponen en juego al participar en los juegos dramáticos.
- Las condiciones que favorecen un ambiente propicio para el juego dramático.

5.4. Exponer al grupo las ideas obtenidas en cada equipo. Si hay desacuerdo o es necesario enriquecer la información, presentar los argumentos con apoyo del texto leído.

Es necesario procurar que en los juegos teatrales participe todo el grupo; que impliquen la movilización de todo el cuerpo y la interacción con otros. Aproveche recursos accesibles para el escenario y para el vestuario (no tienen que ser sofisticados u onerosos). Procure también que tanto la trama como los personajes que participan en ella, permitan aprovechar al máximo las características, las potencialidades y la experiencia de cada niño.

Actividad 6. El arte y el trabajo con otros campos formativos

Tiempo estimado: 1 hora

6.1. En equipos, revisar el conjunto de competencias que abarca el programa en los distintos campos formativos, así como la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...”.

En cada campo formativo, identificar una competencia que, siendo el punto de partida para un plan de trabajo con los niños, se favorezca si se incluyen situaciones didácticas de expresión y apreciación artísticas. El siguiente cuadro puede ser un apoyo para organizar la información.

Campo formativo.	Competencia.	Alguna situación que permite favorecerla en los niños.	Cómo puede intervenir el trabajo con el arte para el desarrollo de la competencia.

6.2. Presentar al grupo los resultados de la actividad. Después comentarlos en función del siguiente planteamiento.

Una concepción distinta, novedosa, del trabajo con el arte en la escuela infantil, implica reconocer, en el plano didáctico, la importancia de realizar actividades específicas e intencionadas dentro del campo formativo; sin embargo, ello no significa que pierda su función como un medio para fortalecer competencias incluidas en otros campos formativos. Si las actividades que se planea hacer demandan que los niños imaginen, expresen sus ideas y emociones y creen sus propias producciones, el arte será un recurso útil para favorecer estas y otras capacidades.

Segunda parte

Diseño y aplicación de situaciones para favorecer en las niñas y los niños habilidades del pensamiento a través del arte

Las actividades propuestas para esta segunda parte de la guía tienen como finalidad que las educadoras reconozcan y apliquen los principios y criterios fundamentales para la selección o el diseño de situaciones didácticas relacionadas con los lenguajes artísticos. Se espera que el análisis de la práctica y las reflexiones hechas en la primera parte de la guía sean un referente que cada educadora considere, tanto en los momentos de preparación del trabajo, como durante la realización de las actividades con sus alumnos.

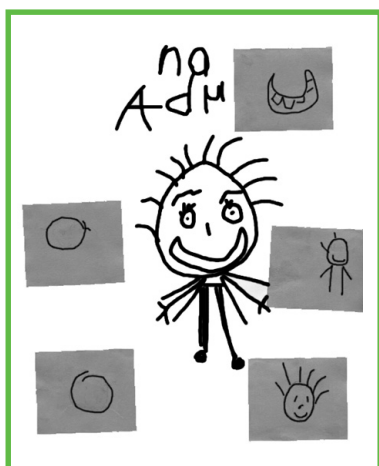
Las situaciones que se sugieren son un apoyo para que cada maestra elija, a partir de las competencias señaladas en el programa, las que desee trabajar con su grupo. La educadora podrá identificar, en cada experiencia de trabajo, las condiciones que influyen para que los niños y las niñas desplieguen su capacidad de percibir, imaginar, explorar e inventar, y para compartir sus experiencias al estar en contacto con el arte.

Actividad 7. Los niños: sus procesos creativos y los productos que logran

Tiempo estimado: 2 horas

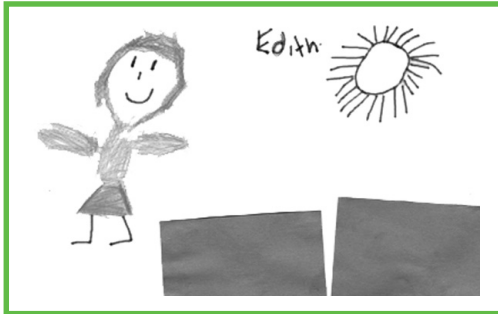
7.1. Individualmente, realizar las siguientes actividades:

- a) Observar las imágenes que se presentan a continuación, producto de una actividad de expresión plástica, y responder la siguiente pregunta.

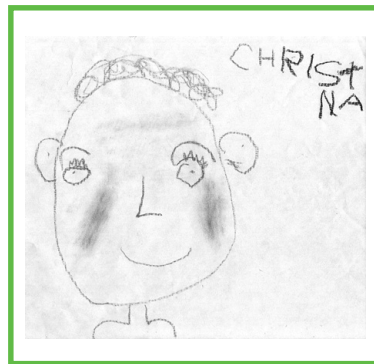


Autor: Adrián (5 años,
3^{er} grado de preescolar).

Autora: Edith (5 años, 3^{er} grado de preescolar).



Autor: Christian (5 años,
3^{er} grado de preescolar).



- ¿Qué supone usted que hicieron los niños para llegar a esas producciones? Escriba sus ideas.
- b) Leer el registro de observación que se presenta en el anexo 7. Durante la lectura, señale las intervenciones –de la educadora y de los niños– que más llamen su atención y vuelva a ver las producciones de los niños cuantas veces sea necesario.
- c) Analizar la situación didáctica con base en las siguientes preguntas:
 - ¿Qué se propició en los alumnos mediante las actividades realizadas? (reacciones, expresiones, capacidades, etcétera).
 - ¿Qué características tiene la intervención de la educadora?
 - ¿Cómo organizó la educadora la situación didáctica?
 - ¿Por qué cree que los alumnos se mantuvieron atentos, concentrados, a pesar de que la situación implicó un tiempo prolongado?
- d) En parejas, comparar las notas que escribieron al observar las producciones de los niños con la información obtenida al analizar el registro.
- e) Encontrar, entre los principios pedagógicos incluidos en el *Programa de Educación Preescolar 2004* (pp. 31-43), los que consideren que se reflejan en la intervención de la educadora que trabaja la situación de clase. Elaborar dos o tres

conclusiones sobre los procesos creativos que logran los niños, y acerca del papel de la educadora en este proceso.

7.2. En grupo, o con sus colegas del plantel, intercambiar sus opiniones. Después, comentar en torno a las cuestiones que se plantean en seguida:

- ¿Pueden llevar a cabo la situación propuesta? ¿Qué variantes o adecuaciones creen necesario hacer (si es el caso) para trabajarla con su grupo?

Actividad 8. Preparación de la práctica

Tiempo estimado: 2 horas

8.1. Individualmente, elegir una competencia del campo de expresión y apreciación artísticas y diseñar una situación didáctica que pueda incorporar al plan de trabajo que actualmente esté llevando a cabo con su grupo.

Recordar que para apoyar su diseño cuenta con las sugerencias del programa, incluidas en la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...”, además de los aspectos revisados en el apartado “Principios pedagógicos”. Tome en cuenta las conclusiones obtenidas a lo largo del trabajo con esta guía. Puede consultar, además, las actividades prácticas que se encuentran en el anexo 8.

8.2. Analizar por parejas la situación didáctica diseñada y, de ser necesario, modificarla tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿Existe una relación directa entre la competencia elegida y la situación didáctica diseñada?, ¿en qué se manifiesta esa relación?
- ¿Qué otras competencias ponen en juego los niños al desarrollar esta situación didáctica?

8.3. Aplicar en su grupo la situación diseñada y realizar las siguientes actividades:

- Registrar brevemente en el diario de trabajo los resultados del desarrollo de la experiencia, tomando en cuenta lo que lograron los niños durante la actividad, las adecuaciones que tuvo que realizar a la misma, los principios pedagógicos que logró aplicar, las mejoras que podría realizar a su práctica.
- Registrar, en los expedientes de los niños, aspectos relevantes sobre sus logros durante la actividad y, en su caso, incluir algunas evidencias de sus producciones.

9.1. En grupo, intercambiar experiencias sobre el trabajo docente realizado, basadas en los registros que hicieron en el diario de trabajo y en los expedientes de los niños.

Reflexionen sobre la siguiente pregunta:

- ¿En qué han cambiado sus ideas personales en relación con...
 - a) el trabajo de los niños pequeños con el arte?
 - b) su papel como educadora para propiciar la expresión y apreciación artísticas en los niños?

Anexos

ANEXO 1

Música y movimiento¹

Carol Seefeldt y Barbara Wasik

[...]

Los valores de la música

El destacado lugar de la música en el jardín de niños se basa en el valor que ésta tiene para los seres humanos. Los valores de la música son muchos y variados. La investigación y la teoría documentan que:

- La música tiene valor intrínseco e instrumental en sí misma. La música es crucial para el desarrollo humano y el pensamiento creativo.
- La música también se emplea para presentar ideas y construir conceptos, enseñar o persuadir, entretener, diseñar, planear, embellecer y crear [Consortium of National Arts Education Associations (CNAEA), 1994].
- La música tiene un papel que es valorado en la creación de culturas y la construcción de civilizaciones. La música despierta a los niños a las artes populares y a su influencia en nuestra vida y en la de los demás (CNAEA, 1994).
- La música es una actividad social. Escuchar la música y cantar o bailar juntos une a los niños. Los individuos llegan a sentirse parte de la comunidad cuando cantan juntos.
- La música es otra forma de conocimiento, otro modo simbólico de pensamiento y expresión. A partir del modo representativo e icónico del conocimiento y del aprendizaje acerca del mundo a través de la acción, la percepción y la imaginación, surge la música para convertirse en un modo simbólico de aprendizaje.
- La música brinda a los niños oportunidades únicas para crear y hacer fluir su pensamiento. Pueden responder de maneras únicas al escuchar o moverse con la música y crear nuevas canciones y rimas.

¹ “Music and movement”, en *Kindergarten fours and fives go to school*, Nueva Jersey, Pearson Education, 2000, pp. 184-199. La edición en español de este libro se encuentra en prensa con el título *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, SEP.

- La música da a los niños la oportunidad de expresar con libertad sus sentimientos e ideas mientras bailan a la luz de un rayo de sol, tocan un tambor o cantan una canción de alegría.
- La música es matemática. La calidad rítmica de la música fomenta la habilidad de los niños para seguir el tiempo y contar secuencias.
- La música es física. Los niños se balancean, aplauden, bailan o pisan fuerte con la música, ganando control de sus cuerpos. Incluso cantar es una actividad física que requiere la habilidad para controlar los músculos, las cuerdas vocales y la respiración.
- La música beneficia a los niños con necesidades especiales. Como la música es una actividad placentera y no amenazante, ayuda a que un niño con necesidades especiales se sienta más cómodo con el grupo.
- La música desarrolla las habilidades necesarias para aprender a leer y escribir (Andress, 1995a). El recuadro sobre la música y las habilidades de aprestamiento para la lectura describe cómo y por qué es necesaria la música para el desarrollo de las habilidades de aprestamiento para la lectura.

La música y las habilidades de aprestamiento para la lectura

Aprender a leer a través de las artes (O'Brien, 1999) demuestra que la música fomenta muchas de las habilidades necesarias para aprender a leer, incluyendo las siguientes:

- Discriminación auditiva –escuchar las diferencias en sonidos, ritmos y palabras.
- Memoria auditiva –recordar melodías y canciones.
- Desarrollo del vocabulario –introducir nuevas palabras de la música y otras del vocabulario.
- Comprensión de la sintaxis y la gramática –las canciones pueden empezar en un tiempo verbal y terminar en otro.
- Secuencia de la historia –las historias, canciones, óperas y sinfonías tienen un inicio, una parte intermedia y un final.
- Conciencia fonética –reconocimiento de los sonidos iniciales y finales y las palabras que riman.
- Segmentación de palabras –aprender que las palabras están segmentadas de las oraciones y que éstas pueden segmentarse para lograr un efecto.

Desarrollo de la apreciación musical

Puesto que la aptitud para la música parece estabilizarse alrededor de los nueve años (Gordon, 1990), los primeros años se consideran cruciales para el desarrollo del potencial del niño para comprender y producir música. En un ambiente musical rico y con orientación apropiada de los

adultos, los niños de cuatro y cinco años aprenden a percibir, iniciar y discriminar con creciente precisión entre patrones rítmicos y tonales. Forman conceptos de la sintaxis musical a la vez que asimilan conceptos musicales en la elaboración personal de la música, iniciando una vida de comprensión, realización y disfrute de la música (Gordon, 1990).

Desarrollo del ritmo y el movimiento

A partir de los movimientos aleatorios del bebé y el balanceo y los saltos espontáneos ante la música de los niños pequeños, se desarrollan los complejos movimientos similares a la danza de los niños de cuatro y cinco años.

Los niños de cuatro y cinco años están motivados para moverse con la música, pero sus movimientos no siempre están sincronizados con la música en respuesta a constantes redobles, cualidades rítmicas o efectos musicales en general (Stellaccio y McCarthy, 1999). Pueden moverse rápido o lento y detenerse y girar con cierta fluidez y control de su cuerpo, pero todavía les resulta difícil entender que existe una relación entre los sonidos que escuchan y lo que sus músculos hacen. Cuando se les deja por su cuenta, los niños tienden a limitar sus movimientos, repitiendo unos cuantos patrones.

Los niños de cuatro años pueden mantener el ritmo con palmadas o con las claves, pero todavía tienen dificultades con tareas motrices rítmicas simples a un tiempo rápido o con tareas simultáneas, como moverse y cantar (Holohan, 1987; Rainbow y Owen, 1979).

Los niños de cinco años han aprendido a moverse con la música con mayor fluidez, refinamiento y ritmo. Tienen mayor comprensión de la altura, peso, distancia y profundidad, y pueden saltar, correr y atrapar una pelota, o incluso, algo tan delicado como una burbuja de jabón sin romperla.

Expresivamente, los niños de cinco años son capaces de usar el movimiento de maneras simbólicas. Pueden expresar una idea, un sentimiento o una emoción por medio de un movimiento. Pueden crear una danza, una parodia o un juego para simbolizar sus sentimientos y experiencias. La imaginación y el pensamiento, implicados en el movimiento creativo junto con el control de las habilidades motrices, permiten la expresión simbólica (Seefeldt y Barbour, 1998).

Desarrollo de la audición musical

Todas las personas, a cualquier edad, pueden disfrutar escuchar música. Todo lo que se necesita es atender, percibir, relajarse y disfrutar (McGirr, 1995). Si los niños de cuatro años han tenido suficientes experiencias antecedentes con la música, escucharán con atención, distinguiendo sonidos de instrumentos específicos en una grabación si se les ha introducido al

conocimiento de tales instrumentos. Disfrutan produciendo sus propios sonidos mientras escuchan música, aplicando conceptos de fuerte, suave, feliz, triste, ligero, pesado, rápido o lento (Louks, 1974).

Los niños de cinco años avanzan de hacer discriminaciones gruesas de los sonidos a hacer discriminaciones finas. Son capaces de escuchar una historia en una canción, una selección de piano o la grabación de una orquesta, y pueden analizar la ejecución y su experiencia de audición [Music Educators National Conference (MENC), 1994].

Los alumnos de jardín de niños parecen disfrutar al escuchar todos los estilos musicales (Sims, 1986). Algunos han encontrado que los niños de cinco años prefieren la música popular a la clásica (Greer, Dorrow, Wachhaus y White, 1973). Esta preferencia ha sido relacionada con la teoría del aprendizaje social (Stellaccio y McCarthy, 1999). La exposición repetida a la música, el aprendizaje social y las cualidades de la música parecen influir en la preferencia de los niños por ella. El solo hecho de escuchar un tipo específico de música una y otra vez no parece afectar las preferencias de los niños (Schuckert y McDonald, 1968), pero la aprobación y el apoyo de adultos y maestros parecen tener una influencia positiva en las preferencias musicales (Callihan y Commings, 1985).

Desarrollo del canto

El canto parece natural para los niños de cuatro y cinco años, quienes saltando, empiezan a cantar “Salta, salta, salta, arriba, abajo, arriba, abajo” o excavando en la arena acompañan la actividad con “taza de arena, taza de arena, llena, llena”. Esos cantos no son verdaderas canciones, pero constan de un tono repetido o empiezan con un tono repetido y terminan con una tercera descendente. El ritmo comienza en un tiempo 2/4 y termina en 6/8. Sus cantos, por lo general, se acompañan de movimientos físicos rítmicos, como caminar, saltar en un solo pie, aporrear, balancearse o salpicar agua y son evocadores de los rituales de danza de los nativos americanos, los cantos haitianos de vudú o las primeras letanías de la iglesia cristiana (Moorehead y Pond, 1941).

Aun cuando inician cantos espontáneos, los alumnos del jardín de niños todavía tienen dificultades para llevar una tonada. Por lo general son cantantes de rango medio y serán capaces de igualar algunas de las alturas tonales. Algunos lo hacen con facilidad, mientras que otros necesitan mayores experiencias y, en ocasiones, trabajo duro para “encontrarse” en términos del canto. Algunos prefieren cantar solos y así parecen llevar mejor el tono que cuando cantan con un grupo.

[...]

Movimiento

El movimiento parece formar parte del ser de los niños de cuatro y cinco años. Los niños de cuatro años se precipitan y se lanzan por el salón y el patio de juegos; los de cinco parecen saltar alternando los pies, brincar en un pie y dar vueltas en lugar de caminar. ¿En realidad esas máquinas de movimiento perpetuo necesitan instrucción para aprender a moverse? Obviamente, necesitan espacio y libertad para hacerlo, pero en el jardín de niños aprenderán a controlar sus movimientos, a conectarlos con la música y a usarlos para expresar sus sentimientos, pensamientos e ideas.

Empiece siguiendo los movimientos naturales de los niños de cuatro años. En lugar de pedirles que se muevan con la música o que se muevan por el salón como osos o patos, los maestros empiezan construyendo sobre los movimientos naturales del niño. Pueden seguir la caminata de un niño diciendo: “Así es como sonaban tus pies cuando corrías por el piso, escucha” o “Ésta es la forma en que tu cuerpo iba cuando rodabas”, al tiempo que repiten los sonidos con un tambor u otro instrumento rítmico.

Hable acerca de cómo se mueven los niños. Observe y piense en la forma en que se movió alguno de ellos en particular. Comentarios generales como “Bueno” o “Bien hecho” no ayudan a los niños a entender sus movimientos o a darles nombre. Para describirlos, es conveniente usar palabras como “pesado”, “fuerte”, “ligero”, “rápido” o “lento” (“Las puntas de tus pies van tan ligeras sobre el piso”) o hable acerca de la dirección del movimiento (arriba, abajo) o de la forma en que el niño usó el espacio, por ejemplo: ¿recorrió el espacio o permaneció en el mismo sitio moviendo sólo su cuerpo?

Introduzca la música de manera gradual, empiece usando las propias ideas de los niños y déjelos establecer su propio ritmo. Con los niños de cuatro años puede empezar por introducirlos al sonido de un instrumento a la vez. Puede pedirse a los niños que se muevan con el sonido de un tambor, un bloque tonal o un triángulo. Una maestra, sentada en el piso con un pequeño grupo de niños, comenzó a sacudir una maraca. Preguntó: “¿Cómo quieren moverse con este sonido?”, “Meneo, meneo”, dijeron los niños, y se menearon mientras se sentaban. Luego les pidió que se pusieran de pie y, simulando que estaban pegados al piso, menearan diferentes partes del cuerpo. Cambiando los ritmos y la intensidad de los sonidos, les pidió que se contonearan o se movieran con el sonido por todo el salón. Luego les pidió que se detuvieran cuando lo hiciera la maraca. Con el tiempo, se presentaron otros instrumentos de la misma manera, de forma que los niños se familiarizaran haciendo que sus cuerpos se movieran con diferentes sonidos. Todo el tiempo, la maestra nombró los sonidos de los instrumentos y los movimientos de los niños, introduciendo las palabras “fuerte”, “suave”, “rápido”, “lento”, “staccato”, “moderado”, “legato”, etcétera.

Conecte las experiencias representativas de los niños con las simbólicas, pidiéndoles que se dibujen mientras se mueven con diferentes sonidos. Usted puede tomar videos, de forma

que cada niño pueda observar sus movimientos y tener una base para representarlos en sus dibujos y pinturas.

Esta introducción al movimiento con los sonidos es necesaria antes de pedir a los niños que se muevan con la música, lo cual es un proceso complejo. Los niños necesitan primero tener conocimiento de diferentes sonidos y la capacidad para distinguirlos, así como de nombrar y conceptualizar sus movimientos (Schoon, 1998).

Los accesorios resultarán útiles. Una maestra de niños de cuatro años les dio una pelota para rodar. Sentados en un círculo en el piso, los niños rodaban la pelota hacia atrás y hacia adelante mientras la maestra seguía con un tambor el ritmo con que la pelota rodaba y se detenía. A los niños de cinco años puede darles pelotas para que las boten al ritmo de una canción, las retengan en ciertas fases, las reboten a otros o las boten continuamente al redoble de un tambor.

Los niños de cinco años disfrutan con el juego de movimientos de sombras. Con una luz fuerte, usando quizá la luz de un proyector de transparencias para iluminar una pared en un salón semioscuro, los niños pueden moverse, observando sus sombras sobre la pared. Los niños pueden moverse solos o con compañeros, con música o con el redoble de un tambor mientras los otros miran.

El movimiento simbólico surge de las experiencias icónicas y representativas de los niños de moverse con los sonidos o el redoble de un instrumento. Para que los niños bailen o se muevan simbólicamente como si fueran un animal o un velero o para que bailen como si fueran aves, primero deben haber observado y experimentado esas cosas. Los niños han visitado el zoológico y han observado cómo se mueven los animales, han visto vehículos que se mueven en medio del tráfico o han tenido experiencias vicarias al observar animales u otras cosas en su mundo, en la televisión, en el cine o en la computadora.

Los maestros pueden sugerir ideas para apoyar el avance de los niños de lo representativo a lo simbólico. Pueden pedir a los niños que elijan un animal que vieron en el zoológico y que se muevan como si fueran ese animal, o que se muevan como si estuvieran felices, tristes o como si caminaran bajo el agua. Por último, a los niños de cinco años se les puede pedir que bailen o se muevan con una historia, tal vez una musical, como la de *Pedro y el lobo*, o que creen una danza que cuente una historia propia.

Escuchar

El escuchar, una parte de toda experiencia musical, está lejos de ser una experiencia pasiva. Escuchar la música significa ser capaz de atender, percibir, pensar y razonar. La investigación sugiere que la mayoría de los niños de cuatro y cinco años están listos para escuchar la música. A esa edad son capaces de:

- Prestar atención a la música, pero no a más de un elemento a la vez.
- Aprender a hacer y etiquetar discriminaciones simples, a ser receptivos al aprendizaje y a usar el lenguaje para describir la música.
- Hacer discriminaciones con base en su propio desempeño antes de ser capaces de hacer discriminaciones en situaciones de audición (Sims, 1986).

¿Qué sonidos escucha? En el salón, en el patio de juegos o durante una caminata por el vecindario, tómese tiempo para escuchar. Deténgase y pregunte a los niños qué escuchan. ¿Oyen un grillo cantando en el salón? ¿Qué canción canta? ¿Qué significa? Deténgase para escuchar los cantos de las cigarras en los árboles al inicio del otoño o el sonido de los cuervos graznándose entre sí.

Los niños de cinco años pueden llevar un diario de sonidos. Mediante esbozos o escritura, pueden llevar un registro de los sonidos que escucharon durante el día y lo que éstos les recordaban, e incluirán un dibujo de lo que produjo el sonido. Algunos pueden incluso usar su imaginación para dibujar los sonidos que escucharon (Rubin y Merrion, 1995).

Los niños de cuatro años, con su amor por los sonidos del lenguaje absurdo, disfrutan al escuchar canciones también absurdas, rimas infantiles y canciones extensibles como *Cucú la rana*.

Con un amplio antecedente de escuchar la música, la mayoría de los niños de cinco años son capaces de disfrutar una breve historia musical, como *Pedro y el lobo*, *El aprendiz de brujo*, o partes de *El lago de los cisnes*.

Como usted quiere que los niños sean escuchas activos, debe considerarse con cuidado el uso de música de fondo durante el tiempo de actividad o de descanso. Algunos dicen que la música de fondo enseña a los niños a ignorar la música en lugar de enseñarles a escucharla y disfrutarla.

El uso de los instrumentos rítmicos en el jardín de niños fue desarrollado por Patty Smith Hill y Anna Bryan, quienes creían que mediante el uso de objetos encontrados, como los instrumentos rítmicos, los niños aprenderían a explorar una variedad de sonidos, a discriminar entre ellos y a desarrollar las habilidades para escuchar la música.

Con el fin de utilizar de manera eficaz las bandas rítmicas para incrementar las habilidades de escucha de los niños, necesitará al menos unos cuantos buenos instrumentos de la banda rítmica. Los bloques de tonos, un xilófono, campanas y buenos tambores ofrecen a los niños sonidos de calidad y es probable que sean necesarios para que aprendan a distinguir entre los sonidos. Los mismos niños pueden fabricar o participar en la elaboración de algunos instrumentos de la banda rítmica, lo que a menudo incrementa su interés en ellos. El maestro de música de la escuela o del departamento del sistema educativo pueden proporcionar instrumentos profesionales y ayudarles a usted y a los niños a hacer otros.

Los instrumentos, comprados o hechos, se usan para crear música, no sólo para hacer ruido. Se introduce a los niños a un instrumento a la vez y con un propósito específico. Por

ejemplo, los niños pueden tomar turnos para acompañar una canción con el redoble de un tambor o las claves. Agregue campanas, maracas y otros instrumentos, y practíquelos hasta que los niños estén familiarizados con todos ellos y los sonidos que producen. Pregunte a los niños cuáles instrumentos elegirían para acompañar ciertas partes de canciones. Los niños pueden sugerir el uso de maracas o campanas para acompañarse cuando cantan, por ejemplo, “brilla, brilla, estrellita”. Mientras los niños exploran los instrumentos, hágales las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos instrumentos hacen un sonido llamativo?
- ¿Cuáles producen sonidos estruendosos?
- ¿Cuáles hacen sonidos rasposos?
- ¿Cómo pueden usarse los instrumentos para producir sonidos largos, cortos o suaves?

Una banda completa, con cada niño tocando un instrumento, es el resultado final. Tome un video de la banda de los niños. Escuchar y ver el video los ayudará a evaluar su ejecución y a ganar habilidades para escuchar.

Habiendo creado su propia banda, los niños estarán listos para escuchar discos compactos o cintas y grabaciones de ejecuciones de músicos. Utilizar un segmento de una ópera popular, un musical o una sinfonía, quizá una dirigida por Billy McFarren, ofrecerá a los niños una experiencia auditiva apropiada. Las visitas de músicos profesionales o de niños mayores que toquen violín, viola, trompeta u otro instrumento, aumentan el interés de los niños por escuchar la música y conocer cómo se hace.

Durante todas las experiencias de los niños con la audición de la música, debería usarse el vocabulario de la música. Hable acerca de los sonidos producidos usando el vocabulario apropiado. Desde el principio los niños entenderán el concepto de volumen y distinguirán los sonidos fuertes de los suaves. Luego podrán distinguir la duración de la altura. Sin embargo, incluso los niños de cinco años seguirán confundiendo los términos “alto”, “fuerte” y “rápido”; y “bajo”, “suave” y “lento”.

Canto

[...]

Cantar da placer a los niños. Quizá es la alegría de los sonidos o de producirlos, o tal vez es algo más profundo, arraigado en la cultura y en la necesidad de ser uno con el grupo. Cualquiera que sea la razón, los alumnos del jardín de niños llenan su día con canciones.

Los niños disfrutan casi todo tipo de canción, en especial las que se refieren a ellos y a su día [...], así como otras canciones acerca de ellos, sus padres, sus hogares y sus vecindarios.

Los niños disfrutan tonadas populares y rimas infantiles [...]. También gustan de las canciones de cuna, canciones de humor [...], así como de las canciones de acción que les permiten

bailar, pisar fuerte o representar. Las canciones para contar y recitar el alfabeto [...] forman parte del repertorio de los alumnos del jardín de niños.

A los niños de cuatro y cinco años les gusta, en especial, cantar canciones para bebés. Cuando las familias o las maestras tienen un nuevo bebé, es divertido hacer un libro de “canciones infantiles” para el nuevo bebé. Al mismo tiempo que experimentan la continuidad de la vida, los niños se sienten mayores e importantes al dar este obsequio al nuevo bebé.

Las canciones patrióticas [...] también forman parte del repertorio de los niños, al igual que las canciones tradicionales [...]. Las baladas [...] y muchas otras son igualmente populares entre los alumnos del jardín de niños (Silbert, 1998).

Cada cultura tiene sus propias canciones tradicionales. Al enseñarlas a los niños, los maestros no sólo muestran que respetan y valoran la cultura de los demás, sino que también demuestran a los niños que todas las culturas están unidas por el canto y la música (Kendall, 1996). Una maestra presentó a los niños canciones tradicionales chinas invitando a la clase a una nueva mamá y a su bebé. La mamá cantó canciones de cuna chinas a su bebé. Luego el hermano enseñó al resto del jardín de niños algunas de esas canciones. Otra maestra pidió a un padre de Ucrania que cantara y bailara canciones ucranianas tradicionales a los niños. Él intentó enseñar a los niños cómo bailar las danzas tradicionales.

[...]

Referencias

- Andress, V. (1995a), “Music is beginning”, en M. E. Ramsey (ed.), *It's music*, Washington, DC, National Association for the Education of Young Children, pp. 15-18.
- Callihan, D. J. y D. Commings (1985), “Expanding the music listening preferences of 3-4 year olds”, en J. Boswell (ed.), *The young child and music*, Reston, VA, Music Educators National Conference, pp. 79-82.
- Consortium of National Arts Education Associations (1994), *Nacional standards for arts education: What every young American should know and be able to do in the arts*, Reston, VA (author).
- Gordon, E. E. (1990), *A music learning theory for newborn and young children*, Chicago, GIA Publications.
- Greer, R. D., L. Dorrow, G. Wachhaus y E. R. White (1973), “Adult approval of elementary school children”, en *Journal of Research in Music Education*, 21 (1), pp. 26-32.
- Holohan, J. (1987), “Toward a theory of music syntax: Some observations of music babble in young children”, en I. W. Perry, J. C. Perry y T. W. Draper (eds.), *Music and child development*, Reston, VA, Music Educators National Conference, pp. 142-155.
- Kendall, F. E. (1996), *Diversity in the classroom*, Nueva York, Teachers College Press.

- Louks, D. G. (1974), *The development of an instrument to measure instrumental timbre concepts of four-year old and five-year-old children: A feasibility study*, Ohio State University (tesis doctoral no publicada).
- McGirr (1995), "Verdi invades the kindergarten", en *Childhood Education*, 71, pp. 74-80.
- Moorehead, G. y D. Pond (1941), *Music for young children*, Santa Barbara, CA, Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education.
- Music Educators Nacional Conference (1994), *MENC position statement on early childhood education*, Reston, VA (author).
- Rainbow, E. L. y D. Owen (1979), "A progress report on a three-year investigation of the rhythmic ability of preschool age children", en *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 59, pp. 84-86.
- Rubin, J. y Merrion, M. (1995), *Drama and music: Creative activities for young children*, Atlanta, Humanics.
- Schoon, S. (1998), "Using dance experience and drama in the classroom", en *Childhood Education*, 74, pp. 78-82.
- Schuckert, R. F. y R. L. McDonald (1968), "An attempt to modify the musical preferences of preschool children", en *Journal of Research in Music Education*, 16 (1), pp. 39-44.
- Seefeldt, C. y N. Barbour (1998), *Early childhood education: An introduction*, 4^a ed., Upper Saddle River, NJ, Merrill/Prentice Hall.
- Silbert, J. (1998), *I can't sing book*, Beltsville, MD, Gruyphon Publishing House.
- Sims, W. L. (1986), "The effects of high versus low teacher affect and passive versus active student activity during music listening on preschool children's attention", en *Journal of Research in Music Education*, 34 (3), pp. 173-191.
- Stellaccio, C. K. y M. McCarthy (1999), "Research in early childhood music and movement education", en C. Seefeldt (ed.), *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice*, 3^a ed., Nueva York, Teachers College Press, pp. 179-201.

ANEXO 2

A muchas preguntas, algunas respuestas. La expresión corporal en el nivel inicial*

Perla Jaritonsky

Los actos míos, son más míos, si son también de todos, para que pueda ser, he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia...

Octavio Paz

Introducción

Cuando uno se sienta a escribir, se mueven un sinnúmero de imágenes que se vinculan a lo que se quiere transmitir, a quiénes se lo quiere decir, a cuáles serán las maneras que mejor representen las ideas que bullen en el interior. Y es en medio de todas estas representaciones y de la acción solitaria de tratar de escribir que cobra cuerpo el compromiso de establecer la comunicación, buscando las maneras más apropiadas para ser entendida y, más que nada, acompañada en esta ruta, que con el lector empieza a ser de a dos.

Este texto tiene como interlocutores privilegiados a los docentes que conviven diariamente con los niños y a los equipos de conducción encargados de asesorar la tarea en el ámbito escolar. Sobre ellos recae la responsabilidad de hacer expresión corporal, tarea que les resulta en algunos casos complicada y en otros, desconocida.

En este capítulo intento dar respuesta a algunos interrogantes que despierta esta disciplina. Por lo tanto, iré planteando las preguntas más habituales, a las que trataré de responder no sólo desde la conceptualización teórica sino desde el relato de secuencias de actividades que ilustren lo que quiero transmitir.

* En Ana Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de educación), 2000, pp. 91-106.

Estos interrogantes están presentes en la escuela debido a la reciente inclusión de la expresión corporal en los nuevos *currícula* y a la falta de formación sistemática del docente en ejercicio, aspectos que determinan que todavía no se hayan construido redes y espacios de discusión sobre qué es hacer expresión corporal en la escuela, cómo garantizar su aprendizaje y qué estrategias utilizar para su enseñanza.

Convengamos en que una de las mayores dificultades es poner en palabras aspectos que tienen que ver con las acciones corporales, las que representan emociones, movimientos que están enriquecidos por la sensibilidad, por componentes estéticos, expresivos y modalidades de comportamientos corporales, subjetivos, propios de cada individuo.

Para poder hacer es necesario conocer; a la expresión corporal se la conoce, se la entiende fundamentalmente a partir de las vivencias. Sin embargo, cuando pensamos en los docentes como responsables de la enseñanza de la expresión corporal en la escuela, vale la pena hacer el esfuerzo por escribir y aclarar las características singulares de este lenguaje. A la vez que es necesario poder poner en palabras aspectos que permitan a los maestros comprender algunas de sus características, como una manera de contribuir a la presencia y permanencia de este lenguaje artístico en la institución escolar.

Invito a los lectores a compartir algunas certezas, como son la definición de la disciplina, sus contenidos, ideas y pistas de estrategias metodológicas, experiencias que surgen de actividades probadas con los chicos, fuentes permanentes de reelaboraciones teóricas.

¿Qué es la expresión corporal?

Pongamos la mirada en las formas cotidianas de participación en espectáculos artísticos, encuentros vecinales, reuniones sociales, eventos culturales. Es factible observar que en cada uno de ellos se convoca a alguno de los lenguajes artísticos: se escucha un concierto, se canta en un coro, se hace música con otros, se baila.

Las formas en que se representan estos lenguajes es a veces estructurada, planeada de antemano, y otras surgen como necesidad social del grupo convocado. Es así como aparecen danzas, músicas, etcétera, de diversa índole, representando a distintas comunidades, de distintos niveles sociales, diferentes culturas. Es en estas manifestaciones que pertenecen a un determinado contexto social, que observamos cómo las personas se involucran, disfrutan y participan activamente de este acontecer.

El arte es, en todo caso, un aspecto central de la vida de los hombres y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia (Terigi, 1998: 17).

Si bien la danza está presente en la vida de los ciudadanos, son pocos los que acceden a ella, ya sea como espectadores o como hacedores del hecho artístico. Sin embargo, en estos

últimos años ha surgido una verdadera preocupación por acercar las artes, y entre ellas la danza, a la comunidad. Existe mayor difusión en lugares públicos, plazas, calles, ferias, centros culturales, etcétera. Esto ayuda a que sectores más amplios de la población puedan disfrutarla, y que se revierta el planteo de la danza para una élite. A su vez, los cambios en el carácter que asume la producción misma al incorporar nuevos repertorios de movimiento, textos, objetos cotidianos, al utilizar músicas conocidas, permiten que puedan ser entendidas y disfrutadas por el gran público.

En general, podemos decir que a lo largo de la historia de los hombres, la danza se ha ido distanciando de la vida misma. Pensemos en las danzas primitivas, las danzas populares, los bailes sociales, ¿cuántas de estas manifestaciones prevalecen?

Seguramente, componentes tan complejos como el desarrollo industrial, el avance de la tecnología y el énfasis en los aspectos intelectuales, han dejado de lado las manifestaciones más primarias, tan propias del ser humano, como son el derecho y la necesidad de comunicar sus vivencias a través de distintos lenguajes. Esto fue configurando, a nuestro entender, un perfil de hombre más inhibido corporalmente, a la vez más crítico, menos espontáneo y en un entorno con pocos ofrecimientos de espacios para poder desarrollar y crecer en estos modos de comunicación.

A lo largo de la historia de la danza, hemos asistido a sus múltiples y distintas manifestaciones: las danzas primitivas, las de salón, las populares y las que se bailan en el escenario, desde la danza clásica a la contemporánea, danza jazz, danza teatro, etcétera. Podemos decir que cada una de estas manifestaciones responde a un momento histórico, a una necesidad social que las distingue por su particularidad y, a la vez, un aspecto que, al ser común, las convierte en danzas universales. El código distintivo se representa en sus formas, los pasos o movimientos con los cuales se las interpreta, y que permiten reconocerlas, también, en cómo se las construye específicamente. Entonces, al mantener cada una un estilo¹ que le es propio se la identifica y distingue de las demás. Sin embargo, todas las danzas convocan a un aspecto que les es común: *el cuerpo en movimiento* y la persona ejecutándola, sin necesidad de ninguna intermediación.

Estas premisas son compartidas por la expresión corporal: lenguaje artístico que establece una manera de comunicar, a través del movimiento, estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones; desarrollando, al mismo tiempo que se construye el mensaje, capacidades estéticas y habilidades perceptivas con sensibilidad y creatividad en su emisión.

En la expresión corporal se plasman en el mensaje las formas y el contenido de lo que cada uno quiere expresar. El hacedor irá resolviendo durante su interpretación cómo emitir su mensaje según sus propias experiencias. El ejecutante pone en juego sus preferencias en relación con

¹ Cuando hablamos del estilo nos referimos a un modo, una manera, una forma y la elección del repertorio que representa el mensaje.

ciertas formas en el movimiento, los recorridos en el espacio a utilizar, las decisiones sobre el ritmo, la velocidad, las calidades de movimiento, el carácter, etcétera. Estas opciones están determinadas por sus vivencias del cuerpo en movimiento, por el conocimiento que tiene del mundo y de las cosas, y por su manera personal de interpretar y producir a través de este lenguaje. Todos estos elementos, así como la presencia de lo lúdico, la evocación de imágenes reales o de la fantasía, se articulan en el momento mismo de la producción. Éstos interactúan a la vez con las historias personales, los saberes previos, configurando un estilo propio en la resolución del mensaje.

Esta disciplina se caracteriza por algunas notas distintivas: su carácter efímero, su falta de intermediación y la importancia que le otorga a la improvisación. En la expresión corporal, el producto –o sea, lo que se baila– cobra existencia durante su ejecución. Por otro lado, lo que se dice en movimiento necesita de la persona misma, es decir que el acto de danzar está en el cuerpo y espíritu de quien lo realiza. Al mismo tiempo y de forma simultánea, la conexión del ejecutante con sus imágenes y sensaciones produce un texto particular, que sólo cobra sentido en la medida en que el cuerpo del ejecutante transmite esa suerte de narración con sus movimientos.

¿Por qué la expresión corporal en el jardín?

La expresión corporal en la escuela no se ocupa de formar bailarines, sino personas que piensen, elaboren y estructuren sus propias danzas, con placer y disfrute por esta producción. Esto significa que desde este enfoque no son importantes o primordiales el estudio y la repetición de una coreografía, o bien la copia fiel de una secuencia de movimientos (aunque esto pueda utilizarse y sea válido como un recurso), sino ofrecer, dentro del contexto del aprendizaje, actividades que le permitan al alumno descubrir los movimientos de su cuerpo, exteriorizar sensaciones, imágenes o situaciones a través de la narración corporal. Es decir, que pueda imaginar y producir movimientos que le pertenezcan, que sean únicos, auténticos, y le brinden un espacio de creatividad. En la medida en que indague sobre estas cuestiones, irá ampliando su conocimiento, y este aprender sobre sí mismo y sobre los otros (sus pares o el maestro) le permitirá entender y disfrutar mejor de las producciones y expresiones artísticas del entorno social y cultural.

El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural (Eisner, 1995: 59).

El niño del nivel inicial, a diferencia de los adultos, puede expresarse y jugar con el movimiento de su cuerpo. Desde temprana edad se mueve con soltura, expresa con su cuerpo, traslada al movimiento situaciones que no puede comunicar a través de la palabra, se conecta

con goce y disfrute con este lenguaje, a la vez que lo necesita como aspecto vital en su etapa de crecimiento. Esto significa que representa a través de este lenguaje aspectos que tienen que ver con su mundo interno, su mundo sensible y emocional.

Desde el repertorio motor propio de su edad, irá adquiriendo otros movimientos que le permitan construir múltiples maneras de comunicarse. Es así como el niño, actuando corporalmente, irá descubriendo una nueva manera de representación de la realidad.

Todo niño tiene derecho a conservar y disfrutar de este espacio que le pertenece. Y a la vez desarrollarlo en sus máximas potencialidades, no sólo para convertirse en un verdadero productor sino en un verdadero lector del hecho artístico, para que a través de estas lecturas pueda interpretar mejor el mundo y los acontecimientos sociales, de los cuales será un participante activo.

Es la institución escolar la encargada de ofrecer a los niños la experiencia de conocer y aprender este lenguaje. Conocimiento y aprendizaje que le permitirán crecer y desarrollarse con mayor autonomía.

Este lenguaje se construye. Es tarea de la institución educativa ofrecer las oportunidades para que todos puedan sentir ganas y disfrute por bailar. Esto permitirá formar un ser humano más dispuesto y sensible, que acepte formas de expresión diversas, logrando una percepción de sí mismo, de las personas y del mundo, aceptando la realidad heterogénea y compleja.

Toda persona es apta y está en condiciones de bailar su propia danza y no precisa responder a ningún patrón previo.

Todos tienen un cuerpo y una originalidad corpórea. Así como no existen dos huellas dactilares iguales, es difícil pensar que el movimiento nace y actúa en adhesión a un modelo común, porque cada uno vive en virtud de su originalidad, la relación de las emociones profundas con la realidad que lo circunda (Bertolini y Frabboni, 1990: 3).

El niño en el nivel inicial tendrá oportunidad de aprender cómo es el cuerpo, cómo se mueve, qué se siente y qué se puede transmitir a través del movimiento, desarrollando sus capacidades creativas.

¿Es un lenguaje para todos los chicos?

- ¿Bailan los gordos?
- ¿Los así llamados “torpes”?
- ¿Bailan sólo algunos elegidos?
- ¿La selección de quiénes bailan se hace con un modelo viejo, tradicional, rígido?

Estas preguntas están teñidas de los modelos que la sociedad y nuestra cultura han impuesto: un modelo que se identifica con la figura esbelta, estilizada, dotada, que poco tiene que ver con un denominador común. Prevalece en el imaginario social la idea de que sólo puede bailar el que está habilitado por sus condiciones naturales (referidas especialmente a aptitudes físi-

cas) y no aquel que tiene ganas o disfruta al bailar. Sin embargo, esto no sucede en las manifestaciones populares, donde los sujetos se mueven y danzan espontáneamente.

La mayoría de las personas contamos con posibilidades y también con limitaciones. Si bien en el proceso de crecimiento y aprendizaje, las limitaciones son factibles de modificar, cada cuerpo lo logrará según su propia estructura y no como adhesión a un modelo inalcanzable.

La expresión corporal, a diferencia de otros tipos de danzas, convoca a todos. Porque en este quehacer se aprende a mover el cuerpo, a descubrir formas propias y novedosas de hacerlo, a indagar y desarrollar otros canales de comunicación, a disfrutar del placer del hacer corporal, adquiriendo seguridad en relación con las posibilidades corporales, enriqueciendo la propia imagen corporal y construyendo una identidad más rica.

Ejemplifiquemos lo antedicho con una experiencia llevada a cabo en una sala de cuatro años. Es el comienzo de un recorrido que realizan en especial dos niños que muestran algunas dificultades en su accionar corporal.

El grupo es numeroso y en general muy inquieto. En su mayoría, se mueven con soltura, son dinámicos y activos; salvo Juan y Micaela, dos nenes más bien pasivos que en general parecen tranquilos, pero que esconden en esa apariencia su inseguridad y vergüenza. En la mayoría de las actividades se les percibe bien integrados, pero se autoexcluyen en los juegos corporales. Cuando éstos acontecen se les ve sentados, observando de lejos. El resto del grupo no los convoca a participar.

Es importante que ambos puedan hacer un buen vínculo con la experiencia corporal. En el caso de Micaela, la tarea expresiva corporal puede ayudarla a desinhibirse y tener más confianza en sí misma. Respecto a Juan, hay que buscar una propuesta que le permita probarse corporalmente y comenzar a sentir que “puede” a pesar de su gordura.

La actividad elegida pone énfasis en una parte del cuerpo: las manos. Los chicos se sientan en ronda y comienzan a mirar sus propias manos. Se les sugiere que las miren en movimiento observando las palmas, los dedos, etcétera. A medida que se van metiendo en el juego se constata que todos están interesados, curiosos, lo cual facilita la concentración. Si bien Micaela se queda más bien con la acción de mirarlas y mirar las manos de los demás, participa con interés. Juan está más activo (el estar sentado lo tranquiliza) y puede proponer una manera de moverlas, que el grupo en su totalidad copia. En este juego de copiar maneras de mover las manos, Micaela “entró” sin dificultades, ya que para ella, en esta etapa, el copiar la ayuda dándole seguridad, respecto a sí misma y su inclusión en el grupo.

Algunos nenes buscan sonidos con sus manos, otros juegan con movimientos figurativos: “lavando las manos”, “martillando”... y dos nenes, entre los que se encuentra Juan, juegan con las formas de sus manos, moviendo los dedos. Sintiendo el contac-

to entre ambas manos, descubriendo que la piel es suave, que es distinto acariciar la palma o el dorso, que “están calientitas”, etcétera.

Estas respuestas permitieron la construcción de tres consignas bien diferenciales:

- *Buscar sonidos con las manos y de las manos con otras partes del cuerpo.*
- *Buscar sonidos percutiendo otros objetos.*
- *Jugar con otras manos, organizando sonidos en común con el compañero.*

Fue interesante observar que, para construir las parejas tanto en el caso de Micaela como en el de Juan, ambos fueron requeridos por un compañero. La pareja constituida por Juan y su compañero mostraron a todo el grupo lo que habían logrado con la propuesta. Ellos jugaron con una imagen a partir de la acción: lavarse las manos.

A Juan le dio mucha seguridad y alegría el rol de protagonista de la acción, y a la vez el grupo observador visualizó quizá, por primera vez, cómo Juan jugaba en una propuesta corporal.

Analicemos este ejemplo: el porqué comenzar desde esta parte del cuerpo.

El movimiento de la mano no requiere ninguna destreza o habilidad extra; a través de ellas se pone en juego una serie de situaciones e imágenes muy ricas y movilizantes, lo cual provoca interés en la búsqueda y convoca a participar. La mano, a la vez que es una parte del cuerpo en constante vínculo con los objetos y las personas, también es la que se muestra desnuda frente a los otros. Los pies se esconden en los zapatos, el resto del cuerpo, en la ropa. La cara, si bien también está descubierta, está más expuesta a través de la mirada, pues es ella muy demostrativa de los sentimientos. En síntesis, para los chicos es más habitual y menos conflictivo exponer el cuerpo desde las manos, ya que están más activas en lo cotidiano, desde distintas acciones. Por otro lado, el chico no se ve la cara y sí las manos.

Las búsquedas sensibles de tocar las manos, sintiendo el contacto con la piel, con la temperatura, etcétera, los estimuló y les proporcionó ideas de movimiento. El niño tiene que poder pensar en sí mismo, sentir qué le pasa cuando se mueve, y elegir los movimientos que lo hagan disfrutar, ya que se expone frente a él y a los otros; y es importante que pueda comprender que sus búsquedas y aportes cobran sentido y le permiten adueñarse de su producción.

Otro recurso a tener en cuenta es la copia, ya que le permite incluirse en la actividad y manifestarse corporalmente.

Partir de la acción cotidiana, en este ejemplo “lavarse las manos”, e ir alejándose de la acción real agrandando el gesto y jugando con la idea, ayudaron a la comunicación en pareja.

Las propuestas, si son múltiples y variadas, permiten respuestas ricas, despertando interés y ayudando a desarrollar la sensibilidad y la búsqueda personal. Tanto en el caso de Micaela como en el de Juan se les despertó el gusto y placer por la acción corporal y, lo más importante, confianza en su posibilidades expresivas.

¿Qué pasa con los varones en las clases de Expresión Corporal?

Cuando se piensa en la enseñanza de una disciplina artística, se nos representa más claramente un varón haciendo música o plástica que bailando. Grave error. La danza no es patrimonio de un género. Consideramos que esta representación responde, por un lado, a modelos tradicionales presentes en nuestra cultura occidental; a tabúes y deformaciones culturales, que tergiversan el sentido mismo de la danza: manifestación artística convocante de las personas. La danza pertenece al género humano: a los hombres y las mujeres que quieren disfrutar de este lenguaje que les es propio.

En este imaginario social se representan los géneros de la danza, que en algunos casos son bailadas sólo por hombres, por ejemplo, algunas danzas populares griegas, israelíes, rusas y, en el caso de nuestra cultura popular, el malambo, el tango sólo de hombres, etcétera. Desde el falso supuesto de que “los hombres no bailan” resulta difícil para el docente imaginar propuestas que convoquen a ambos géneros. Para poder poner la tarea al alcance de todos es necesario meditar sobre las similitudes y diferencias entre el cuerpo de una nena y un varón, y en los intereses de cada uno de los sexos. Desde la propia estructura psicofísica podemos establecer algunas diferencias. El cuerpo del hombre tiene estructuralmente más masa magra, muscular; la mujer, más masa grasa. Esto posibilita que, en la mayoría de los casos, el varón tenga más fuerza muscular, lo cual no significa mayor habilidad. En cuanto a los intereses y las imágenes que representan a ambos sexos, muchas de ellas están fuertemente marcadas por las pautas sociales, que en el mundo de hoy se han flexibilizado, pero persisten algunas como “sellos” que marcan diferencias impuestas: “los hombres no lloran”; “las nenas son muy charletas”, etcétera.

En la tarea misma es común enfrentarse con dilemas en la propuesta de actividades. Analicemos tres ejemplos.

- “Estoy preparando una actividad para el 25 de mayo, y sólo se me ocurre trabajar con abanicos, ¿qué hago con los varones?”.
- “Pensé una actividad para un grupo de chicos de cinco años, partiendo de la sensibilización corporal. Comencé pidiéndoles a los nenes que acaricien con los pies, las nenas en seguida accionaron, los varones se negaron, comentando que era aburrido. Fue un fracaso. No supe continuar”.
- “Le pedí a todo el grupo que se acostara boca abajo, los varones empezaron a inquietarse, les costó mantener la posición. Me dijeron que no es cómoda. No se me ocurrió cómo resolverlo y pasé a otra actividad”.

En el primer ejemplo, es obvio que la elección del objeto no fue acertada, ya que el abanico es usado mayormente por mujeres y sería muy forzado pensar una actividad utilizando un recurso tan característico de un género. Por otro lado, es inadecuado pensar primero en el objeto y luego plantearse qué hacer con el grupo. No hay que olvidar que el objeto es un recurso en

nuestro quehacer, y sólo debe ser usado en la medida en que sirva para la concreción de los objetivos que se plantee el docente.

En el segundo ejemplo consideramos que la secuencia debería partir de acciones cotidianas, ya que el varón precisa de una propuesta más cercana a sus juegos habituales. Si el objetivo primordial es “despertar y concienciar” esta zona del cuerpo, la sensibilización corporal se logra también tocando, apoyando el pie, pateando.

En el tercer ejemplo hay un descuido, un “no hacerse cargo”, de las diferencias anatómicas de ambos sexos y es real que la posición boca abajo no resulta la más cómoda para el varón. Esto no significa que no se pueda utilizar, pero no dentro del contexto de quedarse quietos o tranquilos en esa posición. También dependerá de la edad de los nenes, pues no es lo mismo la configuración anatómica de un bebé que la de un varón de cinco años.

En los tres casos, el docente se enfrentó a situaciones dilemáticas, que por no poder resolverse frustraron la tarea, alejaron a los chicos de la propuesta y, por consiguiente, no permitieron un buen desarrollo de la actividad.

Los docentes tenemos la obligación de pensar anticipadamente cuáles van a ser los temas convocantes de ambos sexos. Este aspecto debe ser contemplado en las planificaciones, teniendo en cuenta el cuerpo mismo, los intereses de los niños, sus “pertenencias” socioculturales para interesarlos por igual y no fracasar en el intento por desconocimiento. A la vez debemos cumplir, también como educadores, un rol social, es decir, contribuir a que tanto los nenes como las nenas se adueñen del lenguaje expresivo del movimiento, ya que todos tienen que disponer de la oportunidad de expresarse y comunicar sus sentimientos.

¿Qué es improvisar? ¿Cómo se improvisa?

El diccionario dice del término *improvisación*: “Hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación. Componer de este modo obras artísticas” (*Diccionario de las Américas*, 1992). El hacer algo de pronto significa “bucear” en los movimientos que le son conocidos al ejecutante e ir produciéndolos, unos tras otros, en una sucesión que le resulte coherente.

Por lo tanto, en expresión corporal decimos que el hacedor “repentiza” la respuesta, es decir que resuelve, que acciona de forma efectiva y con rapidez frente a la propuesta. En el contexto de la improvisación, el hacedor va tomando decisiones con libertad, ya que la característica primordial es que la construcción se vaya haciendo en el mismo proceso de la ejecución. Esta forma de danzar, creativa, única, irrepetible, es cada vez una nueva adquisición.

El alumno, puesto en situación de resolver la propuesta, responde con movimientos a lo que él interpretó de la consigna, según su comprensión, su repertorio, sus posibilidades, sin obligación de repetir, memorizar o pulir. El proceso de resolución corporal es inmediato. Escucha y acciona, no es necesario un tiempo para analizar, componer, etcétera; en realidad pien-

sa y compone mientras va moviéndose. El proceso de reflexión es posterior a la producción. En la improvisación lo fundamental es cómo selecciona sus recursos para resolver su mensaje en función de su intencionalidad comunicativa y su grado de emocionalidad en la ejecución. Éste es un aspecto importante de la disciplina, ya que su metodología se basa en ella.

En una sala de cinco años se decidió trabajar a partir de imágenes que trajeron los chicos, motivados por la lectura de un cuento cuya temática estaba centrada en el mar, los peces, la playa.

Los chicos estaban muy interesados en los movimientos del mar, las olas y sus tamaños. Se tomaron estas imágenes para explorarlas corporalmente.

El docente les pidió que buscaran una posición cómoda y que, en silencio, con los ojos cerrados, imaginaran que el mar estaba calmo, que recordaran cómo es su color y cómo se mueven las olas...

—Busquen con el cuerpo, sin apuro... movimientos que se parezcan a ese mar.

Los niños improvisaron la idea de mar desde experiencias previas por haberlo visto, por imaginarlo y desde las sensaciones e imágenes que les generó la utilización de la palabra. Y fueron reproduciendo el movimiento, enfatizando alguna imagen, apoyando las ideas que surgían, o bien reproduciendo alguna frase significativa del texto que motivó la actividad.

—Chicos, ahora cada uno construya su propio mar, como lo imaginen, como más les guste.

Analicemos, en el ejemplo, la utilización de la imagen. Cabe aclarar que no todas las imágenes que surgen de un texto leído son factibles de trabajar en una clase de expresión corporal, porque no todas son estímulos para el movimiento en estas edades.

El cerrar los ojos, que utilizó el docente en su consigna, es un recurso válido que ayuda a la concentración, ya que con los ojos cerrados, los chicos no están pendientes de sus compañeros ni del docente y les permite estar más con ellos mismos y atentos a la imagen que surge del texto.

En esta actividad los chicos pueden moverse con todo el cuerpo, elegir sólo los brazos, interpretar sentados, acostados o usando desplazamientos. Pueden “hacer el mar” que más les guste, con toda la libertad que les permite la consigna; imaginar y reproducir, con movimientos, gestos y actitudes, desde sus vivencias, fantasías, deseos. Si el chico tiene clara la imagen, la va a poder reproducir en movimiento. Y podrá imaginar y realizar mares reales (evocados), o bien construir en movimientos un mar producto de su fantasía.

La expresión corporal brinda las herramientas para que todos los niños desarrollen su sensibilidad, busquen qué pueden manifestar con su cuerpo, lo expresen a través de sus movimien-

tos, que seguramente serán distintos de los del otro hacedor, ya que lo esencial es cómo lo hace en función de cómo lo imagina, lo percibe, y cómo logra transmitirlo en movimiento, según sus posibilidades.

Reafirmamos que este lenguaje acepta diversas formas de expresión en movimiento, prevaleciendo el respeto por las formas artísticas personales y no la identificación con un modelo prefijado.

Presentación de una serie de actividades

El niño, actuando corporalmente, va a configurar un perfil de hacedor activo, con movimientos que surgen del juego y de la improvisación que con espontaneidad le irán permitiendo adueñarse de un repertorio nuevo con una forma original y comunicativa.

Comenzaremos por relatar una experiencia con niños de sala de tres años que, esperamos, dé pistas y permita algunas reflexiones que reafirmen la presencia de la expresión corporal dentro del Jardín.

El Jardín es de jornada simple, es comienzo de año y los nenes no se conocen entre sí. En este contexto es importante ofrecer una propuesta corporal que los ayude a integrarse, que permita un mayor acercamiento y que promueva una comunicación, a través del lenguaje del movimiento, que es distinta de la presencia de otros lenguajes, como el oral.

Se les propone sentarse en ronda y tratando de lograr silencio, mirarse. La maestra atenta observa, decidida a rescatar cualquier gesto o actitud corporal que acompañe la acción de mirarse. Al eliminar la comunicación verbal, seguramente van a surgir gestos, posturas que acompañen a esta simple consigna de observarse en silencio.

Un nene hace espontáneamente un gesto: se tapa la cara con las manos. La docente propone que todos miren a Lautaro, mientras él juega a “no mirarlos”. La respuesta de Lautaro no está alejada de la consigna. Por el contrario, él encontró una manera propia, personal, de resolver esta puesta en común que significa “mirar y que me miren”.

Muchos nenes se sienten atraídos por el gesto de Lautaro, y se propone que siguiendo esa idea todos busquen formas de tapar la cara, iguales, parecidas o distintas de la propuesta inicial.

Mientras los nenes prueban la manera de resolver la consigna, la maestra se dedica a observar y registrar las respuestas. El registro lo hace memorizando los movimientos que considera más significativos, tratando de registrar también quién los realiza.

Aparecen diversas maneras de “taparse”. Unos lo hacen con las dos manos, otros bajan la cabeza tratando de “esconder la mirada”, y una nena, Laura, se acuesta boca

abajo. Esta nueva respuesta de Laura es interesante tomarla en cuenta porque enriquece las búsquedas anteriores. Ella encontró un recurso distinto que ya no es ocultarse con las manos, sino modificar la ubicación de su cuerpo, salir de la posición sentada, ocupar otro espacio y mantener el juego de no ser vista.

Por todos estos aspectos presentes en su respuesta, se decide que la miren y todos a partir de la idea de Laura comiencen a buscar otras maneras de taparse:

- Con otras partes del cuerpo (sugiriendo con cuáles).
- Cambiando las posiciones.

Las respuestas son variadas y ricas; algunos chicos buscan incesantemente, cambiando de una posición a otra, otros copian a un compañero y pocos permanecen observando.

A continuación, se decide cambiar la propuesta, ya que la consigna no despierta más interés. Los chicos comienzan a distraerse, no están concentrados.

—Chicos, ahora vamos a jugar a mostrarnos.

De esta manera los chicos comienzan a conocerse y comunicarse con el lenguaje del cuerpo.

—Mostrémonos las manos.

Valentina se para y se presenta mostrando su pantalón nuevo. Se estimula su idea y se la ayuda a que salga de la acción cotidiana de solamente “mostrar”, y que “presente” su pantalón moviéndose, estirando una pierna, mostrando la parte de atrás, para lo cual tiene que girar, darse vuelta, etcétera. Todos disfrutan festejando su ocurrencia. Se cruzan distintas presentaciones, hay mucho bullicio, y movimientos y desplazamientos desordenados. Dado el clima de la clase, se propone aprovechar este momento tan rico, dinámico y divertido para jugar a la danza de los saludos: con los pies, con los brazos, con la palabra y el gesto.

A esta altura de la tarea no se justifica mantener a los chicos en la ronda, pues para poder saludarse con otros, y no sólo con los que tienen al lado o enfrente, es necesario transitar por otros espacios para acercarse a otros nenes. El grupo se va conociendo de otra manera, establece relaciones a través del movimiento, comparte un espacio de creatividad colectiva.

Se acompaña la danza de los saludos con un fragmento musical, que colabora a que el grupo, a través de este recurso, baile sus saludos dentro de un clima que les es común a todos.

Éste es el momento de cierre de la experiencia, ya que los saludos invitan a una despedida. Se decide reservar la idea de la ropa (pantalón de Valentina) para nuevas propuestas en sucesivas clases.

Reflexionemos sobre esta actividad.

Se desarrolla con un grupo de niños recién incorporados al jardín y, en este sentido, la actividad también promueve el conocimiento del grupo entre sí y de la maestra hacia cada uno de sus integrantes. La propuesta que se hace no requiere de un gran compromiso corporal, ya que sólo se les pide que se miren. Pero a partir de la acción de mirarse surgen gestos y movimientos espontáneos que la maestra recupera convirtiendo el juego de Lautaro de taparse la cara con las manos en una nueva consigna: esta vez buscar diferentes maneras de hacerlo. Nuevamente, esto permite a la docente reformular la consigna anterior, esta vez tomando la idea de Laura: taparse con otras partes del cuerpo y desde diferentes posiciones.

Surgen en el grupo tres maneras de resolver la propuesta. Los más dispuestos tiene más ideas que pueden desarrollar en movimiento; por lo tanto las búsquedas son variadas y ricas y les permiten cambiar de una posición a otra. Otros optan por copiar a un compañero y es válido que lo hagan, ya que a esta edad, como dijimos anteriormente, aprenden también de la copia. Por último, hubo niños que permanecieron observando. La observación es importante pues enriquece el propio repertorio y a la vez permite conocer cómo es el otro, cómo se mueve.

La utilización del estímulo sonoro o la melodía acompañando al baile de los saludos ayudó a encontrar repertorios de movimiento que se tienen que adecuar a la música que se escucha, pero además en ese momento favoreció el clima grupal en el cierre de la actividad.

La actividad da cuenta de cómo el niño va descubriendo las posibilidades de movimiento de su propio cuerpo y el de los demás. Este recorrido lo hace desde los movimientos que ya tiene incorporados, que conoce, adquiriendo a la vez otros, nuevos, distintos, que le permiten construir diversas maneras de comunicarse.

Cómo plantear las consignas

Las propuestas que el docente quiere que el chico resuelva, ¿se muestran?, ¿se dicen?, ¿se hacen? Analicemos algunas y las maneras de representarlas.

1. Hay consignas que sólo se verbalizan.

El docente, de acuerdo con el propósito que quiere lograr, debe emitir la consigna de forma clara, sintética, de manera que en sí misma sea una invitación a la acción. A la vez, en la propia emisión de la consigna, confluyen varios aspectos a tener en cuenta:

- a) Si es necesario resolverla con un tipo de movimiento. Por ejemplo, si para su resolución el docente quiere que aparezca el salto, es conveniente mencionarlo.
- b) Debe mencionar las características de ese movimiento. Por ejemplo, que este salto será rápido, vivaz, alegre.

c) Debe explicitar si es necesario desplazarse para realizar el movimiento. Entonces la consigna sería: salten, con apuro... ¡Un salto detrás de otro! ¡Recorran la sala con los saltos!

Cuando la maestra emitió la primera palabra *salto*, ya los chicos están realizando la acción y mientras se la realiza se irá agregando el resto de las consignas que enriquecerán la acción inicial.

2. Hay consignas que se “muestran” corporalmente.

El docente debe animarse, también, a mostrar con su cuerpo, utilizando el modelo y el recurso de la copia como un aspecto más para resoluciones adecuadas. Es más trabajoso, y a la vez improductivo, explicar cómo apoyar los pies sobre el piso, flexionar las rodillas y desde ahí impulsar el salto; lo sencillo es mostrarlo.

Es importante tener en cuenta que una vez que los chicos “entendieron” el sentido de la copia, el maestro debe retirarse, cambiar de posición, para no seguir siendo el único referente posible, es decir, dar lugar a que una vez que los chicos se apropiaron del salto, puedan resolver por sí solos y con los otros chicos.

3. Hay consignas que no dicen ni muestran qué movimientos realizar; es cuando aparece otro recurso, que invita por sí solo a la acción corporal. Por ejemplo, es el caso de la presencia de los objetos.

4. También la consigna puede estar implícita en un texto que se lee o una música que se escucha. Por ejemplo: si el docente quiere lograr que los niños se muevan balanceando su cuerpo, con movimientos calmos, continuados, pendulares, podrá seleccionar un texto donde las imágenes den cuenta de este clima. O bien elegir una música en tres tiempos (vals) que ayude a percibir en el cuerpo el movimiento de “ir y venir” o balanceo.

El tema de las consignas es complejo; necesita de una práctica sistemática, ya que ésta dará cuenta de los aciertos o desaciertos de su utilización. Es importante también que el docente se sienta implicado en ella y elija las maneras que más lo representen, como mejor se sienta. Esto significa utilizar todos los recursos que tenga a su disposición y enfatizar aquellos que le produzcan más placer y le den más sentido a su presencia.

Hay maestros que cantan, otros que se mueven con más soltura, otros que son imaginativos con los objetos.

De los ritos y mitos de la producción plástica en el jardín*

Laura Liliana Bianchi**

- *Las actividades plásticas remiten a determinados espacios y objetos que por diversos motivos permanecen casi invariables e inamovibles a lo largo de los años.*
- *¿Es posible reflexionar sobre ellos para intentar flexibilizarlos, a fin de sentir que realmente se está haciendo plástica, cuando de esto se trata?*

¿Cuál será la opción para no sentir que navegamos en un barco anclado, creyendo que vamos hacia determinado rumbo, pero sin movernos del lugar en que estamos?

¿Habrá llegado el momento de pensar si lo que debe cambiar son las actitudes con las que se aborda la disciplina plástica en el jardín de infantes?

Cuando la intención está puesta en hacer plástica con los chicos, lo ideal sería tener actitudes “plásticas”, flexibles e innovadoras, que favorezcan la tan nombrada y vapuleada creatividad.

Comenzaremos analizando algunos de estos espacios y objetos que están pidiendo a gritos ser liberados del lugar de “prestigio” que hoy ocupan, para pasar a ocupar otros menos rígidos, que sirvan realmente a la Educación Plástica.

Carpetas con “trabajitos”

El primer objetopreciado por los chicos, los padres y los docentes es la *carpeta de trabajos* de plástica. Vale aclarar que no siempre se trata de imágenes plásticas, ya que en ella se suelen incorporar producciones que devienen de otras áreas curriculares. Y que, ante un observador

* En *Novedades Educativas. Renovación pedagógica desde la escuela*, año x, núm. 94, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (s/f), pp. 47-48.

** Es profesora de educación preescolar, maestra nacional de dibujo y profesora nacional de pintura. Es capacitadora docente en el área de Educación.

desprevenido, podrían ser confundidas. Con esto no se quiere hacer prevalecer unas sobre otras, pero sí diferenciar un dibujo de un registro gráfico de ciencias naturales.

¿Habrá objeto más valioso y esperado (en por lo menos dos momentos del año) que la carpeta?

El tránsito por muchas instituciones públicas y privadas, de muchas ciudades de nuestro país, hace llamativa la uniformidad de criterios con que es concebida, armada y presentada la carpeta.

A tal punto llega este suceso, que existe un mercado de ofertas de envoltorios para los “trabajitos de los chicos”, que a lo sumo varían en si la carpeta será con solapas o manijitas arriba, y que muchas veces hasta traen resuelto el tema de la presentación con “bonitos estampados” o pinturas que todos pueden advertir que no fueron realizadas por los chicos.

¿Será que estamos acomodando las estrategias de enseñanza de la educación plástica al tamaño de la carpeta?

¿O las producciones plásticas podrán escapar de este encierro en algún momento?

Reflexionar sobre las características y significaciones que cobra la carpeta en el jardín de infantes quizás permita buscar nuevos formatos, presentaciones y hasta modalidad de entrega al grupo familiar, que se adecuen a las realidades particulares de cada institución y de cada docente con su grupo de niños.

Así el objeto-carpeta se nos une con un espacio, el espacio gráfico que brindamos a los chicos para que descubran, exploren, comparen, decidan y como finalidad amplíen sus saberes desde la experiencia concreta.

Propuestas como las de trabajar en hojas circulares, con formas irregulares o de gran tamaño, muchas veces se ven desechadas porque no entran en la carpeta o, en el mejor de los casos, son prolijamente dobladas para ajustarlas al formato estándar.

Propiciar actividades con diversidad de espacios gráficos y soportes variados sobre los cuales trabajar será uno de los desafíos posibles que el niño deberá resolver en el momento de expresar y producir sus imágenes.

Espacios para pintar

Otro objeto también arraigado para el momento de dibujar o pintar son las mesitas del jardín. Y aquí nuevamente se vuelve indisoluble con el espacio, físico en este caso, que ofrecemos a los chicos para hacer plástica.

Todos sabemos del tamaño reducido de muchas salas de jardín y a veces, también, del escaso o incómodo mobiliario con que se cuenta.

¿Pero será éste un nuevo condicionamiento para que las imágenes que producen los niños sean realizadas (en 85% de los casos) sobre hojas de tamaño oficio y en forma apaisada, para que todos los chicos entren sentados alrededor de las mesas?

El desafío de buscar nuevos espacios, inclusive con los chicos, puede ser una situación problemática a resolver, que seguramente devendrá en algunos aprendizajes, más allá de la disciplina plástica.

¿Por qué no pensar en otras alternativas que le permitan al niño buscar un lugar cómodo? Muchas veces puede ser el piso de la sala o de un pasillo. Otra podría ser la oferta de trabajar sobre hojas pegadas en la pared, lo cual brinda resoluciones espaciales diferentes. O buscar alternativas particulares a cada institución, como habitar espacios que muchas veces están desaprovechados y nadie transita.

También sucede que muchas instituciones cuentan con espacios apropiados y cómodos, que necesitan ser repensados o descubiertos.

Flexibilizar objetos y espacios implica, sin duda, un cambio de actitud en el docente, que debe afrontar la osadía de sentir que la actividad requiere de un mayor despliegue del habitual, donde una mirada externa podría advertir desorden, si no sabe de qué se trata, cuando se trata de hacer plástica.

Con esta reflexión no estoy llamando al “descontrol” ni a la falta de propuesta, sino todo lo contrario. Aquel docente que tiene en claro que su objetivo es hacer un mural, por ejemplo, sabrá que debe ir ampliando el espacio gráfico y pictórico del niño, ofreciendo varias opciones de trabajar con hojas cada vez más grandes, hasta llegar a desplegar un papel de escenografía sobre una pared de la escuela para que los niños dibujen y pinten. Sin temor a que esta ruptura de tradiciones (en derredor de una mesita) altere la vida armoniosa del jardín y favoreciendo, así, otras experiencias de aprendizaje de esta disciplina llamada plástica, que muchas veces deja de serlo.

¿Dónde y cómo trabajar en tridimensión?

Hasta ahora sólo me referí a aquellas técnicas que se desarrollan en el espacio bidimensional. Pasemos ahora al análisis de algunos objetos y espacios en el momento de trabajar lo tridimensional.

Aquí se presentan otros mitos tanto o más arraigados que los anteriormente enunciados. Por ejemplo, cómo, dónde y qué hacer con el modelado o la construcción que, dicho sea de paso, tampoco son encarpetables.

Aumentar la cantidad de material que se les brinda a los chicos para modelar es un buen primer paso hacia la conquista del espacio (aunque el hombre ya haya llegado a la Luna hace muchos años). Como ya lo representó Tonucci en una de sus viñetas: las ideas que tiene el chico en el momento de fascinarse por tener entre sus manos un pedazo de material modelable son mucho más ricas e imaginativas que, en general, lo que puede producir con la bolita de plastilina que le brindamos.

Es sabido que a veces (por no decir siempre), la economía nos juega en contra, una buena alternativa sería realizar masa de harina y otros componentes, que resultan económicas para fabricar en cantidad suficiente. También es más redituable comparar los panes de 10 kgs de arcilla gris que se utiliza para cerámica, que permite trabajar con más cantidad y le brinda al chico la experiencia de otro material con cualidades diferentes a las conocidas. Propuestas como las de modelar una escultura entre dos o más chicos, integrando la producción de cada uno o armando un proyecto de grupo, les permitirá resolver cuestiones espaciales.

Y le tocó el turno a la construcción, la menos querida de todas las técnicas, en el momento de pensar en los objetos para su realización, y aún más en los espacios donde ubicarlas.

Escuchamos los desalientos de las maestras al decir: “¿Dónde pongo el robot que hicieron los chicos? (tamaño natural)”.

Aquí olvidamos que en la sala contamos con un rincón llamado de construcción, al cual, en general, no se lo asocia con la plástica, pero que tiene que ver específicamente con ella. Con la diferencia de que todo lo que se arma se desarma en el día, volviéndose a ordenar en los estantes.

El hábito que se desarrolla en los chicos para trabajar en este rincón podría ser extendido al trabajo plástico, si se adjudicaran espacios-objetos a los que ellos pudieran recurrir en busca de material para construir. Y aunque las imágenes producidas queden armadas, trabajar con los chicos la idea de que éste es un producto que durará un tiempo y luego se desarmará también es un buen aprendizaje. No todo en la vida es duradero.

Otras opciones serían pensar que estará en exposición y luego irá de visita por las casas o que, finalmente, habrá que desarmarlos para dar lugar a una nueva imagen construida con otros materiales.

El niño construye el espacio

En resumen, todos los chicos intentan a diario apropiarse y transformar los objetos y espacios que los circundan, porque éste es el modo que tienen de conocer el mundo, de aprehender y aprender, de resignificar, de inventar, de pensar y de crear.

Si el jardín no resulta ser un favorecedor y propiciador de experiencias variadas, diferentes, acordes con las realidades del lugar, innovadoras, estaremos dejando al niño situado en el mismo lugar que antes de su arribo a la escuela.

Romper con los ritos y mitos resulta una tarea ardua para aquellos docentes que prefieren lo conocido a lo nuevo, lo seguro a lo inédito, lo rígido a lo flexible. Pero sólo es cuestión de animarse. Todos los que han probado la segunda opción de las mencionadas no se han arrepentido, porque no es sólo un esfuerzo en pos de logros pedagógicos, sino que implica un

cambio en la postura frente a los objetos y los espacios de la vida, que siempre resulta transformadora.

Cambiar para darse estos “permisos de permitir” a los chicos es comenzar a abrir las puertas de la sensibilidad y la creación que es inherente a todo ser humano.

Ser docentes autónomos para tomar decisiones (a partir de los lineamientos curriculares vigentes) sobre lo que es mejor para la enseñanza de la plástica en el jardín de infantes es garantizar parte del aprendizaje que los niños pueden y deben adquirir en la escuela.

La educación plástica permite ser creativo no sólo en la producción de imágenes sino en otros aprendizajes escolares y fuera de este ámbito, siempre y cuando sea aprehendida bajo este tipo de experiencias.

Todo rito implica repetir, nada más alejado de lo que pretende la educación plástica con niños de temprana edad donde todas sus capacidades sensibles y expresivas nos demuestran que están vivas y en constante cambio.

Para concluir, quisiera citar una frase de L. Vigotsky, de su libro *La imaginación y el arte en la infancia*, que sintetiza ese necesario cambio de actitud en los docentes, donde reflexionar sobre los ritos y mitos dé paso a que la educación plástica sea un espacio de aprendizaje creativo:

De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos propiciarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.

ANEXO 4

Materiales decorativos*

Myriam Nemirovsky

Incluyo los objetos decorativos como materiales didácticos porque, al utilizarse para decorar el espacio escolar, indica que se consideran educativos –todo lo que colocamos y hacemos en la escuela está sustentado en criterios educativos. En este caso, la función didáctica sería hacer el ambiente escolar más agradable y estético.

Me voy a centrar en los materiales colocados en las paredes del aula o de los pasillos escolares. Hay con frecuencia escenas como las siguientes: imágenes que representan las diferentes estaciones del año –¡siempre las estaciones del año!–, imágenes de personajes de películas de dibujos animados, imágenes de bosques... Imágenes hechas por los maestros, con enorme esfuerzo, dedicación y cariño. Llega a haber maestros que consideran un déficit personal –en relación con el ser maestro– su restringida capacidad para hacer dichas decoraciones, lo cual da muestra de la importancia que se les concede. Al respecto, habría de señalar al menos tres aspectos:

- La capacidad docente no guarda la relación con la forma de dibujar, recortar, colorear, pintar, rellenar, porque las habilidades manuales no tienen nada que ver con los niveles de desempeño en la actividad profesional. Esta idea –suponer que sí es relevante la habilidad manual del docente– implica una grave devaluación de su papel y se refiere exclusivamente a los docentes que trabajan con los niveles iniciales de la escolaridad. De ningún docente de niveles más avanzados del sistema educativo –secundario, universitario– se tiene dato alguno acerca de sus habilidades para hacer decoraciones y, justamente, parecería que constituyen un estamento profesional más cualificado. No será casual. Valorar la función educativa de los maestros de niveles iniciales de escolaridad también implica *no otorgar la menor relevancia a la forma en la cual se desempeñan manualmente*.
- ¿Cuánto tiempo requiere la realización de estas decoraciones? Existe tanta devaluación que parecería no importar el tiempo que el docente invierte en esas tareas (aun

* En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós (Maestros y enseñanza), 1999, pp. 101-104.

cuando sea muy *habilitoso*). Si invirtiera ese tiempo en leer artículos de su especialidad, analizar la situación de su grupo, planificar situaciones didácticas, organizar reuniones con familiares de los niños, escribir reseñas sobre actividades realizadas, implicaría un proceso de valorización de su función, así como de aprendizaje y avance profesional, por lo tanto, de mejor desempeño de su trabajo.

- Además, ¿constituyen esas decoraciones una auténtica fuente de aprendizaje estético para los niños? Por más *bonitas* que luzcan, no dejan de ser imágenes planas, simples –en el sentido más *simplista* del término. Esto obedece a la idea de que a los niños pequeños hay que ofrecerles lo simple. Pero ¿acaso es cierto?

Existe una alternativa para usar didácticamente las paredes de la escuela –esto no implica, desde luego, dejar de exponer las producciones plásticas de los niños, práctica cuya importancia es obvia; se trata solamente de sustituir las decoraciones elaboradas por los docentes–; dicha alternativa consiste en colocar reproducciones de pintores consagrados. De esta forma, el maestro libera el tiempo dedicado a preparar decorados (para hacer otras cosas mucho más relevantes) y los niños conviven con auténticos espacios didácticos que propician realmente el conocimiento, el aprendizaje y el goce estético. Así, los muros escolares hablan de los grandes creadores, de los autores plásticos que constituyen hitos de la pintura universal.

Tomemos el ejemplo de las flores (suele haber muchas flores en las decoraciones escolares). Aunque estén muy bien realizadas, ¿no serán auténticamente mejores las flores hechas por Vincent van Gogh o por Diego Rivera? ¿No será más didáctico ofrecer a los niños el conocimiento de esas obras y un vínculo con ellas?

Los niños también son buenos evaluadores en la dimensión estética, son capaces de distinguir una producción banal de una con valor artístico real, y cuanto más contribuimos a vincularlos con el mundo del arte, mayor es su capacidad de hacerlo. Al igual que en otros campos, en éste también se aprende haciendo: es la interacción con producciones artísticas lo que permite avanzar en el dominio y el placer que brinda ese ámbito del quehacer humano.

En una clase de niños de cinco años, éstos conversaban sobre lo que habían hecho en las vacaciones. Una niña contó que, estando con la familia en París, había visitado el Museo del Louvre, y con entusiasmo hizo referencia a algunos de los cuadros que había visto, habló de imágenes y de colores, de tamaños y de luces; también llevó a la escuela algunas tarjetas postales de cuadros allí expuestos que había traído expresamente. En ese momento, un compañerito intervino: “¡Vaya fiasco!, a mí sólo me llevaron a Euro Disney. Se lo diré a mi padre”. Otra anécdota que corrobora el planteamiento realizado es la siguiente. Una maestra comentaba en una reunión de trabajo que un día llevó a su sobrino de tres años al centro de salud, para una revisión. En el recinto de entrada había una reproducción de Kandinsky, el pequeño se detuvo y se quedó observándola con detenimiento, comentando a su tía que las figuras volaban, y que eso le parecía muy bonito. Siguieron su camino y fueron al piso de

pediatría, en cuyas paredes había figuras de dibujos animados; el niño las miró y le dijo, sonriendo con cierta ternura y displicencia: “Esto es para los pequeños”. Por supuesto, a él, con sus tres años de edad, ya le correspondía Kandinsky.

No es difícil ni complejo lograr que los muros de la escuela se conviertan en espacios donde el arte como tal se exprese en su mayor y mejor nivel.

ANEXO 5

Motivar la expresión artística de los niños*

Carol Seefeldt y Barbara Wasik

Los maestros del jardín de niños, quienes desean que sus alumnos puedan usar en su arte una amplia gama de materiales, símbolos e ideas, 1) no les dicen qué crear, 2) ni les dan patrones para copiar o trazar, y 3) no les muestran cómo dibujar o pintar. Más bien, de acuerdo con las teorías constructivistas del aprendizaje, motivan el arte de los niños proporcionándoles

- Experiencias continuas y significativas.
- Seguridad psicológica.
- Estrategias de enseñanza seleccionadas.

Experiencias continuas y significativas. “No sé qué dibujar, enséñame”, gime un niño mientras otro está atareado con el dibujo de un arco iris estereotipado. ¿Qué van a dibujar los niños si tienen poco en qué pensar, pocas ideas y ningún sentimiento o emoción que expresar? Los niños no pueden producir arte sin un almacén de ideas, sentimientos o imaginaciones. En lugar de pedir a los niños que copien las ideas del maestro o de enseñarles cómo dibujar, los maestros del jardín de niños hacen arreglos para que sus pupilos tengan experiencias directas y vicarias que buscan su expresión.

Esto es lo que hacen los maestros en Reggio Emilia, igual que muchos en Estados Unidos. Se aseguran de que los niños piensen, consideren y reflexionen sobre sus experiencias. Hablan con los niños, entablan diálogos para promover la conciencia de un evento. Sin embargo, la motivación más productiva consiste en enseñar a los niños a estar conscientes de su ambiente y a concentrarse en él. Cuando se pide a los niños que miren la corteza de un árbol, que la sientan, que vean las ramas y cómo están unidas al tronco, que examinen las formas en que las hojas están adheridas a las ramas, y que sientan y huelan las hojas, podrán dibujar imágenes para crear arte (Engle, 1996).

* “Motivating children’s artistic expression”, en *Kindergarten fours and fives go to school*, Nueva Jersey, Pearson Education, 2002, pp. 167-171. La edición en español de este libro se encuentra en prensa con el título *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, SEP.

Todos hemos caminado bajo la lluvia en un momento u otro. Pero una caminata bajo la lluvia no es una experiencia real a menos que los niños estén mentalmente involucrados. Los maestros piden a los niños que miren una gota de lluvia mientras cae sobre ellos, luego la miran de otra manera, usando una lupa. Les piden que tomen una gota de lluvia en sus manos o en sus lenguas o que miren mientras cae la lluvia en los cristales de las ventanas, la arena o la banqueta (Seefeldt, 1993).

Haga que los niños de cinco años registren sus experiencias. Dé a cada uno una cámara desechable, comprada quizá por la Asociación de Padres y Maestros, o pida a los padres que un día lleven cámaras baratas a la escuela. Cuando los niños de cinco años fotografían sus experiencias aprenden a concentrarse en el mundo que los rodea y a mirarlo de otra forma, al mismo tiempo que aprenden las habilidades del fotógrafo.

La forma en que un simple charco de lluvia se convierte en una experiencia, se describe en *Los cien lenguajes de los niños [The Hundred Languages of Children]* (Commune de Reggio Emilia, 1987). El interés de los niños en un charco trivial los llevó a salpicar en el charco, sentir el lodo en el fondo y a observar la forma en que la superficie actuaba como un reflector. El juego de los espejos motivó a los niños a dibujar representaciones de mundos, así como escenarios surrealistas e imaginativos que podían encontrarse en los charcos.

Ocasionalmente usted puede sugerir un tema. Por ejemplo, pida a los niños que contribuyan con una ilustración para un folleto de la clase de “Historias que nos gustan”, “Cosas que vestimos” o “Zapatos”. A ningún niño se le obliga a hacerlo, pero el tema podría servir para estimular el pensamiento. Alrededor del Día de las Madres, los maestros han sugerido que los niños hagan un retrato de su madre, de su familia o de sí mismos. Otros temas pueden ser dibujar y escribir acerca de animales que han visto, cosas que han aprendido a hacer en el jardín de niños, cuando eran bebés y lo que harán cuando sean adolescentes, entre otros.

No todas las experiencias necesitan ser directas. La imaginación da poder a los humanos para crear y comprometerse en obras de arte (Greene, 1997) y puede ponerse en práctica. Eagan (1997) afirmaba que la imaginación y las historias fantásticas, las cuales “atrapan más poderosamente a los niños”, son otras fuentes de motivación para el arte. Sugirió que los maestros leyeran historias fantásticas a los niños y les proporcionaran los materiales de arte que les permitieran representar esas fantasías o las propias. [...]

La conciencia del arte de los demás ofrece otra forma para motivar el trabajo artístico de los niños. También satisface una meta importante de las normas de arte: la de ser capaz de pensar y reflexionar, relacionando las obras de los demás con su propio trabajo.

El arte que se encuentra en la literatura infantil es un punto de partida familiar para introducir a los niños en el arte de los demás. Cuando usted lea libros, mencione el nombre del autor y el artista. Hable acerca de las ilustraciones y de cómo realizó el artista los dibujos. Los *collages* de Eric Carle en *Oso café, oso café [Brown bear, brown bear]* (Martin, 1969), son

buenos ejemplos. Luego proporcione papel de seda coloreado y otras piezas de papel junto con tijeras y goma, de forma que los niños puedan hacer sus propios *collages*.

O mire y examine esculturas de cerámica y analice cómo es que el artista creó la obra, o discuta sobre la historia que pretendía contar al hacer el objeto, con el fin de estimular las propias ideas de los niños acerca de lo que podrían hacer con plastilina. Muestre ilustraciones de los móviles de Alexander Calder o vaya a un museo a verlos y hagan móviles cuando regresen al salón de clases.

Una maestra compró postales de pinturas de flores de diferentes artistas. Las colocó en una mesa y escuchó mientras los niños las clasificaban, eligiendo sus favoritas o sólo las miraban. Luego habló acerca de cómo los diferentes artistas veían las flores de maneras distintas. Georgia O’Keeffe, por ejemplo, miraba una parte de la flor. Van Gogh miraba un florero con girasoles. La maestra preguntó a los niños qué medios usaron los diferentes artistas. Luego el grupo fue a un paseo a un campo local y la maestra tomó instantáneas de los niños en el campo de flores. Al regresar a la clase, los niños pintaron, esculpieron y dibujaron flores detalladas, encantadoras y diversas.

Seguridad psicológica. Para dar rienda suelta a sus ideas o sentimientos, los niños deben sentir seguridad psicológica. No es posible expresarse cuando uno se siente inseguro, asustado o fuera de lugar.

Las hojas para colorear, patrones para trazar o copiar, o decirles que hagan una cara con un plato de papel, justo como lo hizo la maestra, destruyen la creencia de los niños en su propia capacidad y en sus habilidades. Dar a los niños el bosquejo de un perro y pedirles que coloreen en las líneas equivale a decirles que su idea de un perro es inadecuada e inapropiada. Cuando a los niños que han experimentado las hojas de trabajo y para colorear se les pide que dibujen o creen, dudan de sí mismos y son incapaces de hacerlo.

La manera en que los maestros elogian y reconocen el trabajo de los niños puede proporcionarles seguridad psicológica. Cuando un niño le mostró su pintura a una maestra, ésta dijo: “Oh, ¡me encanta!”. “Pero le dices eso a todos”, contestó el niño. En lugar de que los maestros respondan que les gusta el producto o que digan que es encantador, es conveniente proporcionar retroalimentación positiva describiendo la pintura o hablando acerca de la forma en que el niño la creó. “Usaste el amarillo, azul y rojo en todo el papel”. “Uniste la caja aquí y acá, y luego agregaste esta tira larga y curvada de papel”. En lugar de hacer juicios acerca del producto, hable acerca de lo que el niño estaba haciendo cuando lo creó (“todo tu cuerpo se movía”) (Sparling y Sparling, 1973); describa los detalles de la pintura (“usaste líneas rojas en todas partes”), o hable acerca de cómo le hace sentir (“esos círculos rojos me hacen sentir feliz”).

¿Alguna vez ha pensado...?

Que cuando un adulto...

- Le muestra a un niño qué dibujar...
- Le da un plato de papel, algunos triángulos y círculos y le dice que haga una cara...
- Y le pide que coloree el modelo de un perro en una hoja de trabajo...

El adulto está limitando al niño en...

- La oportunidad de pensar por sí mismo.
- El pensamiento y hallazgo de una manera de expresar esos pensamientos de forma simbólica.
- La comunicación de sus ideas a otros.

Hablar a los niños es un reconocimiento de su trabajo y enriquece su experiencia inmediata, ampliando su comprensión de la naturaleza de las formas visuales y de su propia actividad como artista (Thompson, 1995). Cuando los maestros entablan una conversación de manera sensible con los niños acerca de su arte, los llevan a nombrar y luego a considerar, iniciar y perseguir el proceso de creación de formas visuales.

Al caminar por un museo viendo las pinturas de flores de Georgia O’Keeffe, Monet, Manet, Rembrandt, Cezanne y Picasso, usted se da cuenta de que no existe forma correcta o equivocada de expresar la idea de flores. También los niños tienen formas diferentes de expresarse por medio del arte. Cada niño, independientemente de sus capacidades o necesidades especiales, puede experimentar éxito por medio del arte. Trate cada producto con respeto profundo. Esto no significa que elogie cada garabato. Una maestra, con buena intención, le dijo a una niña que estaba jugando con pinturas, mezclándolas y salpicándolas en una pieza de papel: ¡“Oh, qué bonito! ¡Eres una gran artista!”. La niña movió la cabeza, frunció el ceño y le respondió: “Pero si sólo estaba haciendo travesuras”. Esto significa, no obstante, que el trabajo de todos los niños es reconocido y exhibido, no sólo el trabajo de quienes tienen talentos especiales. De vez en cuando se puede enmarcar una pintura o un dibujo con cartoncillo o montarlo sobre una superficie.

Estrategias seleccionadas de enseñanza. Los maestros no determinan lo que producirán los niños ni dirigen el proceso de producción artística. Pero los niños necesitan “adultos interesados y otros niños que escuchen sus planes, respondan a sus ideas, y ofrezcan ayuda y apoyo para sus exploraciones de las formas visuales y sus significados” (Thompson, 1995: 82).

Recordando la teoría de Vygotsky (1986) de que hay dos clases de desarrollo (lo que un niño puede hacer sin ayuda y lo que puede hacer con la orientación de un adulto o un compañero mayor), los maestros enseñan a los niños las habilidades que necesitan para producir arte. Por ejemplo, los niños necesitan que les enseñen a usar la barbotina para unir dos piezas de arcilla, a usar aguja e hilo para bordar un diseño, o a unir piezas de madera para crear un *collage*.

Dar a los niños tiempo para desarrollar las técnicas y dominar los medios es otra estrategia efectiva de enseñanza. Al limitar los medios a las cosas con las que los niños pueden: a) pintar y dibujar, b) bordar, c) construir y d) modelar, se les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades para manejar y controlar los medios. Los niños no se aburrirán usando una y otra vez los mismos materiales si tienen nuevas, interesantes y emocionantes ideas, nuevos pensamientos y sentimientos que expresar. Cuando existe un nuevo pensamiento o sentimiento que presiona para ser expresado, los niños se verán continuamente desafiados para encontrar formas nuevas y diferentes de usar las mismas pinturas, arcilla, papel, hilo y marcadores para dar forma a sus ideas.

Referencias

- Commune de Reggio Emilia (1987), *The hundred languages of children*, Reggio Emilia, Italia, Commune de Reggio Emilia.
- Eagan, K. (1997), "The arts as the basics of education", en *Childhood Education*, 73, pp. 346-349.
- Engle, B. S. (1996), "Learning to look: Appreciating child art", en *Young Children*, 51 (3), pp. 74-79.
- Greene, M. (1997), "Metaphors and multiples: Representation, the arts and history", en *Phi Delta Kappan*, 78, pp. 387-394.
- Martin, B. (1969), *Brown bear, brown bear*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Seefeldt, C. (1993), "Art: A serious work", en *Young Children*, 50 (3), pp. 39-54.
- Sparling, J. y M. Sparling (1973), "How to talk to a scribbler", en *Young Children*, 28 (3), pp. 333-342.
- Thompson, C. M. (1995), "Transforming curriculum in the visual arts", en S. Bredekamp y T. Rosegrant (eds.), *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment. Vol. 2*, Washington, DC, National Association for the Education of Young Children, pp. 81-93.
- Vygotsky, L. (1986), *Thought and language*, Cambridge, MIT Press.

ANEXO 6

Creación teatral en la edad escolar*

L. S. Vygotsky

La dramatización, o la creación teatral infantil es lo que más cerca está de la creación literaria infantil. Junto a la creación literaria, la dramatización o la representación teatral constituye el tipo de creación infantil más frecuente y divulgado y se entiende que está más cercano al niño, por dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, el drama fundamentado en las acciones, en los hechos realizados por el propio niño, vincula de manera más efectiva y directa la creación artística con la vivencia personal.

La forma dramática de poner fin a las impresiones de la vida –dice Petrova– se encuentra en lo íntimo de la naturaleza de los niños y se expresa espontáneamente, independiente del deseo de los adultos. Las impresiones interiores del medio circundante son captadas y concretadas por el niño de forma imitativa. Para los rasgos espirituales inconscientes tales como el heroísmo, la audacia y el sacrificio, el niño crea situaciones y atmósferas con la fuerza del instinto y de la imaginación que no le brinda la vida. Las fantasías infantiles no quedan en la esfera de las ilusiones, como en los adultos. Cada idea e impresión, el niño quiere encarnarla en modelos o patrones vivos y acciones.

De esta manera, en la forma dramática, se manifiesta con mayor claridad el conjunto completo de aspectos de la imaginación [...]. Aquí la imagen creada con los elementos de la realidad se materializa y se realiza de nuevo, aunque condicionalmente, el deseo de realizar la acción, de materializarla, que se esconde en el propio proceso de imaginación, aquí encuentra su completa concreción. El niño que ve un tren por primera vez, escenifica sus impresiones: desempeña el papel de la locomotora, golpea, silba tratando de imitar lo que vio y esta escenificación de la impresión le brinda un gran placer. El autor que citamos habla de un niño de nueve años que al saber lo que era una máquina dragadora o excavadora hizo las veces de

* En *Imaginación y creación en la edad infantil*, Francisco Martínez (trad.), 2ª ed., La Habana, Pueblo y Educación, 1999, pp. 60-64.

ésta durante varios días: adoptaba con su cuerpo la forma de una rueda; movía los brazos con frenesí y las manos con los dedos unidos, eran las paletas de la rueda que sirven para cavar la tierra. A pesar de la fatiga provocada por este ejercicio, el niño se dedicó al mismo durante un largo paseo por la ciudad y lo repitió constantemente en la casa y en el área de juego cercana a ésta. El agua que corría por los contenes de las aceras le inspiraba aún más: le parecía que dragaba “canales y lechos de ríos”, sólo se detenía para desempeñar el papel del obrero que guiaba la máquina y la dirigía a “dragar un nuevo río” y después, hecho un ovillo, hacía las veces de la máquina incansable que trabajaba con sus “paletas”.

Otra niña, con sus pies metidos en la arena, parada e inmóvil, con los brazos pegados al cuerpo, decía: “Yo soy un árbol que crece; estas son las ramas, estas son las hojas –las manos de la niña comienzan a elevarse poco a poco abriendo los dedos–, ¿ves?, el viento me mece, y el árbol comienza a inclinarse y a agitarse con su hojas-dedos”.

Otro motivo de proximidad de la forma dramatizada con el mundo infantil viene dado por la relación de toda escenificación con el juego. La dramatización está más ligada que cualquier otra forma de creación con el juego, donde reside la raíz de toda creación infantil y es por ello la forma más sincretizada; es decir, contiene en sí elementos de los más diversos tipos de creación. A propósito, en esto consiste el gran valor de la escenificación teatral infantil que da el motivo y el material para los más diversos tipos de creación infantil. Los propios niños crean, improvisan o ensayan una pieza, improvisan los papeles y a veces escenifican algún material literario, esta creación literaria de los niños les resulta necesaria y comprensible, porque adquiere sentido como parte de un todo. Esta es la preparación o la parte natural de un juego verdadero y recreativo. La confección de accesorios de teatro, decorados y trajes brinda campo para la creación técnica e imaginativa de los niños que dibujan, trabajan en modelado, recortan, cosen, y de nuevo todas estas actividades cobran un sentido y objetivo como parte de un ideal general que emociona a los niños. Por último, en el propio juego que consiste en la representación de los personajes se realiza todo este trabajo que le brinda su expresión completa y definitiva.

Los ejemplos mostrados –dice Petrova– muestran de manera suficiente hasta qué punto es eficaz el modo de transformación gradual del mundo que es propio de los niños.

El juego es la escuela de la vida del niño, lo educa espiritual y físicamente; su importancia es enorme para la formación del carácter y la comprensión del mundo del hombre futuro. El juego podemos analizarlo como la forma primaria de escenificación o dramatización, que se distingue por la valiosa particularidad de que el artista, el espectador, el autor de la pieza, el escenógrafo, y el técnico se unen en estos casos en una misma persona. En el juego, la creación del niño tiene carácter de síntesis, su esfera intelectual, emocional y volitiva está estimulada con la fuerza directa de la vida y al mismo tiempo sin tensión excesiva de su psiquis.

Algunos pedagogos se han manifestado contrarios categóricamente a la creación teatral infantil, han señalado el peligro de que este medio pueda propiciar el desarrollo temprano de la vanidad infantil, la artificialidad, etcétera; y en realidad, la creación teatral infantil cuando trata de reproducir directamente las formas del teatro de adultos resulta poco apropiada para los niños. Comenzar por un texto literario: la memorización de palabras ajenas, como lo hacen los actores profesionales, de palabras que no siempre están al alcance de la comprensión y del sentimiento del niño, encadena la creación infantil y lo convierte en un transmisor de palabras ajenas mediante un texto obligado. Es por eso que los niños entienden mejor las piezas creadas e improvisadas por ellos mismos en el proceso de creación, aquí son posibles las más diversas formas y grados que van desde el texto literario elaborado y preparado con anterioridad hasta el fácil apunte de cada papel que el propio niño en el proceso del juego debe desarrollar improvisadamente en un nuevo texto literario. Estas piezas serán, inevitablemente, más incoherentes y menos literarias que las piezas preparadas, escritas por escritores adultos, pero tendrá como ventaja el que surjan en el proceso de creación infantil. No debemos olvidar que la ley fundamental de la creación infantil consiste en que su valor hay que verlo como resultado en el propio proceso y no como un producto de la creación, lo importante no es lo que creen los niños, lo importante es que crean que ejercitan la imaginación creadora y la materializan. En la escenificación hecha por los niños en la actualidad, todo, desde la cortina hasta el desarrollo de la obra, debe ser hecho por las manos y la imaginación de los propios niños y sólo entonces la creación dramática alcanzará toda su importancia y toda su fuerza.

Como ya ha sido señalado, alrededor de las escenificaciones se van formando y organizando los más diversos componentes de creación infantil: el técnico, el plástico-escenográfico, el oral y la dramatización en todo el sentido de la palabra. El valor propio de los procesos de creación infantil se pone de manifiesto claramente en que los aspectos secundarios como, por ejemplo, el trabajo técnico de preparación de la escena cobra para el niño una importancia igual a la que tiene la pieza y el juego.

Petrova hace un relato de una escenificación escolar y del interés que los niños manifestaron por el trabajo técnico relacionado con ella: “Para hacer perforaciones –dice ella– hay que conseguir un instrumento que no siempre se encuentra en la escuela: el berbiquí. El proceso de taladrado es fácilmente dominado hasta por los más pequeñitos, este sencillo procedimiento técnico me fue enseñado por los preescolares. El berbiquí traído por mí casualmente, hizo época en la vida del grupo: los niños taladraron con él cubos y tablitas y después los unían con palitos en diferentes combinaciones. De los huecos se elevaron bosques, jardines y cercas. El berbiquí a los ojos de los niños era una maravilla de la técnica...”.

Hay que dejar que los niños hagan, de igual modo que la pieza, toda la ambientación material del espectáculo y de la misma manera que el encadenamiento de los niños, a un texto ajeno, provoca una ruptura en su orientación psicológica, asimismo el objetivo y el carácter

principal del espectáculo deben ser conocidos y comprendidos por ellos. El niño se sentirá atado y turbado por las tablas y todas las formas exteriores del teatro de adultos si éste se traslada directamente a la escena infantil. El niño es mal actor para los demás. Todo el espectáculo hay que organizarlo de forma que los niños sientan que actúan para sí, se sientan atrapados por el interés de este juego y por su propio proceso y no por el resultado final, el mayor premio del espectáculo debe ser la satisfacción experimentada por el niño cuando lo prepara y durante el propio proceso del juego y no por el éxito o beneplácito de su labor ante los adultos.

De la misma manera que los niños para escribir obras literarias deben comprender para qué escriben, deben tomar conciencia del objetivo de esa escritura, de igual modo el espectáculo de los niños debe ser concebido para ellos con determinado objetivo.

Una representación pioneril –dice Rives– no es actuar por actuar, siempre persigue determinado objetivo como, por ejemplo, la presentación de una acción revolucionaria importante o de un acontecimiento político, así como también la escenificación del balance del trabajo del periodo finalizado: toda representación pioneril que tenga este tipo de objetivo no puede dejar de plantearse también los objetivos de la educación estética. Toda representación pioneril, además de su finalidad divulgativa propagandística debe contemplar también determinados aspectos de la creación.

La narración, o sea, la creación literaria oral de los niños y la dramatización en su sentido más estrecho, está muy próxima a la forma dramática de creación infantil. El pedagogo y educador Chicherín describe así una de las representaciones infantiles: “Varias mesas han sido retiradas a un lado, sobre ellas se han colocado los bancos; en una parte se ha puesto un tubo de cartón y una bandera, el gentío va subiendo al barco. Allí dos muchachos se van para América, se han escondido en la bodega (debajo de las mesas), están los maquinistas y el fogonero. Sobre cubierta están el timonel, el capitán, los marineros, los pasajeros (...). El vapor va a partir, silva su sirena y los puentes se elevan. Los pasajeros sobre la cubierta se mueven rítmicamente; además, en una parte por detrás se mueve la pizarra donde está escrito ‘mar’. Aquí la importancia fundamental de los materiales auxiliares estriba, no en crear la ilusión de los espectadores, sino en que el propio juego tome con valentía cualquier argumento y pueda ser estructurado dinámicamente y cobrar vida”.

Este espectáculo-juego se acerca mucho a la dramatización y se asemeja tanto que a menudo las fronteras entre uno y otro se pierden por completo. Sabemos que algunos pedagogos introducen la dramatización como método de enseñanza, hasta tal punto esta efectiva forma de imaginación mediante el cuerpo responde a la naturaleza motriz de la imaginación infantil.

Registro de observación*

El registro se obtuvo a partir de la aplicación de una situación didáctica trabajada por una educadora. La situación se basó en las siguientes competencias: “Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados” y “Comunica sentimientos e ideas que surgen en él, al contemplar obras pictóricas...”.

El grupo está formado por 20 alumnos de 3^{er} grado en un jardín de niños urbano. La situación didáctica fue organizada en dos sesiones. Las previsiones de la maestra fueron:

a) La selección de litografías con autorretratos de pintores mexicanos y extranjeros (mujeres y hombres), impresas a color y en blanco y negro; b) obtener información general sobre la vida de los pintores para tener elementos que le permitieron hablar al respecto y hacer preguntas a los niños, y c) contar con los materiales necesarios (lápices de colores, pinturas de agua, pinceles, hojas de papel, cartoncillo, espejos, caballetes y disco compacto de música instrumental).

Primer día

Este día se realizaron las actividades en el salón de cantos y juegos donde hay un muro cubierto con espejos de piso a techo. Las acciones previas a la elaboración del autorretrato son las siguientes:

- La maestra pide a los niños y a las niñas que se describan a sí mismos, mencionando sus características físicas.
- Después les pide que se ubiquen frente al espejo y que observen con detenimiento cómo son su piel, sus ojos, su pelo, su complexión, y después pregunta a algunos sobre sus características físicas. Una vez que las han identificado, la educadora los invita a dibujar su cuerpo en el espejo con un marcador. Mientras los niños y las niñas realizan su producción, la educadora les hace sugerencias para que incorporen el mayor número de detalles.

* Documento de trabajo elaborado por N. Andrea Acosta Colín y Angélica R. Zúñiga Rodríguez para el Programa de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar, México, SEP, febrero 4, 2005.

Todos los niños están concentrados en dibujar su figura, algunos realizan una reproducción de tamaño natural –comienza a la altura del piso y tiene la estatura de su autor. En todos los casos aparecen detalles (las cejas, la boca, las orejas, los dedos, su ropa y calzado).

- La educadora les pide que en la parte de arriba escriban su nombre y a un lado dibujen un regalo que se quieran dar como una caja de juguetes, una caja de dulces... La mayoría de los niños dibujan cerca de las manos sus regalos (muñecas, carritos, canicas, pelotas y cámaras fotográficas). Al finalizar la actividad, los niños se sientan en el piso y comentan sobre lo que dibujaron.
- Posteriormente, la maestra pide a los niños y a las niñas que reproduzcan su dibujo. En la mesa tienen hojas de papel y dos recipientes, uno con lápices de colores y otro con crayolas gruesas, ella se acerca a las mesas para observar cómo trabajan los niños. La mayoría comienzan a elaborar casi de inmediato su dibujo. Cuando han terminado su producción les entrega a cada uno tres cuadritos de papel para que en ellos escriban o dibujen lo que más les gusta de sí mismos y los agregan a su dibujo. Al terminar, los niños y las niñas toman un pedacito de cinta adhesiva y colocan sus dibujos en el pizarrón.
- Los niños forman un círculo, la educadora les pide que se sienten en el piso (“como chinitos”) y les muestra un cubo de esponja forrado con tela de colores. Les propone “convertirlo” con la imaginación en una “papa caliente” y al niño que le toque la papa caliente dirá las partes de su cuerpo que más le gustan y por qué.

La educadora comunica a los niños y a las niñas que al siguiente día retomarán los dibujos que están pegados en el pizarrón para que todos conozcan las producciones de los demás.

Segundo día

En el pizarrón están pegados los dibujos que elaboraron un día anterior. Los niños, sentados en semicírculo frente al pizarrón, conversan sobre las actividades.

Educadora (E): —Vamos a continuar con el trabajo que iniciamos ayer, ¿recuerdan que estuvieron haciendo unos dibujos?

Nos (Ns): —¡Sííí!

E: —¿Qué fue lo que hicimos en esos dibujos?

Niño (No): —Los hicimos con pintura.

E: —No, ¿qué fue lo que hicimos?

No: —¡Ahhh!

E: —Bruno levantó la mano...

Bruno: —Dibujamos nuestro cuerpo y lo que nos gustó de nosotros.

E: —¿Quieres hablarnos de tu dibujo?; dinos qué es lo que más te gusta de tu cuerpo.

Bruno se levanta de su lugar y se ubica junto a su dibujo que está pegado en el pizarrón, señala los tres papelitos que pegó a un lado de su producción.

Bruno: —Me gustan mis pies, la cara, las manos y los dedos.

E: —¿Por qué te gustan tus dedos?

Bruno: —Porque con ellos puedo sujetar bien las cosas.

E: —Gracias Bruno, ¿quién más nos quiere hablar de su trabajo?

Paloma levanta la mano.

E: —¿Cuál es tu trabajo Paloma?

Paloma señala un dibujo en el pizarrón y camina hacia él.

E: —¿Qué te gusta de tu cuerpo?

Paloma: —Mi cabello.

E: —¿Por qué te gusta tu cabello?

Paloma: —Porque mi tía me lo puede peinar.

Adrián, sin esperar a que le otorguen la palabra, participa con naturalidad.

Adrián: —Éste es el mío y me gusta mi cabello, mis pies, mi cuello, mis orejas y sonreír.

E: —¿Por qué te gusta sonreír?

Adrián: —Porque es mágico, mi mamá dice que así la gente se ríe también.

Se invita a más niños y niñas a comentar sobre su dibujo, todo el grupo se muestra interesado en las producciones exhibidas en el pizarrón. Una vez concluido este momento la maestra comenta...

E: —Oigan, para continuar quiero que platiemos, ¿recuerdan el libro que estábamos viendo en el salón?

Ns: —¡Síííí!

E: —¿De qué era ese libro?

Niña (Na): —De obras de arte.

E: —Aquí tenemos otros dos libros (*muestra un libro grande con un autorretrato a color*). Este pintor es Juan Cordero y era un pintor mexicano (*da vuelta a la página y muestra otro autorretrato*). Este pintor se llama Vincent van Gogh...

Ns: —¿Van Gogh?

E: —Sí, Van Gogh. Él no es mexicano, vivía en un país muy, muy.....

No: —¡Lejano!

E: —Muy lejos de aquí... y él también hacía pinturas como las que hizo Juan Cordero, él también pintaba autorretratos; los autorretratos son cuando los pintores hacen un retrato de ellos mismos. Les voy a enseñar un autorretrato de Van Gogh.

Ns: —¿Van Gogh? (*repiten el nombre, posiblemente porque les resulta agradable su sonoridad*).

E: —Sí, Van Gogh (*la maestra cubre con un pedazo de cartoncillo el centro del autorretrato*), ¿qué será lo que estoy cubriendo?

No: —La cara de Van Gogh.
Ns: —¡La cara, la cara!
E: —¿Están seguros?
No: —Sí, porque tú la estás tapando.
E: —Entonces vamos descubriéndolo poquito a poco (*desplaza un poco el cartoncillo hacia abajo*), a ver, ¿qué será eso? (*se observan algunos trazos del sombrero*).
Na: —¡Es un sombrero!
E: —¿Qué dicen los demás?
Ns: —¡Sí, es un sombrero...!
E: —Ahora vamos a descubrir algo más (*desplaza hacia abajo el cartoncillo hasta descubrir los ojos*). ¿Qué es eso?
Na: —Son sus ojos.
E: —Y, ¿cómo están esos ojos?
No: —Son grandes.
Na: —Están verdes con blanco.
E: —Y, ¿qué nos expresarán esos ojos?, ¿estarán tristes, contentos, enojados...?
Na: —Están tristes.
E: —¿Están tristes?, ¿por qué crees que están tristes? (*la niña guarda silencio mientras mira con atención el autorretrato*).
No: —Porque no le han dado trabajo.
E: —¿Tú qué opinas Paloma? ¿Por qué están tristes?
Paloma: —Porque le está saliendo sangre.
E: —¿Le está saliendo sangre?
No: —Sí, está saliendo de sus ojos.
No: —¡No, no, de su oreja, de su oreja!
E: —A ver, vamos a bajar un poco más el cartón (*deja descubierta toda la cara*). ¿De su oreja está saliendo sangre?
No: —¡Sí, se ve rojo!
No: —Yo sé por qué está triste.
E: —¿Por qué está triste?
No: —Porque tal vez lo despidieron del trabajo.
La educadora descubre toda la imagen.
E: —Aquí está ya completo el autorretrato. ¿Cómo se ve así?
No: —Un poquito feliz.
E: —¿Un poquito feliz?
No: —Sí, porque tal vez encuentre un nuevo trabajo.
No: —No, sigue triste.

No: —¿Cuándo nació?

E: —Aquí está (*señala el dato debajo del autorretrato*), hace muchísimos años.

No: —Cuando los padres y los hijos no existíamos...

E: —Cuando los padres no existían.

Na: —Ni usted.

E: —Ni yo... Les voy a enseñar otro autorretrato (*la educadora abre el libro en dos páginas, cada una con un autorretrato del pintor, éstos son distintos al primero*), ¿se parece a Vincent van Gogh?

No: —¡Nooo!

E: —Pero ¿qué creen?, que es el mismo, sólo que no se parecen...

No: —Porque no tiene barba ni bigote (*señala el autorretrato donde Van Gogh tiene el pelo corto, está afeitado; en el otro autorretrato se le observa con barba y bigote, el cabello desarreglado y una oreja cubierta con una venda*).

E: —¿Cómo está aquí?

Na: —Con una pipa, maestra.

E: —¿Qué estará pensando?

No: —Está pensando que va a dejarse el bigote.

E: —Aquí tenemos otros autorretratos, pero éstos son en blanco y negro. Se ven diferentes ¿no?... ¿Hace falta color o está bien en blanco y negro?

Ns: —No, hace falta color.

Ns: —Sí, faltan colores: azul, amarillo, rojo, morado, verde, café...

Na: —Así no se ve cómo son los ojos.

La educadora muestra un autorretrato de Frida Kahlo en blanco y negro.

E: —Este autorretrato que está aquí es de una pintora que se llama Frida Kahlo. Ella sí nació aquí en México y hacía muchas pinturas hermosas. ¿Cómo la ven en esta foto?

No: —¡Ahhh! Yo la veo muuuuy... feíta...

E: —¿Y tú Bruno?

Bruno: —La veo un poquito feliz.

No: —Como que tiene algo aquí (*señala con sus manos en su propia cabeza*), una cuerda enredada (*Jesús se refiere a una especie de moño elaborado con el pelo trenzado de la autora, en la coronilla de la cabeza*).

E: —¿Qué será lo que tiene en la cabeza?

Na: —Una cuerda enredada.

E: —¿Y qué tiene en el cuello, Paloma?

Paloma: —Un collar.

E: —¿Y cómo están sus ojos?

No: —¡Ahh! yo no se los puedo ver, porque están en blanco y negro.

No: —Yo sé cómo están; de color café.

E: —Tú piensas que los puede tener de color café... Esta señora tenía un esposo a quien también le gustaba pintar. Y ese señor se llamaba Diego Rivera y también es mexicano.

No: —¿Diego Rivera?

E: (*Muestra a los niños otra litografía, también en blanco y negro, con el autorretrato pintado desde la cintura.*) —Miren este autorretrato de él. ¿Qué ven aquí? ¿Qué tiene?

No: —Lentes.

Na: —Una nota.

E: —Una nota, ¿qué dirá esa carta?

No: —A ver léenosla, ¿nos la puedes leer?

E: —A mí me gustaría que ustedes me dijeran qué piensan que dice esta carta.

No: —Qué van a visitar a sus abuelitos.

E: —¿Qué dirá esa carta Andrea?

Andrea: —Que está muerto.

E: —¿Qué está muerto?... bueno.

No: —No, está vivo.

E: —Ahora les voy a mostrar otra (*les muestra una litografía en blanco y negro con el autorretrato de Remedios Varo, probablemente hecho a lápiz. El fondo es blanco, al centro se observa solamente la cara enmarcada por una sombra en forma de óvalo, los rasgos del rostro y las sombras están trazadas con finas líneas entrecruzadas*).

No: —¡Ay, está muy feíta!

E: —¿Está feíta?, ¿por qué?

No: —Porque no tiene cuerpo, su cara está como por afuera.

No: (*Se levanta de su lugar y señala con el dedo el centro de la litografía.*) —Mire maestra, en el interior de su cara, está como rayadita, por aquí y muy rayadita por acá.

E: — Pero alcanzan a ver los ojos... la nariz...

Na: —¡Yo sí, yo sí...!

E: (*Retoma las litografías de los autores antes mostrados.*) —Ellos tampoco tienen todo el cuerpo (*les muestra otro autorretrato de Frida Kahlo*), ella no se pinta todo el cuerpo.

No: —Es la misma señora que nos mostró.

E: —Vemos los demás, en sus autorretratos sólo se pintaron, ¿a partir de dónde?... ¿Qué partes de su cuerpo pintan?

No: —La cara.

Na: —El cuello.

Na: —Pero no está todo el cuerpo.

E: —Bueno chicos, yo les propongo que así como esos pintores, nosotros hagamos nuestros autorretratos.

No: —Sí, pero no tan claro (*el niño se refiere a las litografías en blanco y negro que tienen tonos grises*).

E: —Vamos a trabajar con pintura; para trabajar con pintura, ¿qué necesitamos?

Ns: —¡Manteles! ¡Pinceles!

E: —En las cómodas hay pinturas; elijan cinco colores diferentes para hacer su autorretrato, escojan su caballete.

Al fondo del salón se encuentran ubicados los caballetes con una pieza de cartoncillo de distintas formas: ovalado, rectangular, cuadrado, redondo; los niños se colocan el delantal, toman recipientes de pintura y se ubican frente a un caballete.

E: —Si necesitan un lápiz para marcar primero sobre el cartoncillo, lo toman, también pueden mirarse en el espejo si necesitan recordar algún detalle de su cara.

La maestra enciende el equipo de sonido y pone música new age mientras los niños realizan sus producciones.

La mayoría de los niños se dibujan de medio cuerpo, pocos son los que se reproducen de cuerpo entero o incluyen otros detalles a su autorretrato como mesas, flores u otros objetos. Algunos se desplazan al lugar de otros, intercambian puntos de vista en voz baja y de manera discreta regresan a su lugar; la mayoría se dedican inmediatamente a la tarea, se muestran muy concentrados en la actividad; en el salón se percibe un ambiente armónico con la música como fondo y los niños elaborando su autorretrato.

La educadora camina entre los caballetes mirando las producciones de los niños formulando preguntas de reflexión y dando sugerencias para que enriquezcan su producción.

No: —Maestra, ¿cómo quieres que haga mi dibujo?

E: —Lo prefiero grande, hazlo como tú quieras y ocupa todo el espacio.

No: —Maestra, me voy a dibujar aquí (*señala la parte baja del papel*).

E: —¿Y arriba?

No: —Voy a dibujar un árbol.

Al enjuagar el pincel para ocupar otra pintura los niños tienen poco cuidado en escurrirlo, lo que ocasiona que la pintura se chorree en el papel.

No: —Se escurre maestra.

E: —Esta pintura que les preparé ya no necesita agua, cuando enjuagues el pincel escúrrelo bien, te voy a dar papel absorbente para que seques la pintura que se escurre y tu pincel.

Conforme van acabando sus producciones les pide que pongan su nombre en el autorretrato. Los niños y las niñas han ocupado más tiempo del planeado en su producción; sin embargo, la educadora permite que continúen. Una vez terminado su autorretrato, les pide que se incorporen en el semicírculo inicial para intercambiar experiencias.

E: —Los que vayan terminando le ponen su firma y se vienen a sentar conmigo.

Varios niños continúan dibujando, Aranza hace un gesto de preocupación y camina hacia el semicírculo con el pincel en una mano y en la otra el godete con pintura. La maestra la observa y le dice:

E: —Aranza, si necesitas más tiempo, sigue dibujando.

Aranza regresa a su lugar. Prácticamente la mitad del grupo están sentados esperando a que los demás terminen.

E: —Damos unos minutitos para que terminen chicos... ¿Listos chicos?... ¿Ya terminaron? ¿Ya Miguel?...

Miguel: —Yo todavía no.

E: —¿Qué necesitas?

Miguel: —El color amarillo.

Los niños continúan dibujando, poco a poco se van incorporando más al círculo; la educadora inicia la conversación cuando la mayoría terminó y permite que los que deseen sigan elaborando su autorretrato.

E: —Mientras los demás acaban vamos a platicar con los que ya terminaron. Acérquense. Platíqueme, ¿cómo se sintieron elaborando su autorretrato?

Ns: —¡Bieeen!

E: —¿Cómo se dibujaron?

No: —Yo me dibujé alegre, pero la pintura se chorreó y se ve un poco triste (*recorre con su dedo las mejillas hacia abajo*).

E: —Se chorreó... ¿como si fueran lágrimas o algo así?

No: —Sí, como si estuviera triste.

E: —Entonces no tenías intención de dibujarte triste.

No: —No.

E: —Los demás, ¿qué me pueden decir?

Na: —A mí no me dio tiempo de terminar.

E: —¿Qué te faltó?

Na: —Es que no pude pintar todo y dejé una parte en blanco.

E: —¿Qué les pareció la actividad?

No: —A mí me gustó dibujarme.

No: —Yo no me dibujé todo, como los pintores que vimos.

No: —¿Nos van a enseñar lo de todos? (*se refiere a observar las producciones de cada uno*).

E: —Después tendremos oportunidad de verlos, ¿les gustaría que hiciéramos una exposición para los demás?

Ns: —¡Sííí!

La maestra comenta que el trabajo ha finalizado y todos van al salón para continuar con las actividades.

Nota

En la elaboración de la situación didáctica, la educadora había planeado que los niños conocieran las producciones de sus compañeros y que organizaran una exposición para compartirla con los demás grupos del jardín de niños. Debido a que observó que los niños y las niñas continuaban interesados en seguir elaborando su autorretrato redistribuyó el tiempo de la situación didáctica.

ANEXO 8

Algunas sugerencias didácticas

Reproduzcamos una escultura*

Objetivo:	<ul style="list-style-type: none">• Comprender que el uso de los sentidos ayuda a identificar mejor los objetos.
Componentes fundamentales:	<ul style="list-style-type: none">• Conciencia de las diferentes características de los objetos.• Capacidad de representación.• Conciencia de perspectivas diferentes.
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">• Objetos que pueden mirarse; en este caso, esculturas del entorno escolar o casero, cartoncillos, pinturas de agua, lápices, pinceles.

Procedimiento

- Organizar al grupo en un gran círculo, de ser posible con caballetes o con mesas de trabajo.
- Colocar al centro una mesa con la escultura elegida cubierta con una tela.
- Permitir que niños y niñas toquen la escultura por encima de la tela, después debajo de la tela sin mirarla y finalmente descubrirla para que la vean.
- Preguntar a los niños cómo nos ayudan los sentidos (tacto y vista en este caso) a comprender mejor las formas de la escultura.
- Pedir a los niños que dibujen con lápiz la escultura desde el lugar que ocupan. Ayudarlos a notar algunos detalles para que los plasmen. Solicite que le agreguen color a su producción con pintura de agua.
- Montar una exposición con las producciones de los niños. Es conveniente ubicarlas de manera que la escultura original permanezca al centro y las producciones se coloquen en la dirección desde la cual cada niño dibujó la figura; ello ayudará a que se percaten de la perspectiva desde la cual observaron la escultura para reproducirla en dibujo.

*Adaptación de la actividad “Dibujar desde distintos puntos de vista”, que aparece en: H. Gardner, D. H. Feldman y M. Krechevsky (comps.), *El Proyecto Spectrum. Tomo II: actividades de aprendizaje en la educación infantil*, Pablo Manzano (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), 2001, p. 245.

Variaciones

- También se puede solicitar a los niños y las niñas que reproduzcan la escultura, experimentando con distintos materiales (masilla, barro, yeso, plastilina...), para que identifiquen y seleccionen aquel que consideren apropiado. Es importante que reproduzcan la escultura vertical y tridimensionalmente, lo cual representa el reto de lograr que la producción permanezca firme.
- Dejar que ensayen y busquen soluciones para resolver este problema a su manera.
- Durante el proceso, una vez terminada la obra, solicitar a los niños y a las niñas que comenten las decisiones que tomaron (en cuanto a material y formas en que modelaron) y que expliquen por qué.
- La búsqueda de alternativas puede ser en parejas o pequeños grupos.

Notas para el maestro o la maestra

- Pueden usarse objetos que, además de mirarse y tocarse, puedan oírse, olerse o gustarse.
- Con los más pequeños, es preferible usar objetos menos complejos, como manzanas, y objetos del salón, como materiales de construcción, figuras simples, etcétera.
- En cuadros, primero harán una producción de cómo lo recuerdan; por ejemplo, el campo, una manzana, la ciudad; después mostrarles obras de pintores famosos que pintaron el mismo tema y, finalmente, mejorar su propia producción con los nuevos referentes.

Modificando las letras*

Objetivo:	<ul style="list-style-type: none">• Hacer rimas con sus nombres a partir de una música conocida.• Inventar letras de canciones.
Componentes fundamentales:	<ul style="list-style-type: none">• Observación auditiva, expresión oral, elaboración de rimas.
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">• Ninguno.

* Adaptación de la actividad “Propuestas para inventar letras”, que aparece en: Edith Raspo (coord.), *Canciones, juegos y actividades con corcheas. Organización de grupos, bandas y coros*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999, p. 36.

Procedimiento

- Cambiar el texto original para agregar sus nombres de la siguiente manera:

*Tengo en mi canasta una gran sandía,
para mi amiga que se llama María.*

*Tengo en mi canasta un melón maduro,
para mi amigo que se llama Arturo.*

*Tengo en mi canasta un alfiler,
para mi amigo que se llama Javier.*

*Tengo en mi canasta un safari,
para mi amigo que se llama Ari.*

*Tengo en mi canasta un solo centavo,
para mi amigo que se llama Gustavo.*

*Tengo en mi canasta una gelatina,
para mi amiga que se llama Martina.*

*Tengo en mi canasta un bombón de mazapán,
para mi amigo que se llama Adrián.*

*Tengo en mi canasta una escafandra,
para mi amiga que se llama Sandra.*

*Tengo en mi canasta un turrón de miel,
para mi amigo que se llama Daniel.*

*Tengo en mi canasta unas castañuelas,
para mi amiga que se llama Manuela.*

Notas para el maestro o la maestra

Además de cambiar las letras, se pueden trabajar las canciones cambiando el carácter: enojados, contentos, apurados, en “cámara lenta”, aburridos, y otras propuestas que surjan de los alumnos.

La danza del cuento*

Objetivo:	<ul style="list-style-type: none">• Estudio de las posibilidades expresivas del cuerpo. Utilizando el movimiento para representar un cuento.
Componentes fundamentales:	<ul style="list-style-type: none">• Expresividad, generar ideas de movimiento.
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">• Libro con muchas ilustraciones, con o sin palabras (por ejemplo: <i>Where the Wild Things Are</i>, de Maurice Sendak, traducción al castellano: <i>Donde viven los monstruos</i>, Madrid, Altea, 1998, 4ª ed.).

Procedimientos

1. Comience leyendo un libro corto. Hable de cómo las palabras y las ilustraciones cuentan la historia. Pida a los niños que piensen lo que les transmite una determinada ilustración. Si no pueden hablar, ¿cómo pueden contar la misma historia?
2. Muestre cómo puede utilizarse sólo el movimiento para interpretar parte de una historia. Tome una página con texto que pueda representarse con toda claridad, como “El Sr. Smith cierra la puerta”. Se interpreta cerrando la puerta.
3. Explique que pueden representarse historias completas. Pida a los niños que se pongan en pie e interpreten un cuento que usted haya escogido. Siga el libro página a página: lea la página, enseñe la ilustración y proponga a todos los niños que la representen. Repita la operación, desde el principio hasta el fin, una vez por lo menos.
4. A modo de proyecto, puede dejar que pequeños grupos de niños escojan los libros que quieran representar. Asigne a los grupos distintos rincones del aula (o momentos diferentes) para que se reúnan e interpreten sus relatos. Sugiera a un niño de cada grupo que narre la historia mientras los demás la interpretan. Pasee por la clase para ayudar a los grupos. Proponga a cada grupo que interprete su historia para el resto de la clase.

Nota para el maestro o la maestra

Si graba video o hace fotografías de la actividad, puede crear una biblioteca de clase de “historias en acción”.

* H. Gardner, D. H. Feldman y M. Krechevsky (comps.), *El Proyecto Spectrum. Tomo II: actividades de aprendizaje en la educación infantil*, Pablo Manzano (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), 2001, p. 132.

Nuestras manos se transforman*

Objetivo:	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento de la movilidad y capacidad de expresividad.
Componentes fundamentales:	<ul style="list-style-type: none">• Expresividad, sensibilización corporal, evocaciones mentales, imaginación.
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">• Sábanas, grabadora, música.

Procedimiento

- Pida a los niños y a las niñas que se acuesten (o se sienten) en el piso mientras escuchan música suave que propicie un clima de tranquilidad.
- Que comiencen a mover los brazos y las manos. ¿Cómo puedo moverlos?, ¿puedo encontrar otras maneras?, que prueben copiar el movimiento de otras manos, ¿qué pueden hacer?: ¿pueden acariciar, pellizcar, apretar el aire...? ¿Cómo puedo mover sólo mis manos?
- A continuación, que se estiren hasta encontrar la mano de algún compañero; pídeles que la aprieten fuerte, suave, que la acaricien, que se enganchen de los brazos, sientan la posición de los hombros... y se suelten.
- Parados, sentados o acostados pensar: ¿en qué podrían transformarse mis manos y mis brazos?, ¿en alas de pájaros?, ¿en alas de mariposa?, ¿en bichos bolita?, ¿se mueven igual?, ¿en qué otra cosa puedo transformarlos?, ¿en qué se transforman las manos de mis compañeros?, ¿lo que ellos transforman puede relacionarse con lo que transformé?
- Coloque una sábana blanca como si fuera telón, de tal manera que los alumnos puedan estar parados atrás y que sólo sus brazos y sus manos se asomen cómodamente.
- Por pequeños grupos, con distinta música, pídeles improvisar movimientos, “bailes” con las manos y los brazos. También se puede permitir un breve ensayo escuchando varias veces la música y tomando acuerdos de los movimientos a realizar.

* Adaptación de la actividad “Nuestras manos y brazos se transforman... Los guantes nos ayudan”, que aparece en el artículo de Nora Ros, “El arte en la educación: expresión corporal”, en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año 1, núm. 7, diciembre, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998, pp. 77-78.

Variantes

- Con pintura de agua o con cosméticos pueden decorar sus manos y caracterizarlas.
- Con ayuda de una lámpara, sus manos y sus brazos pueden proyectar sombras detrás del telón; que los niños piensen, ¿qué les hacen recordar esas sombras y las que hacen sus compañeros?, ¿esas sombras pueden relacionarse?, ¿quizás se peleen para luego hacerse amigas?
- Sentados en posición cómoda se reparten los guantes. Para lograr una experiencia más rica, los guantes deben ser de todas clases: latex, lana, de distintos colores, largos, etcétera. Experimentar ¿cómo están ahora mis manos?, ¿de qué color son?, ¿se sienten igual?, ¿qué parecen? También se pueden agregar detalles a los guantes (orejas, gorro de papel, ojos, una falda, etcétera).

Nota para la maestra: evite mantenerse alejada de la actividad; hay que participar con los alumnos animándolos a realizar diversos movimientos expresivos con las manos.

ANEXO 9

Algunos materiales disponibles en los Centros de Maestros

Las bibliotecas de los Centros de Maestros cuentan con un acervo amplio y variado de materiales que incluye libros, cintas de audio y video con temáticas relacionadas con el arte. Algunos contienen información específica sobre procesos de enseñanza y de aprendizaje infantil, otros brindan orientaciones para trabajar el arte en sus distintas expresiones. En seguida se presenta una selección de materiales que pueden apoyar el trabajo con la expresión y la apreciación artísticas en educación preescolar.

Videos, audios y litografías

Disfruta y aprende: música en la escuela primaria (audiocintas y folleto explicativo).

Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria (portafolio con imágenes y folleto explicativo; video).

Bartolo y la música (video y folleto explicativo).

Los animales (video).

Mozart, Wolfgang Amadeus, *La flauta mágica (adaptación)*, México, SEP, Multimedia.

Núñez Mesta, Martín, *Bailes del folklore Mexicano*, México, Trillas, 1990 (libro y casete).

Libros

Agostini, Giuseppe, *Historia universal del arte*, Madrid, Everest, 1988.

Aldred, Cyril, *El arte egipcio*, Barcelona, Destino, 1993.

Ardley, Neil, *La música*, México, Altea, 1994.

Biblioteca Interactiva, Madrid, Ediciones (SM) Saber, 1995 (varios títulos).

Boardman, John, *El arte griego*, Barcelona, Destino, 1991.

Eisner, Elliot W., *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1995.

Hernández Moreno, Antonio, *Música para niños*, México, Siglo XXI, 1999.

Loria, Stefano, *Picasso: el genio del siglo XX*, México: SEP/Serres/Océano, 2003.

Lucie-Smith, Edward, *Arte latinoamericano. Siglo XX*, Barcelona, Destino, 1994.

Moyssén, Xavier, *José María Velasco*, México, CNCA, 1997.
Museo Nacional de San Carlos. Guía, México, Artes de México, 2000.
 Ortega, Ana, *Pintura mural mesoamericana*, México, CNCA, 1997.
 Sefchovich, Galia, *Expresión corporal y creatividad*, México, Trillas, 1995.
 Serullaz, Maurice, *El impresionismo*, México, Publicaciones Cruz O, 1992.
 Spence, David, *Van Gogh: arte y emoción*, México, SEP, Trillas, 2002.
 —, *Miguel Ángel: el Renacimiento*, México, SEP, Trillas, 2002.
 Woodford, Susan, *Cómo mirar un cuadro*, Barcelona, Gustavo-Gili, 1996.
 Zakheim, Masha, *Diego Rivera en San Francisco*, México, CNCA, 1998.

Revistas

Colección *Artes de México* (varios títulos sobre pintores).

Acervo de la Biblioteca de aula para educación preescolar

Mitos y leyendas

Agua, El cocuyo y la mora, El collar perdido, Érase una vez, El conejo y el mapurite, La barca de la tortuga.

Cuentos

Camilón, comilón, Buenas noches gorilas, La selva loca, Las clases de tuba, Inés tres pies, El rey Mocho, Fernando furioso, La oruga muy hambrienta, Mi abuelita, Siete ratones ciegos, Mi papá, La tempestad, El sapo y el forastero, Vamos a cazar un oso, Los siete cabritillos y el lobo, ¡Ahí viene el malvado topo!

Rimas, canciones, adivinanzas, poesías y juegos

Iba caminando, Los changuitos, Naranja dulce, limón partido, Botoncitos de flores, Canciones completas de Francisco Gabilondo Soler.

Teatro y representaciones con títeres

Sombras chinescas y máscaras, Juego de dedos, Títeres para los dedos, Un hombre de color, Castor sastre.

Módulo 7

Desarrollo físico y salud

Propósitos



través de las actividades propuestas en esta guía se pretende que las educadoras:

- Identifiquen, a partir de la reflexión, las concepciones sobre el desarrollo y aprendizaje infantil que subyacen a la repetición de actividades motrices que se realizan en la educación preescolar, e identifiquen algunas explicaciones científicas actuales que les ayuden a orientar su trabajo hacia experiencias de juego y movimiento, para favorecer en los niños el refinamiento de las capacidades físicas que ya poseen.
- Analicen, en el *Programa de Educación Preescolar 2004*, los planteamientos del campo formativo *Desarrollo físico y salud* y comprendan la función que corresponde a la escuela para propiciar en los niños el fortalecimiento de las habilidades motrices gruesas y finas, así como las actitudes básicas que implica la promoción de la salud.
- Identifiquen algunos criterios y orientaciones para diseñar y/o elegir situaciones didácticas que impulsen a los niños a poner en juego sus capacidades de autorregulación, autonomía, seguridad y confianza, y que favorezcan en ellos la adquisición y práctica de estilos de vida saludables.
- Comprendan cómo pueden relacionarse, en la planificación y en la práctica, las competencias de *Desarrollo físico y salud* con las de otros campos formativos y apliquen los principios pedagógicos que incluye el *Programa de Educación Preescolar 2004*.

Primera parte

Actividad introductoria. Exploremos más sobre algunas prácticas comunes

Tiempo estimado: 1 hora

Propósito: identificar las ideas y concepciones que rigen ciertas prácticas pedagógicas en la educación preescolar.

De manera individual, leer los siguientes testimonios.

1) *“Todos los días llevo a los niños al baño para que se laven las manos y los dientes. Uno de los niños lleva el jabón y la toalla. Cuando no hay suficiente agua les llevo una cubeta al salón y allí les lavo las manos y se las seco muy bien a cada uno. No dejo que ellos se laven las manos solos para no desperdiciar el agua, porque a veces es muy escasa. El lavado de manos y de dientes tiene que repetirse todos los días si no, ¿cómo adquieren el hábito? En los primeros días de clase platicamos lo que debe hacerse y lo que no es correcto... por ejemplo, enjabonarse bien las manos, tallarse y luego enjuagarse y cuidar que el jabón no se quede en el agua, no desperdiciarla o jugar con ella.*

A veces los niños tienen que lavarse las manos solos y he observado que aunque insisto en lo que debe hacerse y lo que no, los niños juegan con el agua, usan el cepillo de otros niños, no se tallan bien los dientes, desperdician mucha pasta y escupen el agua para ver quien la manda más lejos. Es difícil dejarlos solos a que hagan las cosas, todavía son muy chiquitos, hay que insistir mucho con ellos para que adquieran bien los hábitos de limpieza” (educadora, 2º grado).

2) *“...En psicomotricidad he trabajado, por ejemplo, el proyecto ‘Identifiquemos las partes de nuestro cuerpo’. En una de las actividades les pedí a los niños que delinearan la silueta de la palma de sus manos, porque sabemos que este tipo de actividades les ayudan a tener mayor control y coordinación.*

A veces la actividad resulta complicada para muchos niños y algunos no logran dibujar la silueta de sus manos, entonces hay que partir de actividades menos complicadas. Eso me sucedió, por eso ahora estoy trabajando con actividades en las que dibujan los contornos, por ejemplo, de todo el cuerpo humano y para que desarrollen su motricidad fina, hacen bolitas de papel, lo que llamamos boleado, y las pegan en los contornos de dibujos que les llevo y otros que trazan los niños. Si ejercitan, se hacen más hábiles y coordinan mejor” (educadora, 3º grado).

3) *“...es importante que las educadoras sepamos observar a los niños, sobre todo su nivel de madurez, si saben recortar, colorear sin salirse de la raya, dibujar, copiar su nombre, todo lo que le desarrolla su coordinación motriz fina y gruesa...”* (educadora, 2º grado).

“...es importante seguir una secuencia con los niños. Por ejemplo, antes de ponerlos a recortar, los niños tienen que aprender a rasgar papel, hacer boleado, picado, y cuando empiezan a recortar siguen líneas sencillas, por ejemplo, rectas o curvas no muy pronunciadas. Eso les ayuda a tener gradualmente mayor control motor, como base para la escritura” (educadora, 2º grado).

4) *“...para los niños es difícil distinguir lo que es el lado derecho y el izquierdo de su cuerpo, por eso les pongo actividades para que lo aprendan... por ejemplo, les amarro un listón en una mano y hacemos movimientos para que sólo muevan ese lado del cuerpo, también los invito a subir escaleras poniendo la mano derecha en el barandal, así también observo que suban alternando las piernas. Cada cierto tiempo realizo este tipo de actividades para que los niños ejerciten y refuercen esos aprendizajes...”*

En el caso de algunos niños que no lo logran, hablo con sus padres para que en casa también apoyen a los niños... por ejemplo, una niña no sabe botar la pelota, entonces ya le pedí a su mamá que juegue con ella para que aprenda a hacerlo, porque es la única del grupo que no lo ha logrado...” (educadora, 3º grado).

En equipos, identificar en los testimonios de cada educadora la información que permita responder las siguientes preguntas, registrando las respuestas en letreros, con letra grande:

- a) ¿Qué aprenden los niños mediante cada una de las actividades anteriores?
- b) ¿Por qué cree usted, en cada caso, que la educadora realiza este tipo de actividades?

En grupo, armar una tabla, como la que se muestra, para ubicar las respuestas de cada equipo en la columna correspondiente. Descartar las ideas que se repitan y mantener la tabla a la vista de todos.

Testimonios.	¿Qué aprenden los niños mediante esas actividades?	¿Por qué cree usted que la educadora realiza esos tipos de actividades?
1		
2		
3		

Actividad 1. Cambiar concepciones... un reto

Tiempo estimado: 3 horas

Propósito: reflexionar sobre las actividades que cada quien realiza con su grupo en relación con el desarrollo físico y la salud, y analizar algunos planteamientos críticos fundamentados en la investigación actual.

1.1. De manera individual, pensar en *las actividades sobre desarrollo físico y salud* que realiza usualmente en una semana de trabajo. Regístrelas como se sugiere en el siguiente cuadro, especificando el tiempo que se invierte en cada una de ellas.

Lunes		Martes		Miércoles		Jueves		Viernes	
Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo

1.2. En grupo, analizar los siguientes aspectos y elaborar conclusiones.

- Tiempo que le dedican a estas actividades durante la semana y qué proporción representa del tiempo total.
- Qué propósito o intención educativa tienen estas actividades.
- Qué aprendizajes considera que han ido logrando los niños al participar en estas actividades.

1.3. Leer individualmente los siguientes fragmentos, señalando los planteamientos que, en relación con lo que usted hace usualmente, resulten centrales para reorientar su trabajo pedagógico con los niños.

Fragmento 1

Hábito de higiene: lavado de manos.

“El hábito es una conducta estereotipada, mecanizada que, una vez que se consolida, se realiza sin intervención del plano de la conciencia.

Cuando los niños aprenden a lavarse las manos, que también puede ser un aprendizaje que efectúan en el contexto familiar, hay torpeza de movimientos, debido a que el hábito no se ha consolidado aún. Falta mayor ejercicio o entrenamiento manual, a efectos de lograr la habilidad, la economía del esfuerzo, en función del movimiento de la mano, el manejo del freno

inhibitorio, la independencia articuladora mano-brazo. El acto motriz se convierte en mecánico con el ejercicio y el entrenamiento.

Esta situación de aprendizaje de un procedimiento por parte de los niños está generalmente asociada con la enseñanza de un conocimiento social, una pauta cultural, un contenido escolar vinculado con la prevención y el cuidado de la salud.

Sin embargo, el ojo de la tormenta está ubicado desde el lugar del enfoque y la modalidad con que el docente promueve el tratamiento del hábito.

Veamos: si el tiempo escolar comprende una sumatoria de hábitos, la tarea se ritualiza y pierde progresivamente sentido...

El problema reside en que toda la actividad de la jornada consista en una suma de ritos automatizados o rutinas mecánicas.

En suma, si el tiempo escolar comprende exclusivamente rutinas, se empobrece la propuesta didáctica, se despoja de pleno sentido la enseñanza, se vacía de otros contenidos escolares, y se aleja a los niños de la oportunidad de aprendizajes relevantes...”

Ruth Harf, Elvira Pastorino, Patricia Sarlé, Alicia Spinelli, Rosa Violante y Rosa Windler, *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie Cuadernos), 2002.

Fragmento 2

El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar

“La tan mentada ‘madurez para la lectoescritura’ depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, ‘esperando que madure’. Por otra parte, los tradicionales ‘ejercicios de preparación’ no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado (y de manera crucial), así como complejos procesos de reconstrucción del lenguaje oral, convertido en objeto de reflexión” (p. 121).

Los prerrequisitos como problema escolar

“La tal ‘maduración’ se entiende a veces como maduración biológica, y la referencia a la biología pareciera eximir de otras precisiones. Sin embargo, no basta decir que algo es ‘biológico’ para que se convierta en algo preciso. Es necesario saber exactamente qué es lo que maduraría –biológicamente hablando– para hacer fácil e inmediato el aprendizaje de la lengua escrita. Más complicado es cuando se nos dice que ‘la madurez (*readiness*) para la lectura se define como el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño, individualmente, puede aprender a leer con facilidad y provecho’ (Downing, 1974: 8). Es más complicado, por dos razones: primero, porque

la madurez puede provenir tanto de un proceso interno (madurativo) como de la influencia social (un aprendizaje previo), o de ambos, lo cual priva de toda especificidad al término; segundo, porque la madurez en cuestión se considera un estado individual, en el cual, las condiciones de contorno y, muy particularmente, las condiciones de aprendizaje escolar no desempeñan ningún papel.

...¿para qué ha servido –en la práctica escolar– la noción de madurez?

- 1) La noción de madurez ha abierto un floreciente mercado comercial. Todos los años se editan nuevos libros de ejercicios preparatorios para la lectoescritura, y hay numerosos tests para medir la ‘madurez’.
- 2) La noción de madurez ha abierto una nueva clientela para los psicólogos y los psicopedagogos. Además de los ‘trastornos de aprendizaje’ ellos pueden ocuparse de los ‘prediagnósticos de los trastornos de aprendizaje’. Con el sano principio de ‘mejor prevenir que curar’ se diagnostican disléxicos a niños de cuatro y cinco años.
- 3) La noción de madurez ha facilitado el trabajo de los maestros, a través de cuadernos con ejercicios para seguir mecánicamente y de pruebas para evaluar, también mecánicamente. Ha facilitado el trabajo, pero a un precio muy elevado: el profesor ha delegado en tales instrumentos su capacidad crítica y su juicio profesional. El profesor se ha mecanizado, se ha burocratizado y, en esa misma medida, se ha desprofesionalizado.
- 4) La noción de madurez ha servido para mantener al preescolar asépticamente aislado de la lengua escrita. El preescolar se ocupa (por definición) de niños inmaduros para la lengua escrita. Lo más que podría hacer (para ayudar a la escuela primaria) es ayudar a que ‘maduren’ esas habilidades previas que, según parece, ‘maduran’ en contextos ajenos a la lengua escrita (discriminar entre formas arbitrarias que no son letras; distinguir derecha/izquierda y arriba/abajo en contextos que no involucran letras; aprender a distinguir secuencias sonoras ‘que riman’ sin ponerlas en correspondencia con secuencias gráficas que también ‘son parecidas’; escuchar cuentos que la maestra cuenta, pero no lee; usar lápices de colores, crayolas y plumones para dibujar, pero no lápices negros para escribir; etcétera).
- 5) La noción de madurez ha servido para encubrir los fracasos metodológicos. En efecto, si son los niños quienes están inmaduros, el método es inocente. Las condiciones de aprendizaje quedan fuera de cuestión.
- 6) Finalmente, la noción de madurez ha servido para discriminar a los niños de los sectores marginados: cualquiera sea el test que se aplique y cualesquiera sean los criterios de madurez que se utilicen, los inmaduros son siempre los mismos: los hijos de los analfabetos. Como los tests se aplican con criterio selectivo (para dejar fuera de la escuela primaria o para formar clases especiales) esta ‘madurez’ *definida como algo que el sujeto debe traer consigo y que es independiente de las condiciones de aprendizaje escolar* tiene siempre las mismas consecuencias” (pp. 180, 182-183).

Emilia Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y Práctica*, 4ª ed., México, Siglo XXI, 2001.

Fragmento 3

El desarrollo físico en los niños de edad preescolar (3-5 años) consiste en adquirir mayor destreza en habilidades de coordinación, control, manipulación y movimiento. El desarrollo físico considera, de manera interrelacionada, dos importantes aspectos: *a)* ayuda a los niños a adquirir seguridad y confianza en lo que pueden hacer, y *b)* experimentan y sienten el beneficio de estar sanos y activos. Un desarrollo físico efectivo ayuda a los niños a desarrollar un sentido positivo del bienestar.

El aprendizaje efectivo para el desarrollo de habilidades de coordinación, control, manipulación y movimiento, involucra:

- Ofrecer a los niños tiempo para persistir y aprender de sus errores, explorando y experimentando en experiencias que les permitan poner en juego sus acciones y movimientos, de tal manera que logren refinamiento en las mismas. Por ejemplo, para que los niños se columpien solos, realizan una serie de intentos hasta lograr control en las posiciones de su cuerpo, mantener el equilibrio y manejar el peso junto con la posición para lograr fuerza en el balanceo.
- La confianza y autoestima se fortalecen cuando los niños tienen éxito, por ejemplo, al manejar un carro de juguete con motor; pedalear un triciclo o carro evitando chocar, librando obstáculos; bailar al ritmo de una pieza musical que sea de su agrado.
- Otros aprendizajes. Por ejemplo, cuando los niños:
 - a)* Al realizar una construcción en equipo, tienen que ponerse de acuerdo en los roles y la forma en que la elaborarán, usando el lenguaje para comunicar sus ideas y argumentos.
 - b)* Participan en juegos o actividades compartidas, pueden desarrollar competencias sociales.
 - c)* Recortan y pegan al diseñar o elaborar modelos y objetos, tales como una escultura, una pintura, construir un juguete o elaborar una construcción con diversos materiales; desarrollan confianza y seguridad al apreciar sus logros.
 - d)* Refinan el movimiento al representar historias, o moverse al compás de la música, lo que les permite, además, expresar emociones, sentimientos y practicar diferentes respuestas emocionales.

Qualifications and Curriculum Authority 2000, abril, Foundation Stage National Curriculum UK, 2003.

1.4. En equipos, y con base en las ideas registradas en la tabla colectiva de la actividad introductoria, en el análisis que realizaron en la actividad 1.2, así como en los fragmentos leídos, completar el siguiente cuadro.

<i>Supuestos o creencias que explican las prácticas sobre desarrollo físico y adquisición de hábitos.</i>	<i>Argumentos críticos identificados en los fragmentos leídos.</i>

- 1.5. En grupo, presentar los resultados de un equipo y complementar la información con las aportaciones de los equipos restantes.
- 1.6. Analizar las ideas registradas en el cuadro y elaborar las conclusiones que deriven de dicho análisis, respecto a las concepciones que es necesario cambiar para mejorar la práctica educativa. Retomar los aspectos que, en las guías de estudio anteriores, han sido analizados en relación con otros campos formativos.

Actividad 2. ¿Qué propone el nuevo programa?	Tiempo estimado: 2 horas, 30 minutos
---	---

Propósito: distinguir entre los aprendizajes que logran los niños como parte de su proceso de desarrollo natural y las experiencias que puede ofrecer la educación preescolar para el desarrollo físico y la promoción de la salud, de acuerdo con las orientaciones del nuevo Programa.

- 2.1. Leer, en forma individual, el siguiente registro de observación, señalando los aspectos clave en relación con el juego y el movimiento en los niños.

Situación 1

Un grupo de cinco niños de tercer grado, en una situación de juego libre, arman un camino con bloques y diversos objetos. Inician en el salón y salen hacia el patio. Van colocando los objetos sobre el patio siguiendo una línea recta. En esta construcción, los niños asumen roles y hacen diversas cosas:

- a) Algunos niños van y vienen del salón cargando objetos para la construcción del camino. Primero, de uno en uno, luego más de uno. Al final se observa a alguno de los niños cargando ocho objetos para la construcción. En ciertos momentos se observa que un niño va por los objetos y otro los coloca en la fila. El final o la meta de la pista se construye con dos giros en la línea, haciendo una especie de herradura.

- b) Mientras construyen el camino, los niños hacen diversos movimientos. Uno avienta un muñeco hacia arriba y trata de cazarlo. Otro, después de colocar un bloque en la fila para hacer el camino, intenta hacer una “vuelta de carro”, es decir, pone las dos manos en el piso y levanta los pies haciendo un giro en semicírculo. Al traer los objetos, cargándolos entre los brazos, cuidan que no se les caigan, se agachan para ponerlos en el piso, se estiran para irlos colocando en la fila del camino, reconstruyen partes que se caen –en una construcción que intenta dar una elevación al camino, como puente–, volteando el cuerpo en posición de cucullas, avanzan en esta posición hacia delante, hacia atrás, de lado.
- c) Al terminar su “pista” organizan una carrera de autos. Llevan los carros en su mano e imaginan que corren por la pista, haciendo el ruido del motor del carro con la voz. Todos corren y al llegar a la meta festejan que ganaron con gritos y movimientos de su cuerpo.

Situación 2

A la hora del recreo, en el patio, los niños organizan un partido de fútbol. El juego implicó que delimitaran los espacios de la cancha y qué serviría de portería –sólo una. Los niños corrían con la pelota, empujándola con los pies, haciendo giros, deteniéndose para patearla hacia una determinada dirección y con una determinada fuerza.

Mientras, las niñas jugaban a las muñecas, otras platicaban. Casi todas sentadas en alguna jardinera o sentadas en el piso en algún rincón. Unas pocas niñas corrían tratando de alcanzarse entre ellas.

Situación 3

En un Jardín rural unitario, algunas veces los niños y las niñas van al río cercano a la comunidad a nadar por las tardes. Se trepan a los árboles y se avientan al agua desde las ramas o también desde las piedras. La educadora comenta que “los niños y las niñas en el pueblo son muy hábiles y atrevidos... Aquí en el Jardín les gusta que les ponga juegos organizados... como *El patio de mi casa*, *El trenecito*, *Las traes*... les gusta jugar a muchas cosas... el otro día hicieron con plastilina teléfonos normales y celulares... lo bonito fue que los usaron, me hablaban por teléfono y me contaban muchas cosas... un niño me dijo, por ejemplo, que tenía un problema en su casa y me lo contó; otra niña, como si fuera su tía, hablaba a su casa para avisar que no iba a ir a comer, porque tenía mucho trabajo... la niña actuaba como la tía, como adulta, se observaba en su tono de voz, sus movimientos al caminar, como si trajera zapatos de tacón, se contoneaba...” (educadora, Jardín rural unitario).

2.2. En grupo, reflexionar sobre las siguientes preguntas y anotar las respuestas de tal forma que queden a la vista de todos.

- a) ¿Qué habilidades motrices muestran tener los niños de quienes se habla en estas situaciones de juego?

- b) ¿Cómo participan las niñas y cómo lo hacen los niños?
- c) En su opinión, ¿las habilidades que muestran son aprendizajes logrados en la escuela?
- d) Si al ingresar a preescolar los niños y las niñas ya desarrollaron estas habilidades, ¿qué tipo de experiencias permitirían que avancen en sus competencias?
- 2.3. De manera individual, identificar en el *Programa de Educación Preescolar 2004*, en la descripción del campo formativo (pp. 105-108) los aspectos que se precisan en el siguiente cuadro.

<i>Aspectos del campo formativo</i>	<i>Rasgos del desarrollo físico y la salud en los niños</i>	<i>Orientaciones para trabajar con el campo formativo</i>
Coordinación, fuerza y equilibrio.		
Promoción de la salud.		

- 2.4. En grupo, comentar la información del cuadro y contrastarla con los resultados de la actividad 1.4. Identificar las actividades que sería necesario modificar, eliminar y fortalecer.

Actividad 3. Las capacidades de los niños, punto de partida

Tiempo estimado: 2 horas, 30 minutos

- 3.1. Leer individualmente el texto de Sue Bredekamp y Carol Copple (eds.), “Un bosquejo del desarrollo físico en niños de tres, cuatro y cinco años de edad” (Anexo 1), y destacar la información relacionada con los siguientes aspectos:
- Características o pautas generales del desarrollo físico en los niños.
 - Factores que influyen.
 - Qué experiencias es importante que la educadora brinde a los niños para que desarrollen nuevas capacidades físicas y refinan otras.
- 3.2. De manera individual, piense en los niños que integran su grupo y realice las siguientes actividades:
- Revisar el diagnóstico inicial que realizó con su grupo. Identificar los rasgos registrados en cuanto al desarrollo físico de sus alumnos (salud física, condiciones familiares que influyen en el desarrollo físico, tipo de apoyo que detectó como necesario para algunos).

- Identificar qué avances han manifestado los niños y a qué los atribuye.
- Identificar las habilidades motrices que han adquirido los niños de su grupo, tomando como referentes su diagnóstico inicial, la evaluación continua y los planteamientos de Sue Bredekamp y Carol Copple.

3.3. Revisar las competencias del campo formativo y en especial la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...” para responder:

- ¿Qué tipo de experiencias debe ofrecer la educadora para que los niños fortalezcan, amplíen o refinan sus competencias físicas? Diferencie los casos que requieren el diseño de estrategias de apoyo específico.

3.4. En equipos, diseñar una situación didáctica para cada competencia del aspecto “Coordinación, fuerza y equilibrio”, señaladas en el *Programa de Educación Preescolar 2004*. Analizar los principios pedagógicos y proponer variantes o adecuaciones a las situaciones didácticas, de modo que les permitan:

- a) Atender los casos de niños y niñas que requieren apoyo adicional.
- b) Garantizar que tanto niños como niñas participen en los mismos juegos y actividades físicas.
- c) Asegurar que todos los niños y todas las niñas participen y avancen en el desarrollo de sus capacidades físicas.

En grupo, presentar las situaciones y enriquecerlas.

¡Recuerde!

“Reconocer el hecho de que cada niño y cada niña han desarrollado habilidades motrices en su vida cotidiana y fuera de la escuela con diferente nivel de logro, es un punto de partida para buscar el tipo de actividades que propicien su fortalecimiento, tomando en cuenta las características personales, los ritmos de desarrollo y las condiciones en que se desenvuelven en el ambiente familiar”.

“... el progreso de las competencias motrices en los niños no está ligado a las actividades de ejercitación por la ejercitación misma; es decir, cuando la educadora considera que requieren actividades para lograr una mayor coordinación motriz fina, resulta mejor trabajar situaciones en las que pongan en juego el movimiento y el intelecto (armar y desarmar rompecabezas, construir un juguete con piezas pequeñas, etcétera), que insistir en una sola actividad suponiendo que su repetición los ayuda a coordinar mejor (reparar contornos de figuras preelaboradas o llenarlas con sopa, semillas o papel), ya que estas actividades suelen cansar a los niños, pues les demandan mucho tiempo en su realización y les impiden el movimiento libre.

Programa de Educación Preescolar 2004, México, SEP, 2004, pp.105-106.

3.5. De manera individual, elegir una de las situaciones didácticas diseñadas y ponerla en práctica. Elaborar un registro sencillo que permita obtener información a través de la observación de lo que hacen los niños:

- Las capacidades físicas que ponen en juego.
- Formas de participación e interacción.
- Los avances esperados, de acuerdo con las características del grupo. Avances y logros de los niños y las niñas que requieren apoyo adicional.
- Dificultades presentadas.

Actividad 4. La salud de los niños en la educación preescolar

Tiempo estimado: 3 horas, 30 minutos

Propósito: comprender en qué consiste la promoción de la salud e identificar los criterios básicos para favorecerla en los niños pequeños.

4.1. De manera individual, leer “El nuevo reto, ¿qué es la educación? ¿Qué es la salud?”, de la Organización Mundial de la Salud. Elaborar notas breves en referencia a los siguientes puntos:

- ¿Qué suele entenderse como salud?
- ¿Por qué es importante que la escuela contribuya a la promoción y no sólo al cuidado de la salud?
- ¿Qué actitudes se pueden favorecer en los niños pequeños respecto a la salud?
- ¿Qué orientaciones para el trabajo pedagógico puede derivar del texto?

4.2. En grupo, comentar la información registrada. Para elaborar sus conclusiones responder a la pregunta: ¿qué relaciones identifican entre los planteamientos del *Programa de Educación Preescolar 2004* y el texto leído?

4.3. Leer individualmente la siguiente información.

Principales causas de mortalidad en edad preescolar (de 1 a 4 años), 2003. Nacional

Causas de defunciones	Porcentaje
Enfermedades infecciosas intestinales.	9.7
Infecciones respiratorias agudas bajas.	9.4
Malformaciones congénitas del corazón.	6.8
Accidentes de tráfico de vehículo de motor.	6.7

Ahogamiento y sumersión accidentales.	5.1
Desnutrición calórico-protéica.	5.0
Leucemia.	3.8
Agresiones (homicidios).	1.6
Anemia.	1.3
Caídas accidentales.	1.0
Envenenamiento accidental.	0.9
Exposición al fuego, humo y llamas.	0.7
Las demás causas.	48.0

Fuente: Elaborado a partir de la base de datos de defunciones INEGI/Secretaría de Salud. Dirección General de Información en Salud.

Conapo, *Proyecciones de la población de México, 2000-2050*, México, 2002.

Las causas de muerte pueden interpretarse como el saldo final o desenlace de las condiciones de vida y los riesgos para la salud que éstas originan, y del efecto real de las políticas de salud que ante esta situación se ofrecen. En particular, los datos de mortalidad por causas muestran tanto el carácter transicional de la salud en el país, como las necesidades emergentes para atender las principales patologías (<http://sinais.salud.gob.mx/sinais.php>).

- Analizar, a través de la información anterior, los probables riesgos para la salud a que pueden estar expuestos los niños de su grupo y de su escuela.
- 4.4. En grupo, comentar los siguientes puntos respecto a los alumnos de la escuela y de sus grupos.
- Los problemas de salud que sus alumnos presentan con mayor frecuencia (relacionados con enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo).
 - Las causas que, de acuerdo con la información de que disponen, originan esos problemas. Diferencie entre las condiciones de vida y las de la escuela (calidad del agua, de los alimentos y sanitaria).
 - El número de casos que presentan un mismo problema de salud (¿cuántos del total del grupo?).
 - Las repercusiones de cada problema en el desenvolvimiento escolar de los niños (regularidad en la asistencia; posibilidades de involucramiento y participación en las actividades escolares, entre otras).

Elaborar un cuadro como el siguiente para concentrar la información.

<i>Problemas de salud más frecuentes</i>	<i>Posibles causas y repercusiones</i>

4.5. Identificar las acciones educativas que, como escuela y como educadoras, han desarrollado para atender los problemas de salud detectados en los niños y, si es el caso, con proyección a la comunidad. Comentar qué acciones, orientadas a la atención de esos problemas, pueden emprender.

4.6. Leer individualmente el texto “Protegiendo a los niños de los abusos” (Anexo 3). Elaborar notas breves referentes a los siguientes puntos:

- ¿Por qué es necesario estar atentos y mostrar sensibilidad ante las formas de comportamiento que pueden resultar inusuales en los niños o en las niñas (se quedan callados, aislados, lloran, se muestran agresivos, entre otras)? ¿Por qué es importante detectar qué situaciones pueden estar padeciendo?
- ¿Qué pueden hacer la escuela y las educadoras para apoyar a los niños cuando enfrentan situaciones de riesgo o han vivido situaciones de abuso?
- En su caso particular, ¿qué orientaciones puede derivar del texto para el trabajo pedagógico con su grupo?

4.7. En equipos, elegir una de las siguientes opciones para el diseño de situaciones didácticas:

- Diseñar situaciones didácticas para cada competencia del campo formativo, del aspecto promoción de la salud.
- Diseñar situaciones didácticas a partir de los problemas de salud que considere prioritario atender con sus niños, seleccionando alguna de las competencias.

Pueden apoyarse en la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...”, del *Programa de Educación Preescolar 2004* y en las orientaciones que se incluyen en los anexos 3 y 4 de esta guía.

4.8. En grupo, cada equipo presenta sus situaciones didácticas y las revisan colectivamente, con base en las siguientes preguntas:

- ¿Las actividades que integran la situación favorecen la competencia seleccionada?
- ¿Qué formas de participación se promueven en los niños?
- ¿Acerca de qué aprenderán los niños mediante la situación?
- ¿Qué información requiere como educadora, para desarrollar la situación con los niños?
- ¿Qué apoyos adicionales requeriría (según el caso)?

Segunda parte

El diseño y la aplicación de situaciones para favorecer en los niños el desarrollo físico y estilos de vida saludables

La finalidad de las actividades propuestas en esta parte de la guía es que las educadoras preparen y apliquen con su grupo algunas situaciones didácticas que impliquen la actividad física de los niños y el trabajo sobre la salud, ya sea a partir de competencias correspondientes a este campo formativo, o bien como parte de las actividades que se realizan para favorecer en los niños competencias de otros campos.

El conjunto de actividades realizadas a través de las guías anteriores, seguramente ha permitido la mejor comprensión de los criterios a tener en cuenta al planificar y desarrollar el trabajo docente, para lograr una adecuada relación entre las competencias de todos los campos formativos.

Actividad 5. Habilidad motriz, pensamiento e interacción

Tiempo estimado: 2 horas, 30 minutos

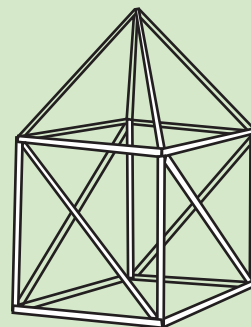
5.1. En equipos, realizar la actividad que se enuncia a continuación.¹

Materiales:

Palitos de madera, popotes, plastilina, cinta adhesiva, hilo, tijeras, lápiz y papel.

Procedimiento:

1. Construyan una estructura que ustedes diseñen –similar a la de la imagen. La condición es que tenga la altura equivalente a un cartón de leche (capacidad de un litro, aproximadamente 25 cm de altura) utilizando palitos y/o popotes, plastilina, cinta adhesiva o hilo para las uniones y tijeras para los cortes que requieran.



¹ Adaptada de “Superestructuras”, en H. Gardner, D. H. Feldman y M. Krechevsky (comps.), *El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*, Pablo Manzano (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), 2001, p. 41.

2. Ayúdense mutuamente; por ejemplo, para pegar o amarrar las piezas, para detener la estructura, para sugerir otras formas de elaboración de la construcción, etcétera.
3. El modelo de construcción debe ser dibujado de manera previa a su construcción y ajustado durante su elaboración. Pueden adaptar la construcción o el dibujo para mejorarlos y obtener la mayor similitud posible entre ambos.

5.2. Comentar los resultados de la experiencia:

- a) ¿Qué problemas encontraron y cómo los resolvieron? (en relación con el tipo de apoyo que se brindaron mutuamente, uso de estrategias de ensayo y error, forma de planear la estructura, capacidades que pusieron en juego para el uso y la manipulación de materiales y herramientas).
- b) Analizar de qué manera esta actividad puede aplicarse con los niños, y las variantes que podrían incluirse –nivel de dificultad, organización de los equipos de niños, etcétera– para trabajarla en distintas ocasiones.
- c) Reflexionar sobre la siguiente afirmación: *Al resolver problemas de pensamiento matemático, de lenguaje, de arte, al representar roles, se desarrollan competencias motrices.*

5.3. Revisar el *Programa de Educación Preescolar 2004* (pp. 110-112) y, de acuerdo con los resultados de la actividad anterior, responder por escrito las siguientes preguntas:

- ¿Qué competencia del campo de desarrollo físico se favorece?
- ¿Qué capacidades de la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...” pueden identificarse en los niños al poner en práctica la situación didáctica?
- ¿Qué otras capacidades ponen en juego los niños al realizarla?
- Como colectivo docente, intercambiar las notas y elaborar conclusiones sobre los criterios que es necesario considerar al diseñar y seleccionar situaciones didácticas en este campo.

5.4. Leer de manera individual la siguiente situación didáctica.

Situación didáctica

Competencia: construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.

“Seguir instrucciones al recorrer trayectos”.

- Componentes fundamentales:
- Ejecutar instrucciones al recorrer trayectos.
 - Reflexionar sobre la posición de los objetos de su entorno en relación con ellos mismos y sobre la posición de unos objetos respecto a otros.
 - Combinar acciones y coordinar movimientos en actividades que requieren seguir instrucciones.

Procedimiento:

1. Una pareja de niños deja un momento el salón; mientras tanto, el grupo esconde algún objeto, por ejemplo el borrador. A la pareja que salió se le indica que para encontrar el borrador debe hacer un recorrido siguiendo algunas instrucciones.

“Caminen entre la fila de Pedro y Susana, pasen por debajo de la banca de María, vean lo que está adentro de la mochila de Guadalupe, pongan arriba de la mesa de Beatriz la mochila de Lucila, tomen el libro que está encima de la banca de Juanita y pónganlo adentro de la caja”.

¡Los niños encuentran el borrador!

2. Después de una primera sesión, serán los alumnos quienes den las instrucciones a sus compañeros para encontrar el objeto escondido.

Tomado de SEP, *Fichero. Actividades didácticas, Matemáticas. Primer grado. Primaria*, México, 1994.

5.5. Analizar en grupo:

- a) ¿Cuál es la intención (prioridad) de esta actividad?
- b) Al trabajar con esta situación didáctica, correspondiente al campo de *Pensamiento matemático*, ¿qué capacidades del campo formativo *Desarrollo físico y salud* tienen que poner en juego los niños?
- c) Qué es necesario que la educadora considere en este tipo de situaciones para que los niños avancen en...
 - El desarrollo de la competencia *Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial*.
 - El refinamiento o adquisición de nuevas capacidades físicas.

5.6. Elaborar un plan de trabajo, o revisar el que se haya elaborado más recientemente, considerando las siguientes orientaciones:

- a) Seleccionar una competencia del aspecto “Coordinación, fuerza y equilibrio”, y diseñar o elegir una situación didáctica que favorezca dicha competencia, ya sea por medio de un juego, del planteamiento y resolución de un problema, la realización de un experimento, entre otras.
- b) Identificar en las situaciones didácticas seleccionadas para el trabajo en otros campos formativos, aquellas en las que los niños y las niñas, *de manera natural*, ponen en juego sus competencias motrices, por ejemplo:

- En el campo *Pensamiento matemático*, cuando los pequeños ejecutan desplazamientos siguiendo instrucciones y cuando representan gráficamente determinadas trayectorias.
- En el campo *Expresión y apreciación artísticas*, cuando los niños ejecutan diversos movimientos vinculados a la danza, el teatro o la expresión corporal; o bien cuando utilizan herramientas y movimientos finos al elaborar una obra plástica.

¡Recuerde!

La actividad física no es atribución exclusiva del personal especializado que pueda existir como apoyo en un jardín de niños. Es importante que la educadora considere en su plan de trabajo las competencias del campo formativo *Desarrollo físico y salud*, que sus alumnos deben fortalecer mediante el trabajo sistemático. Las experiencias en el juego y el movimiento, la interacción entre los niños, la construcción de objetos o artefactos son, entre otras, opciones que favorecen el desarrollo de habilidades motrices gruesas y finas con un propósito definido que además contribuye al desarrollo de otras capacidades.

Actividad 6. Aprender acerca de la salud y más...

Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos

6.1. Leer, de manera individual, la siguiente situación didáctica:

¿Cómo deben estar los alimentos que comemos?

Competencia: practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar la salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.

Componentes fundamentales:

- Experimentar con diversos elementos y materiales.

- Observar cambios.
- Representar el resultado de observaciones.
- Formular preguntas y explicaciones.

Procedimiento:

Realizar experimentos con los niños, en los que puedan observar el proceso de descomposición de los alimentos e identificar los cambios que presentan cuando ya se encuentran en mal estado.

Experimento 1

¿Quién come de mi pan?

¿Alguna vez han visto crecer un champiñón? El champiñón parece una planta, pero no es. Es un hongo. En este experimento vamos a hacer crecer un tipo de hongo llamado moho.

Necesitarás:

- Un pedazo de papel-toalla.
- Una charola limpia (puede ser para “pay”, de papel aluminio o algún material parecido).
- Una pieza de pan (bolillo o de caja).
- Plástico transparente (que permita cubrir la charola).
- Una lupa.

¿Qué hacer?

1. Humedecer el papel-toalla y colocarlo extendido sobre la base de la charola.
2. Colocar el pan en la base de la charola.
3. Cubrir la charola con el plástico. Dejar la charola en un lugar oscuro durante algunos días.
4. Observar el pan a través del plástico. Usar una lupa.

¿Qué observan? ¿Qué creen que sucedió? ¿Qué será lo que creció sobre el pan? ¿Qué pasaría si se comen el pan? ¿Se podrían enfermar? ¿A todos los alimentos les puede crecer moho?

Registren sus observaciones por medio de un dibujo que represente todo el experimento.

Después de hacer las observaciones, tiren el pan. ¡No se lo coman! Esos hongos son peligrosos, son tóxicos o alucinógenos.

¿Qué pasó?

La capa enmarañada, vellosa, peluda, azul y blanca que cubre al pan es moho. Se desarrolla de pequeñísimas esporas que flotan en el aire y aterrizan en el pan. El moho y otros hongos no pueden producir su propio alimento, como las plantas. Tienen que alimentarse de algo más, como tu pan.

¿Cómo ayudar para que los niños entiendan lo que es el moho?

La educadora tiene que informarse y ayudar a los niños a establecer analogías con cosas que seguramente han observado: con la basura y con otros alimentos que se han descompuesto y en los que están presentes estos microorganismos, así como a reconocer las condiciones en que se pueden desarrollar.

Hay distintos tipos de hongos: los descomponedores de materia orgánica, los hongos parásitos, que viven sobre o dentro de otros seres vivos, entre otros.

Por ejemplo, los hongos como el moho, son descomponedores de materia orgánica, cumplen una función ecológica de la mayor relevancia, pues garantizan el reciclaje de la materia muerta y, por lo tanto, la recirculación de sustancias nutritivas en los ecosistemas.

Experimento 2

¿Quién salió del plátano?

Necesitarás:

- Una charola larga (de aluminio, de plástico, etcétera).
- Un plátano muy maduro u otra fruta.
- Un trozo de plástico transparente (que permita cubrir la charola).
- Lupas.

¿Qué hacer?

1. Colocar la fruta (plátano) en la charola.
2. Cubrir la charola con el plástico transparente.
3. Dejar la charola en algún lugar del aula, donde haya más luz (para acelerar el proceso de descomposición) durante varios días.
4. Observar el plátano utilizando las lupas.
5. Identificar qué seres vivos habitan en el plátano.
 - Organizar a los niños, durante el experimento, para que con las lupas observen los cambios que va presentando la fruta.
 - Registrar lo que observan. Pueden utilizarse, por ejemplo, registros con dibujos, o bien, la educadora anota en el pizarrón las observaciones hechas por los niños durante varios días.
 - Conversar: ¿qué sucedió con la fruta al paso del tiempo?, ¿qué cambios observaron?, ¿cómo huele?, ¿a qué creen que sabe?, ¿cómo son sus colores?, ¿por qué se dieron los cambios?, ¿qué sale de la fruta?
 - ¿Se pueden comer así las frutas?, ¿qué sucede si te la comes?

¿Qué pasó?

Algunos factores del medio (temperatura, humedad, luz, etcétera) provocan cambios físicos y químicos en las frutas, que se manifiestan por alteraciones de su color, sabor, consistencia o textura.

La educadora tendrá que guiar a los niños para que comprendan por qué salen mosquitos de las frutas en descomposición. Que descubran que un insecto dejó sus larvas en la fruta y de ahí nacieron los mosquitos. Que en este estado ya no es conveniente ingerir los alimentos. Y que podemos identificarlos por su olor y su pérdida de color original.

Reflexión: a través de experiencias de este tipo los niños adquirirán mayor conciencia sobre la existencia de larvas y microorganismos que están por todas partes y comprenderán la importancia de, por ejemplo, hervir el agua que se va a beber, cocinar algunos alimentos –ya que las larvas y los microorganismos mueren al ser expuestos a temperaturas altas– y evitar consumir aquellos que están en proceso de descomposición.

6. 2. En equipos, analizar la situación considerando los siguientes aspectos:
- La articulación entre las actividades y el tiempo que consideran adecuado para su desarrollo.
 - Las competencias de otros campos formativos que intervienen (revisar el *Programa de Educación Preescolar 2004*).
 - Las capacidades de la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...” que pueden identificar si la situación se lleva a la práctica.
- 6.3. En grupo, comentar los resultados del análisis y elaborar una lista sobre los siguientes aspectos:
- Las condiciones que debe prever como educadora, para poner en práctica la situación con su grupo.
 - ¿Qué necesita conocer o saber para poder trabajar la situación con los niños?

Actividad 7. Preparar la práctica

Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos

7.1. Revise, con una de sus compañeras, el plan de trabajo elaborado, de acuerdo con la actividad 5.6 de esta guía, y con sus alumnos ponga en práctica las situaciones didácticas. Durante su desarrollo es importante...

- Registrar en el diario de trabajo los resultados de la experiencia.
- Registrar en los expedientes de sus alumnos algunos rasgos que considere importantes en cuanto a sus logros y dificultades; incluir evidencias del trabajo que realizaron.
- Poner especial atención a los niños con necesidades educativas especiales, o que han requerido un apoyo adicional.

Actividad 8. Intercambiar experiencias

Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos

8.1. Intercambiar con las compañeras y la directora del plantel sus apreciaciones sobre las experiencias vividas con su grupo a partir del trabajo realizado en este campo formativo.

8.2. Elaborar conclusiones personales y acordar las acciones que, como equipo escolar, requieren realizar para el logro de los propósitos educativos que establece el programa.

Es importante tomar nota del producto de su reflexión en el *Diario de trabajo*, con el fin de que sea un referente más en la toma de decisiones para organizar su trabajo en el aula y la escuela.

Es fundamental tener presente que...

El jardín de niños, como institución educativa, tiene una función relevante en el apoyo a los pequeños para un desarrollo sano y equilibrado. Por esta razón, es indispensable que la directora de cada plantel y las educadoras en particular, conozcan a los niños y a las niñas que atienden, las condiciones sociales y culturales en que viven, y que identifiquen posibles afecciones o problemas que tal vez los aquejan y son de distinta índole (enfermedades, alteraciones emocionales, físicas, etcétera). En relación con esta importante función, el campo formativo *Desarrollo físico y salud* no se limita al trabajo pedagógico con situaciones didácticas orientadas al aprendizaje; constituye también un espacio de posibilidades para el mejor conocimiento de los niños y las niñas, de oportunidades para que expresen sus sentimientos y preocupaciones, que se sientan escuchados y tomados en cuenta. El diagnóstico inicial que realice la educadora es el punto de partida para detectar algunas características en los niños y será mediante el desarrollo del trabajo durante el ciclo, la observación y escucha atenta, como se podrán apreciar los avances que logran los niños, así como conocer los problemas que van enfrentando y que pueden afectar su salud emocional.

Actividad 9. ¿Cómo vamos? Valoración del trabajo docente

Tiempo estimado: 1 hora

Las actividades que, en cada módulo, propician la reflexión sobre la práctica han sido, seguramente, una oportunidad para identificar necesidades de cambio y fortalecimiento del trabajo pedagógico. En estos momentos del proceso es conveniente hacer una valoración individual y colectiva sobre los avances logrados y los retos que se enfrentan en la cotidianidad del trabajo educativo con los niños y las niñas que cursan la educación preescolar.

Propósito: reflexionar individual y colectivamente acerca de los logros, retos y dificultades que se enfrentan en el proceso de reforma y, específicamente, en la aplicación del *Programa de Educación Preescolar 2004*.

9.1. Individualmente, reflexionar sobre las cuestiones que se presentan a continuación.

- a) Respecto a sus intervenciones y relaciones con los niños: ¿qué ha logrado modificar?, ¿qué ha mejorado? ¿Cuáles son sus principales logros y dificultades en estos aspectos?
- b) Sus expectativas sobre los niños, ¿se han modificado?, ¿en qué?
- c) Qué retos identifica, en relación con:
 - Sus formas de intervenir.
 - Las formas en que se relaciona con los niños.
 - Las oportunidades que brinda a los niños y a las niñas para participar en las actividades.
 - Las formas en que ha organizado las actividades y al grupo.

9.2. En grupo, comenten los resultados de este análisis.

9.3. Como equipo académico, establezcan acuerdos sobre las acciones inmediatas que pueden emprender para impulsar el mejoramiento del trabajo educativo en el plantel.

Anexos

ANEXO 1

Un bosquejo del desarrollo físico en niños de tres, cuatro y cinco años de edad*

Sue Bredekamp y Carol Copple (eds.)

“Brinca la tablita; yo ya la brinqué; bríncala de nuevo; yo ya me cansé”, canta un grupo en el jardín de niños mientras saltan en el patio de la escuela. Todos los niños realizan los movimientos de esta canción con poca dificultad. Dos de ellos dan vueltas a la cuerda y varios esperan su turno para entrar a brincar. No muy lejos, están tres niños más pequeños que alternan entre risas y miradas de frustración mientras intentan brincar la cuerda por su cuenta. Son niños de tres y cuatro años que todavía no han dominado la técnica de mantener la cuerda sobre sus cabezas y luego brincarla. Un adulto les ofrece ayuda, pero todos los niños tienen algún tipo de dificultad. Al percatarse de que los niños de tres o cuatro años requieren de más tiempo para madurar antes de que puedan dominar el movimiento de brincar la cuerda, sugiere otras alternativas de juego como lanzar y atrapar una pelota o patearla, lo cual será un reto, pero no resultará frustrante.

El desarrollo físico es un aspecto importante del desarrollo durante la niñez temprana. Implica una interacción entre nuevas capacidades físicas que resultan del crecimiento real del niño y la maduración de habilidades que se desarrollan como experiencia y capacitación proporcionada por los adultos (Gallahue, 1993).

Crecimiento físico

La cantidad y ritmo de crecimiento en los niños entre las edades de tres y cinco años varía. Algunos niños crecen hasta 15 cm durante un periodo de tres años, mientras otros solamente crecen unas cuantas pulgadas, pero la forma del cuerpo cambia en todos y la distribución del peso se concentra menos en el tronco. El crecimiento en este periodo se da principalmente en el tronco y las piernas. El ritmo de crecimiento físico en estas edades es más constante, pero

* “A sketch of physical development in 3-, 4-, and 5-years-olds”, en *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, Washington, D. C., National Association for the Education of Young Children, 1986, pp. 99-105.

más lento que durante los primeros tres años. En promedio, los niños aumentan aproximadamente tres kilogramos y cinco u ocho centímetros por año durante el periodo de los tres a los seis años. No obstante, la cantidad de crecimiento varía mucho entre individuos, así como entre niños de diferentes razas.

La imagen corporal de los niños generalmente sigue a su aumento en tamaño. Aprender a monitorear sus cuerpos en el espacio es un reto para este grupo de edad y los accidentes son comunes a raíz de la falta de conciencia de los niños sobre los cambios de tamaño de sus cuerpos (cuando un niño no puede creer que su camisa favorita ya no le queda) y por su falta de planeación de habilidades motoras (cuando un niño escoge la forma más difícil para llegar a un lugar en vez de la más sencilla).

Maduración

Asimismo, existen otros cambios menos notorios en los niños de esta edad. El cerebro crece de 75% a 90% de su tamaño adulto durante estos años. La coordinación mejora con los años conforme la lateralización (cada hemisferio cerebral desarrolla funciones e interconexiones separadas) y la mielinización (el proceso de aislar el sistema nervioso con grasa) se han terminado prácticamente por completo para los seis años. La habilidad con las manos está bastante bien establecida a los cuatro años de edad, aunque la muñeca contiene algo de cartílago que no se osificará hasta alrededor de los seis, lo cual limita un poco sus capacidades motoras finas (Berk, 1996). Como resultado, la mayoría de los niños de esta edad no pueden realizar movimientos circulares completos como los que se utilizan en la letra manuscrita; tampoco tienen la fuerza en las muñecas para impulsarse en barras horizontales. Los 20 dientes de leche ya han salido alrededor de los tres años; en otras palabras, el preescolar no es un bebé. Estos procesos de crecimiento y maduración promueven muchas nuevas habilidades en todas las áreas del desarrollo.

Sensación y percepción

En general, la vista, el tacto, el olfato, el gusto y el oído están bien desarrollados en el periodo preescolar. Sin embargo, los niños son hipermétropes y siguen desarrollando su coordinación de la visión binocular, que es una de las razones por las cuales la letra en los textos para niños de esta edad es más grande. Mientras que las habilidades perceptivas están por lo general bien desarrolladas para esta edad, el uso de la información que tenga el niño no es del todo completa, ya que todavía debe desarrollar algunas de las estrategias cognitivas y refinamientos del lenguaje para interpretar y comunicar los datos sensibles. Procesar la información de manera constante mejora entre los tres y los cinco años.

A los dos y tres años, los niños mejoran su capacidad de percibir patrones y discriminar entre diversas formas. Gradualmente, empiezan a reconocer y después a repetir y diseñar patrones visuales. A lo largo de este periodo, los niños muestran un creciente interés hacia la producción de diseños y patrones en proyectos artísticos, rompecabezas, construcciones, así como letras y palabras. Incluso en el jardín de niños, los niños continúan escribiendo letras al revés (confunden la q y la p o la d y la b). Esta confusión es natural porque en el mundo físico un objeto tiene la misma función y nombre independientemente de su orientación direccional.

El sentido del oído de los niños pequeños está bien desarrollado para cuando alcanzan la edad preescolar. No obstante, su capacidad de percibir distinciones fonológicas sutiles en sonidos, como la mezcla de consonantes (necesaria para dominar todas las combinaciones fonéticas del lenguaje), no se desarrolla por completo hasta más o menos los seis años en la mayoría de los niños (Dale, 1976). Por ejemplo, la mayoría de los adultos se han percatado de que, sin importar cuántas veces enuncien el sonido *sp*, los niños insisten en comer “pagueti”. Una infección crónica del oído medio durante la infancia o en niños pequeños también puede ser un factor que impida el adecuado desarrollo del oído durante estos años y, más adelante, dificultar la lectura.

El tacto, el olfato y el gusto están completamente desarrollados entre los preescolares. De hecho, el sentido del gusto de los niños de esta edad es más agudo que el de los adultos, porque tienen papilas gustativas adicionales en los cachetes y la garganta, lo cual justifica en cierta forma su reputación como “melindrosos en la comida” (Harris 1986).

El desarrollo perceptivo se ve influido por la experiencia, pero depende en gran parte del desarrollo del cerebro y del sistema nervioso central, momento que varía muchísimo, incluso entre niños con desarrollos típicos. Cuando el desarrollo perceptivo de los niños o su coordinación parecen estar significativamente más retrasados que los de otros niños de su edad, un profesional puede decidir si es necesario recomendar unos estudios o evaluaciones diagnósticas, los cuales podrían arrojar resultados que, al compartirlos con los maestros, permitirían a éstos implementar las medidas necesarias. Todos los niños pequeños deben experimentar un conjunto de objetos y actividades en sus vidas diarias a través de las cuales puedan explorar y aprender con los sentidos. A lo largo de los años preescolares, los niños se ven beneficiados por los materiales, las experiencias y las estrategias de enseñanza que les ayudan a aprender las características distintivas de los objetos, los símbolos gráficos y otros estímulos.

Desarrollo motor grueso

El crecimiento físico durante esta edad hace que el centro de gravedad del niño baje, lo cual le permite realizar movimientos más estables y con paso seguro. El desarrollo motor grueso incluye el uso funcional de los brazos y las piernas para actividades como brincar, correr y

trepar. Sin embargo, debido a que el sistema nervioso todavía está inmaduro, el tiempo de reacción del preescolar es por lo general mucho más lento que el de un niño de seis o siete años. La variación en el desarrollo [motor] se debe a una combinación de factores ambientales y genéticos, incluyendo la maduración, la motivación, la experiencia y el apoyo de los adultos. Las diferencias entre los grupos raciales en lo que respecta al desarrollo [motor] están documentadas; por ejemplo, la norma de desarrollo [motor] entre los niños afroamericanos supera la de los caucásicos para caminar, correr y brincar (Lee, 1980). Mientras que algunos niños de tres y cuatro años ya demuestran las habilidades motoras gruesas de los de cinco años, las secuencias en que los niños adquieren estas habilidades y las generalizaciones relacionadas con la edad sobre el desarrollo físico son generalmente ciertas para los niños en este rango de edades.

La caracterización del desarrollo de un grupo de edad proporciona un lineamiento universal que permite a los maestros elaborar programas generales. Las expectativas para los niños en un salón de clases en particular deben provenir de la observación que realice el maestro de los niños en una variedad de entornos y actividades físicas reales. Por ejemplo, ver a un grupo de niños correr no resulta muy útil para identificar a los niños más hábiles o menos hábiles en este rango de edades. La mayoría, a menos que hayan experimentado alguna dificultad o retraso del desarrollo, pueden realizar actividades motoras gruesas básicas como correr. Se puede obtener una mejor noción de los niveles de cada individuo en su destreza motriz al observar a cada niño atravesar un campo de obstáculos que incluya una viga de equilibrio y algo para brincar dentro, saltar fuera y brincar sobre (como aros y túneles). La mayoría de los niños de tres y cuatro años apenas empiezan a trabajar en sus habilidades, como serían equilibrarse, brincar o saltar, y se les presenta un reto con este campo de obstáculos. En estas edades, las dificultades motrices específicas se volverán más obvias para los padres y los maestros, y se podría requerir de la intervención de especialistas (educadores especiales para la niñez temprana, terapeutas físicos y ocupacionales) para evaluar y planear una intervención y apoyo adecuados al desarrollo físico del niño. Si los especialistas realizan una observación cuidadosa de niños de tres, cuatro y cinco años, sus conclusiones generales sobre las habilidades motoras gruesas podrían asemejarse a las que se presentan en los cuadros que aparecen a continuación (véase también Harris, 1986; Nebraska/Iowa, 1993).

Desarrollo motor grueso: expectativas generalizadas

Para niños de tres años de edad

- Caminan sin verse los pies; caminan hacia atrás; corren a un paso constante; giran y se detienen bien.
- Suben las escaleras alternando los pies y sosteniéndose con una mano del barandal.

- Brincan desde escalones u objetos bajos; no juzgan bien al brincar sobre objetos.
- Muestran una mejor coordinación; empiezan a mover las piernas y los brazos para mover un columpio o subirse a un triciclo, aunque a veces olvidan fijarse en la dirección y chocan contra los objetos.
- Perciben la altura y velocidad de los objetos (como una pelota lanzada), pero pueden ser demasiado aventurados o miedosos, ya que les falta una sensación realista de su propia habilidad.
- Se paran sobre un pie con mal equilibrio; se equilibran con dificultad en vigas de equilibrio bajas (de 10 cm de ancho) y observan sus pies.
- Juegan activamente (e intentan mantenerse al parejo con los demás niños) y después necesitan descansar; se fatigan repentinamente y se ponen de mal humor si están demasiado cansados.

Para niños de cuatro años de edad

- Camina de “gallo-gallina” (punta-talón); avanza brincando de manera poco uniforme; corre bien.
- Se para sobre un pie durante cinco segundos o más; domina la viga de equilibrio baja (10 cm de ancho), pero tiene dificultades para caminar sobre una viga de 5 cm sin verse los pies.
- Baja escalones alternando los pies; tiene buen juicio al colocar los pies en estructuras para trepar.
- Desarrolla la habilidad de calcular el tiempo para brincar la cuerda o participar en juegos que requieren reacciones rápidas.
- Empieza a coordinar movimientos para trepar en los juegos infantiles o brincar en un trampolín pequeño.
- Muestra un juicio perceptivo mayor y una conciencia de sus propias limitaciones y/o las consecuencias de comportamientos inseguros; todavía requiere de supervisión al cruzar la calle o para protegerse en determinadas situaciones.
- Demuestra una mayor tolerancia, con largos periodos de altos niveles de energía (lo cual requiere de un aumento en el consumo de líquidos y calorías); a veces se sobreexcita y tiene trabajo para autocontrolarse en actividades de grupo.

Para niños de cinco años de edad

- Camina hacia atrás rápidamente; avanza saltando y corre con agilidad y rapidez; puede incorporar habilidades motoras en un juego.
- Camina bien sobre una viga de equilibrio de 5 cm de ancho; brinca sobre objetos.
- Salta bien sobre un pie; conserva un paso constante al andar.

- Brinca desde mayores alturas; salta la cuerda.
- Trepa bien; coordina movimientos para nadar o andar en bicicleta.
- Muestra un juicio perceptivo desigual; actúa de forma muy confiada en ocasiones, pero acepta el establecimiento de límites y obedece las reglas.
- Presenta altos niveles de energía; rara vez se muestra cansado; le es difícil permanecer inactivo y busca juegos y entornos donde haya actividad.

Consideraciones para los educadores de niños en edad temprana para que apoyen el desarrollo motor grueso

El desarrollo físico de los niños entre tres y cinco años debe considerarse a través del entorno de aprendizaje y a lo largo de todo el programa educativo. Los planes deben proporcionar un tiempo para actividades físicas a lo largo del día. En cualquier parte del programa, exigir que los niños permanezcan sentados mucho tiempo se opone a la forma característica de los niños de aprender mediante la realización de una actividad: a través del movimiento, de la exploración y de la actuación sobre los objetos. También es importante proporcionar alternativas para la actividad y la movilidad a los preescolares con discapacidades del desarrollo. Las adaptaciones del equipo o del entorno pueden ser necesarias, como sería contar con jardines y equipo que sea accesible para silla de ruedas, o utilizar signos y símbolos para ayudar a un niño con deficiencia auditiva a participar en la música o el movimiento.

Entre las edades de tres y seis años, el desarrollo motor grueso progresa rápidamente conforme los niños empiezan a desarrollar nuevas capacidades y a refinar otras. Las actividades diarias deben incluir muchas oportunidades para que los niños pequeños desarrollen competencia y confianza. Por ejemplo, como parte de la rutina diaria, los niños cargan objetos, caminan rodeados por la naturaleza, hacen ejercicio y se mueven al ritmo de la música, y participan en juegos de roles y dramatizaciones cortas. El equipo de juego para actividades dentro del edificio puede promover las habilidades motoras gruesas, con una adaptación para proporcionar acceso a los niños con discapacidades. Un equipo diverso puede incluir zancos con copas, un trampolín pequeño, escalones, una viga de equilibrio, aros para brincar, saltar la cuerda, lanzamiento de juguetes suaves, tablas con ruedas, espectáculos con títeres, lanzamiento de aros, un paracaídas, rompecabezas en el piso, bloques huecos, *Legos* grandes y carriolas para los juegos de dramatización. Las áreas grandes (ya sea que estén alfombradas o no) son necesarias adentro para que los niños se muevan y realicen otras actividades como lanzar y brincar.

El exterior es un entorno ideal para promover el desarrollo motor grueso, pero su uso debe ser planeado y supervisado. Es necesario contar con equipo como una pequeña red y pelotas de playa para jugar voleibol, bates y pelotas de hule espuma, triciclos o tablas con ruedas. Los

maestros pueden planear actividades exteriores que incluyan juegos con paracaídas, actividades con aros, juegos de pelota, una carrera de obstáculos, juegos en grupo (por ejemplo, Doña Blanca) y una estación de ejercicio con una viga de equilibrio, escalera, tubo para escalar y llantas.

Los niños en este rango de edad disfrutan y participan en muchas actividades motoras gruesas por primera vez. Por lo tanto, se requiere de una significativa supervisión constante por parte de los adultos, ya que los juicios perceptivos de los preescolares son todavía inmaduros. El entorno físico deberá contar con piezas de equipo que varíen en nivel de habilidad según el grado de equilibrio y coordinación requeridos. Bajo las estructuras para trepar, debe haber entre 15 y 30 cm de material acolchonado para proteger a los niños de las caídas, que son una de las causas más importantes de lesiones infantiles (véase AAP y APHA, 1992; Kendrick, Kaufmann y Messenger, 1995). Las actividades exteriores planeadas deberán presentar un reto a los niños para que hagan uso de toda la gama de habilidades motoras, como sería una carrera de obstáculos, pero que permita y se adapte a una amplia variedad de diferencias entre los niños debido a los ritmos de maduración, nivel de motivación, experiencia, práctica y entrenamiento con adultos, nutrición, así como discapacidades –identificadas o potenciales– y habilidades excepcionales.

Desarrollo motor fino

Los niños pequeños no adquieren una destreza manual sofisticada entre los tres y los cinco años de edad. Pueden experimentar fallas y frustración si se espera con frecuencia que realicen tareas que impliquen un control preciso de los músculos de las manos, juicios perceptivos cuidadosos que impliquen coordinación vista-manos y movimientos refinados que requieran de estabilidad y paciencia.

De los tres a los cinco años, e incluso más allá, los niños se ven beneficiados por las actividades que desarrollan los músculos de sus manos y por la adquisición de habilidades motoras finas, como dibujar y pintar, trabajar con plastilina o construir cosas con *Duplos* o *Legos*. Estas actividades abiertas, junto con mucho tiempo y aliento, interesan a los niños y los preparan para las exigencias de la escritura y otras habilidades que desarrollarán más adelante. Los niños pueden aprender a usar sus manos y dedos a través de observar a otros y cuando una tarea implica varios pasos, como sería hacer una figura de plastilina o una casa con *Legos*, pueden necesitar que se les ayude a dividir la actividad en elementos perceptibles.

Los niños experimentan diferentes grados de dificultad al realizar tareas motoras finas. Algunos son mucho más capaces que otros en este tipo de actividades y también pueden observarse diferencias de género. Las niñas tienden a ser más avanzadas que los niños en las habilidades motoras finas y en las motoras gruesas que requieran de precisión, como saltar y

saltar avanzando, mientras que los niños en general tienen una ventaja en las habilidades físicas que requieren de fuerza y poder, como correr y brincar (Berk, 1996). Cuando los niños tienen ciertos tipos de discapacidades identificadas, las actividades usuales de movimiento motor fino pueden necesitar adaptarse. Por ejemplo, con la ayuda de tecnologías que incluyen teclados modificados, interruptores, dispositivos para señalar y programas gráficos (Behrman y Lamm, 1994), los niños que no pueden usar sus manos también pueden dibujar y construir.

Los observadores que buscan definir las habilidades motoras finas de niños entre tres y cinco años pueden observarlos cuando utilizan materiales abiertos, cuando dibujan y participan en el cuidado personal. En los cuadros del siguiente apartado se presenta un resumen de lo que los observadores probablemente verían.

Consideraciones para los educadores de la infancia temprana para apoyar el desarrollo motor fino

El desarrollo motor fino progresa de manera lenta durante los años preescolares, pero puede promoverse su evolución al proporcionar muchas oportunidades, las herramientas adecuadas y el apoyo de los adultos, como se ve en los entornos donde las experiencias de los niños y las expectativas culturales son altamente conducentes al desarrollo de habilidades motoras finas (Departamento de Educación de Reggio Emilia, Italia, 1987; Tobin, Davidson y Wu, 1989). Sin embargo, los esfuerzos menos amplios enfocados simplemente a acelerar el desarrollo de las habilidades motoras finas presionando a los niños demasiado temprano con tareas de este tipo tienen probabilidades de fracasar o de ser frustrantes para ellos. Demasiado interés en el desempeño en este campo puede generar sentimientos de inadaptación y tensión. Reconocer lo que los niños pueden hacer, y apoyar sus esfuerzos para intentar nuevas actividades, resulta en un menor número de pequeños estudiantes desanimados. Para cuando están en el jardín de niños, participarán en actividades motoras finas con mayor facilidad y por periodos más largos. Es menos probable que experimenten frustración. Cuando los niños parezcan interesados y persistentes en escribir su nombre y formar letras, los adultos deben ofrecer ayuda, tanto formal como informal.

Entre los tres y los cinco años, los niños deben tener acceso a muchos tipos de materiales y objetos que les ayuden a desarrollar y practicar las habilidades motoras finas, como serían objetos pequeños para clasificar y contar; tablas donde puedan pegar letras o figuras; cuentas para ensartar; ropa y cosas que tengan cremalleras, botones y nudos para jugar a disfrazarse; muñecas y accesorios; material para escribir y dibujar; tijeras, pintura y plastilina, así como oportunidades para practicar habilidades funcionales, por ejemplo: servir leche, poner la mesa, comer y vestirse. Con tecnología de apoyo y herramientas modificadas, los niños con discapacidades también pueden practicar estas habilidades motoras finas (por ejemplo, zapa-

tos de velcro o tazones con peso y utensilios que permitan a los niños alimentarse solos junto con el resto del grupo).

Desarrollo de motricidad fina: expectativas generalizadas

Para niños de tres años de edad

- Colocar letras o figuras en un pizarrón especial; ensartar cuentas grandes; servir líquidos con pocos derrames.
- Construir torres de bloques; resolver rompecabezas fácilmente con objetos enteros representados como una pieza.
- Se fatiga fácilmente si se requiere demasiada coordinación manual.
- Dibuja formas, como un círculo; empieza a diseñar objetos, como una casa o figura; dibuja objetos con alguna relación entre ellos.
- Sostiene las crayolas o marcadores con los dedos en lugar de con el puño.
- Se desviste sin ayuda, pero necesita algo de ayuda para vestirse; se sabe desabrochar botones con habilidad, pero se abrocha con lentitud.

Para niños de cuatro años de edad

- Utiliza figuras pequeñas para colocarlas en un pizarrón; ensarta cuentas pequeñas (y puede hacerlo siguiendo un patrón); vierte arena o líquido en contenedores pequeños.
- Construye estructuras complejas de bloques, que se extienden verticalmente; muestra un juicio espacial limitado y tiende a tirar las cosas.
- Disfruta de manipular juguetes que tengan partes pequeñas; le gusta utilizar tijeras; practica una actividad muchas veces para aprender a dominarla.
- Dibuja combinaciones de formas simples; dibuja personas al menos con cuatro partes, así como objetos que son reconocibles por los adultos.
- Se viste y se desviste sin ayuda; se cepilla los dientes y se peina; rara vez derrama el contenido de una taza o una cuchara; puede ponerse los zapatos o la ropa, pero todavía no es capaz de hacer los nudos.

Para niños de cinco años de edad

- Puede atinarle a un clavo con un martillo; utiliza tijeras y desarmadores sin ayuda.
- Utiliza el teclado de la computadora.
- Construye estructuras de bloques tridimensionales; puede resolver rompecabezas con facilidad.
- Le gusta desarmar y rearmar objetos, y vestir y desvestir muñecas.
- Tiene una comprensión básica de la derecha y la izquierda, pero todavía las confunde.
- Copia formas; combina más de dos formas geométricas en dibujos y construcción.

- Dibuja personas; escribe letras rudimentarias, pero la mayoría son reconocibles por un adulto; incluye un contexto o escena en los dibujos; escribe su nombre.
- Puede cerrar la cremallera de su ropa; sabe abotonar; sabe atar los zapatos con un poco de ayuda de un adulto; se viste rápidamente.

Referencias

- AAP y APHA (American Academy of Pediatrics y American Public Health Association) (1992), *Caring for our children: National health and safety performance standards—Guidelines for out-of-home child care programs*, Washington, D. C.
- Berk, L. (1996), *Infants and children. Prenatal through middle childhood*, 2ª ed., Boston, Allyn & Bacon.
- Dale, P. (1976), *Language development. Structure and function*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Gallahue, D. (1993), “Motor development and movement skill acquisition in early childhood education”, en B. Spodek (ed.), *Handbook of research on the education of young children*, Nueva York, Macmillan, pp. 24-41.
- Harris, A. C. (1986), *Child development*, St. Paul, MN, West.
- Kendrick, A., R. Kaufmann y K. Messenger (1995), *Healthy young children. A manual for programs*, Washington, D. C., NAEYC.
- Lee, A. M. (1980), “Childrearing practices and motor performance of black and white children”, en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, núm. 51, pp. 494-500.
- Nebraska and Iowa State Departments of Education (1993), *The primary program: Growing and learning in the heartland. A joint project of Nebraska Department of Education, Iowa Department of Education, Iowa Area Education Agencies, and Head Start/State Collaboration Project*, Lincoln, NE, Autor.
- Reggio Emilia Department of Early Education (1987), *The hundred languages of children: Narrative of the possible* (catálogo de la exhibición), Reggio Emilia, Región de Emilia Romana, Italia, Autor (Assessorato Scuola Infanzia e Asilo Nido, Via Guido Castello 12, 42100 Reggio Emilia, Italia).
- Tobin, J., D. Davidson y D. Wu (1989), *Preschool in three cultures: Japan, China and the United States*, New Haven, CT, Yale University Press.

El nuevo reto

¿Qué es la educación?

¿Qué es la salud?*

Organización Mundial de la Salud

Consideramos que las escuelas deben ser ámbitos de aprendizaje. Esperamos que las inversiones en la educación produzcan beneficios para individuos, comunidades y naciones. Las escuelas están en condiciones de contribuir al desarrollo social y económico, a una mayor productividad y a una mejor calidad de vida para todos. En muchas partes del mundo, algunas escuelas están progresando notablemente. Pero se podría lograr aún más si todas las escuelas pudieran promover el desarrollo saludable de los jóvenes tan activamente como promueven el aprendizaje.

Para que la promoción de la salud reciba la misma prioridad, los encargados de formular políticas, líderes de la comunidad, maestros, padres de familia y estudiantes tendrán que estar convencidos de las maneras en que la salud contribuye a las metas y finalidades generales de la escuela. Necesitan saber en qué forma la promoción de la salud mediante las escuelas puede aumentar el rendimiento de la inversión en la educación. Para aprender eficazmente y beneficiarse de las inversiones en la educación, los niños deben estar sanos, poder concentrarse y asistir a la escuela regularmente. Las personas de todos los países también deben saber qué medidas pueden adoptar para crear escuelas promotoras de la salud.

Nunca antes habían asistido tantos niños a la escuela. En los países en desarrollo, más de 70% de los niños completan un mínimo de cuatro años de estudios. Actualmente hay millones de jóvenes entre 10 y 19 años de edad, la gran mayoría (84%) vive en países en desarrollo. *En sólo seis años, habrá dos mil millones de adolescentes* en el planeta: cifra sin precedentes en la historia, vivirán principalmente en África, Asia y América Latina, y serán el recurso más precioso de cada país. Si alimentamos su desarrollo, su potencial para crear un mundo mejor es enorme.

* En *Promoción de la salud mediante las escuelas. Iniciativa mundial de salud escolar de la Organización Mundial de la Salud*, Ginebra, OMS, 1996, pp. 2ª de forros y 1-3.

Cuando el mundo centró su atención en la supervivencia infantil, todos aprendimos a ayudar a los niños a sobrevivir más allá de su nacimiento. Ahora ha llegado el momento de concentrarnos en el desarrollo de la mente y el cuerpo de los niños y de los adolescentes.

Hoy día sabemos que la *promoción de la salud mediante las escuelas* es una de las maneras más eficientes y eficaces de mejorar la vida de nuestros niños. Nosotros, en calidad de educadores, padres de familia, encargados de formular políticas, y miembros de la comunidad interesados sabemos que al crear “escuelas promotoras de la salud”, podemos mejorar la educación y la salud. Éste es el próximo paso para que nuestro sueño se convierta en realidad.

El presente documento describe por qué este paso es práctico, por qué debemos darlo y cómo podemos darlo juntos; en él se ofrece un resumen de esa información y se incluyen recomendaciones para ayudar a las personas de todos los niveles a fomentar el desarrollo de las escuelas promotoras de la salud. Las recomendaciones se basan en los resultados del Comité de Expertos de la oms sobre Educación y Promoción Integrales en Materia de Salud Escolar, que se reunió en Ginebra, Suiza, en septiembre de 1995.

Toda escuela puede promover la salud y contribuir a un futuro sólido y sostenible para su comunidad y su nación. Si trabajamos juntos, como padres, maestros, líderes de la comunidad, funcionarios públicos y representantes de los organismos internacionales, podemos aumentar el número de escuelas promotoras de la salud en cada país. Todos se beneficiarán con nuestro éxito.

[...]

¿Qué es la educación? ¿Qué es la salud?

Las personas a veces piensan que la educación es la acumulación de información y aptitudes básicas. A veces piensan que la salud es lo contrario de enfermedad. Pero la educación y la salud son conceptos más amplios, más ricos. Que no pueden desvincularse.

Al hablar de educación, hablamos de aprendizaje. Se trata de poder combinar conocimientos, actitudes y aptitudes y usar esa fuerza para configurar nuestra vida y contribuir a la vida de los demás. En todo el mundo, un nivel más alto de educación suele permitir a las personas tener mejores trabajos, gozar de más salud y contribuir al bienestar de la familia y la comunidad. En efecto, como se observa en la Constitución de la oms y se reitera en la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (1986), *la educación es un requisito previo de la salud.*

Como lo define la oms, y se acepta ampliamente en todo el mundo, la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social. La Carta de Ottawa (1986) reconoce que: “La salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana; en los centros de enseñanza, de trabajo y de

recreo. La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y de asegurar que la sociedad en la que uno vive ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de buen estado de salud”.

En casi todas las comunidades, la escuela es un entorno donde muchas personas viven, aprenden y trabajan; donde los estudiantes y el personal de enseñanza pasan gran parte de su tiempo. Es un lugar donde los programas de educación y salud pueden tener la mayor repercusión, porque pueden beneficiar a los estudiantes en las etapas *influenciables* de su vida: la niñez y la adolescencia.

Por lo tanto, la escuela no sólo es uno de los entornos e instituciones donde puede fomentarse la salud, sino que se encuentra entre los más importantes. Como conocemos muy bien la relación que existe entre educación y salud, podemos emplear ese conocimiento para ayudar a establecer escuelas promotoras de la salud, que mejoren la educación y aumenten el potencial de aprendizaje al tiempo que mejoran la salud. A continuación presentamos las razones.

La buena salud apoya el aprendizaje provechoso

Sabemos que los niños sanos aprenden bien. Si los jóvenes gozan de buena salud, pueden aprovechar plenamente todas las oportunidades de aprendizaje.

También sabemos que *la salud influye en la capacidad de un niño de asistir a la escuela*. La salud y las condiciones relacionadas con la salud, como las enfermedades de los niños y sus familias, la ausencia de condiciones higiénicas y sanitarias en la escuela, y el temor a la violencia o abuso en el camino a la escuela o en ésta misma, son factores que pueden impedir que los niños se matriculen o hacer que falten a clase, lo cual reduce el valor en la inversión en la educación.

El aprendizaje provechoso apoya a la salud

Sabemos que la simple asistencia a la escuela mejora la salud de los niños. Las madres que han recibido incluso sólo un año de escolaridad, tienden a cuidar mejor a sus bebés, y tienen más probabilidades de solicitar atención médica para sus hijos y hacer que los vacunen.

Sabemos que la inversión en la educación produce beneficios al mejorar la salud materno-infantil. En los países en desarrollo, a medida que aumenta la tasa de alfabetismo, las de fecundidad tienden a descender. Las mujeres alfabetizadas suelen casarse más tarde y tienen más probabilidades de emplear los métodos de planificación familiar para espaciar los nacimientos, protegiendo así su propia salud y la de sus bebés.

Las escuelas pueden permitir a los niños y a los adolescentes adquirir los conocimientos, las actitudes, los valores, las aptitudes y los servicios que necesitan para estar sanos y evitar problemas de salud graves. La promoción de modos de vida sanos, puede contribuir a la salud de los adolescentes y niños ahora y en su vida de adultos, lo cual les permite ayudar en sus comunidades y naciones ahora y en el futuro.

Los problemas graves de salud pública comunes a todos los países, como la infección por el VIH-SIDA, los traumatismos causados por la violencia y los efectos del tabaquismo, y del consumo de alcohol y otras drogas se pueden prevenir mediante la educación y otras intervenciones en las escuelas. Los problemas de salud graves de los países en desarrollo, como la esquistosomiasis, otras infecciones helmínticas, las carencias nutricionales y las enfermedades que se pueden prevenir por vacunación, pueden evitarse, reducirse o controlarse mediante tratamientos y la educación eficaces y eficientes en función de los costos en las escuelas. Éstas también pueden contribuir a una mejor salud entre los niños y el personal de enseñanza al remitirlos a servicios en instituciones de salud locales. Por lo tanto, mediante prevención, tratamiento y remisión, las escuelas influyen en muchos de los problemas de salud que tienen que ver con el aprendizaje y la salud.

Incluso la forma en que está organizada una escuela –sus normas, ambiente físico y social, programas de estudios, métodos de enseñanza y aprendizaje, exámenes y maneras en que los estudiantes se encargan de su propia educación– puede promover o debilitar la salud. Por consiguiente, la inversión tanto en educación como en salud peligra, a menos que la escuela sea un lugar sano donde se puede vivir, aprender y trabajar.

Finalmente, sabemos que actualmente son muy pocos los lugares seguros para los niños. Muchos de éstos viven y sufren en condiciones físicas, sociales o culturales que ponen en peligro su seguridad física y salud emocional. Gran parte del día, la escuela puede proporcionar seguridad –si es un lugar sano– y ser un lugar de aprendizaje.

La educación y la salud son inseparables

Si fomentamos la salud, las esperanzas y las aptitudes de los niños y los adolescentes, su potencial de crear un mundo mejor es ilimitado. Si están sanos, pueden aprovechar al máximo toda oportunidad de aprender. Si los niños reciben educación, pueden vivir una vida plena y ayudar a forjar un futuro para todos.

El grado en que las escuelas de cada nación se conviertan en escuelas promotoras de la salud desempeñará una función importante para determinar si la próxima generación recibirá educación y gozará de buena salud. La educación y la salud se apoyan y se fomentan mutuamente, ninguna puede existir por sí sola, juntas constituyen la base de un mundo mejor.

ANEXO 3

Protegiendo a los niños de los abusos

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)¹

El campo formativo *Desarrollo físico y salud* incluye, entre las competencias a favorecer en los niños, el reconocimiento de situaciones de riesgo a las que pueden estar expuestos y la expresión de los sentimientos que experimentan en distintas circunstancias. Trabajar tópicos de esta naturaleza con los niños suele ser un asunto delicado y muchas veces difícil.

Más que sugerencias didácticas específicas, el texto que aquí se incluye tiene la intención de ofrecer a las educadoras información básica, así como orientaciones viables y útiles para intervenir pedagógicamente con los niños en las circunstancias y condiciones particulares de cada centro educativo y de cada grupo. Las educadoras del plantel, junto con la directora, pueden tomar acuerdos y organizar situaciones didácticas específicas sobre prevención de riesgos, de modo que los niños pequeños puedan sentir confianza, hablar con los demás sobre lo que les disgusta, inquieta o afecta y, sobre todo, en la medida de sus posibilidades, actuar para cuidarse.

Material educativo

“Protegiendo a los niños de los abusos”

Preparado para el “Día Mundial para la prevención del abuso infantil”

19 de noviembre de 2000, Ginebra, Suiza

Este programa está dirigido a niños a partir de tres años.

¹ AMEI-WAECE: www.waece.org/docus/prevencion.php. Sección información pedagógica.

Parte I

Principios básicos de prevención.
Prevención del abuso sexual.
La seguridad ante extraños.
La seguridad y el autocuidado.
Apoya estos programas.

Parte II

¿Qué es el abuso infantil?
Cómo responder a lo que nos dicen los niños.
Informar de abusos o abandonos.
Qué hacer después.
Recursos en la comunidad.
El uso de Internet.

Reconocimientos

Introducción

Se acumula la evidencia de que el maltrato infantil es el precursor de muchos de los problemas sociales más importantes de hoy en día:

95% de las personas que cometen abuso infantil lo sufrieron cuando eran niños.

80% de las personas que consumen sustancias químicas sufrieron abuso infantil cuando eran niños.

80% de los niños que se escapan de casa aducen el abuso infantil como un factor.

95% de las prostitutas sufrieron abusos sexuales cuando eran niñas.

78% de la población en las cárceles sufrió abuso infantil.

50% de las personas que intentan suicidarse afirman haber sido víctimas de abusos en algún momento de sus vidas.

Desde luego, no todos los niños que sufren abusos tiene problemas de esta magnitud, pero sabemos que el abuso infantil deja a muchos niños incapacitados para desarrollar plenamente todo su potencial. Su pérdida es también nuestra pérdida y es necesario tomar medidas adecuadas para combatir el abuso infantil.

Las estadísticas nos pueden ayudar a darnos cuenta de que si fuésemos capaces de detener o, al menos, de prevenir una parte del abuso infantil, conseguiríamos ayudar a resolver algunos de los problemas más importantes de nuestra sociedad.

Ahora sabemos que los niños pueden prevenir el abuso y el secuestro si se les proporcionan técnicas que puedan entender y practicar en su vida cotidiana. El abuso infantil aparece en los titulares de los periódicos con mucha frecuencia. Durante los últimos 15 años, el número de casos de abuso infantil ha crecido constantemente.

Parte I. Principios básicos de prevención

Los niños constituyen la primera línea de defensa contra el abuso. Los padres, escuelas y organizaciones pueden utilizar toda la tecnología disponible, pero la experiencia nos dice que casi siempre nos sorprenderemos al descubrir que las personas que cometen estos abusos están en nuestro medio.

La prevención del abuso infantil se puede enseñar sin tener que hablar del abuso en sí. No es necesario decir a los niños lo que es el abuso, quiénes lo cometen, cómo actúan, lo que hacen o el por qué. Tampoco es necesario decirles que alguna persona a la que ellos quieren puede hacerles daño. En cambio, podemos hablar de la prevención de manera positiva y concreta, dando a los niños las habilidades que necesitan para actuar de manera efectiva cuando se encuentren en una situación potencialmente abusiva.

Hay momentos en los que los niños pueden y deben ser responsables de su propio bienestar, por ejemplo, cuando se encuentren solos con una persona que podría abusar de ellos. En tales ocasiones, necesitan permiso para defenderse y necesitan técnicas específicas para detener lo que les está ocurriendo. Y necesitan saber que los adultos que les rodean les van a creer y apoyar. La mejor defensa, en general, que los niños pueden tener es:

- Que reconozcan sus propias habilidades.
- Que puedan evaluar y manejar una variedad de situaciones.
- Que sepan dónde y cómo conseguir ayuda.
- Que sepan que se les va a creer.

Los niños tienen el derecho a sentirse seguros sin tener miedo. Los niños que están más seguros son aquellos a los que se ha enseñado a pensar por sí mismos.

Prevención del abuso sexual

La prevención del abuso sexual empieza con el conocimiento, por parte de los niños, de sus propias habilidades naturales, lo que ya saben y las experiencias que ya han tenido. Los mensajes fundamentales para prevenir el abuso sexual de los niños por parte de personas conocidas incluyen:

1. Tu cuerpo te pertenece sólo a ti.
2. Tienes derecho a decidir quién te toca y quién no.
3. Si alguien te toca de una manera que no te gusta o que te hace sentir extraño o incómodo, o de una manera que crees que es mala, o que tus padres creerían que es mala, está bien decir que “no”.
4. Si la persona no se detiene, dile: “voy a contarlo”, y luego cuéntalo, sin hacer caso a lo que esa persona te diga.

5. Si te dice que guardes el secreto, dile: “no, voy a contarlo”.

6. Si tienes algún problema, habla de él hasta que alguien te ayude.

Los niños aprenden que pueden tener algún control sobre lo que pasa con sus cuerpos si les enseñamos y les mostramos, con nuestra propia conducta, que en realidad sus cuerpos les pertenecen solamente a ellos. Aun los niños de dos o tres años ya saben qué contactos les gustan y cuáles no. El contacto que no les gusta les hace sentir incómodos y les parece malo. Este método de prevención les permite decir lo que ocurre y les enseña a defenderse de una manera efectiva y apropiada.

Estas técnicas para prevenir el abuso infantil se deben aprender no solamente como ideas, sino como habilidades. Esto quiere decir que hay que practicarlas. Parte de una educación preventiva efectiva incluye juegos de rol que den la oportunidad a los niños de saber cómo se sienten al decir que “no” en una situación difícil. Los padres pueden hacer algo así en casa, pero es más eficaz un programa de prevención en el aula que dé a los niños la oportunidad de practicar estas habilidades para que las puedan utilizar si las necesitan. Del mismo modo que los niños no aprenden a montar en bicicleta hablando o leyendo sobre el tema, los niños tampoco aprenden a prevenir el abuso infantil si no tienen oportunidades para practicar estas técnicas y sentirse cómodos con ellas.

La seguridad con personas desconocidas

Los niños necesitan saber que los desconocidos son simplemente personas que no conocen y que van a encontrarse con desconocidos a diario. No hay razón para tener miedo, pero hay unas reglas de seguridad que hay que seguir con todos los desconocidos cuando los niños no tienen cerca un adulto que les cuide (por ejemplo, si están en el parque). Los conceptos y las reglas de seguridad en presencia de desconocidos son simples y directas y se deben enseñar sin recurrir al miedo o a las historias de terror. Los niños desde los tres años las pueden utilizar y los niños más grandes las pueden adaptar a sus situaciones.

Las reglas a seguir por un niño solo o que esté con sus amigos cuando se les acerque un desconocido son:

1. Mantener la distancia. Si la persona se acerca, moverse hacia atrás para mantenerse alejado de la persona.
2. No hablar con la persona. Esto incluye las peticiones de ayuda, preguntas o una simple conversación. Aunque la persona sepa su nombre, no quiere decir que conozca al niño.
3. No aceptar nada de esa persona. Ni siquiera algo que pertenece al niño o a sus padres.
4. No ir a ninguna parte con esa persona. Aunque diga que se trata de una emergencia, el niño debe acudir a alguien que conozca para que lo verifique.

5. Si el niño siente que algo va mal o se siente incómodo o asustado, debe alejarse y correr. Debe hacer cualquier cosa para llamar la atención. Pedir ayuda. Los demás no pueden saber que tiene problemas si no llama su atención o les pide ayuda. No debe asustarse si no ha seguido estas reglas y se encuentra en una situación difícil.

Como en todas las áreas de prevención, estas normas y conceptos carecen de valor si se quedan solamente como ideas. Los niños aprenden haciendo. Toda la investigación ha demostrado que estas normas se deben convertir en habilidades para poder proteger a los niños. Esto quiere decir que hay que practicar, hacer simulacros, y representar situaciones cotidianas. Esto puede resultarle difícil a los padres, de allí que sea tan importante que las escuelas participen en este proceso educativo.

Seguridad en el cuidado de uno mismo

Hay momentos en que los niños se quedarán solos. Por ejemplo, si el padre está en el baño y alguien llama a la puerta, o si está en el jardín y suena el teléfono.

Salvo muy contadas excepciones, todos los niños se quedan solos, aunque sea brevemente, en algún momento, y cuando están solos se preguntan qué puede ocurrir. Conocer y hablar acerca de estas preocupaciones no sólo les hace sentirse mejor sino, también, más seguros. Hay que establecer algunos lineamientos y discutir las opciones que tienen cuando se presenta alguna situación inesperada.

Contestar el teléfono

Contestar el teléfono con una palabra como “diga”. Los niños no deben dar su nombre o contestar preguntas por teléfono a menos que estén hablando con un amigo o un miembro de la familia.

Si están solos en casa, deben decir algo como “mi madre está ocupada. ¿Quiere dejar algún mensaje?”.

Si quien llama no quiere dejar un mensaje o se pone pesado, está bien colgar el teléfono.

Si, por la razón que sea, el niño no puede apuntar el mensaje, puede decir a la persona que llame más tarde.

Abrir la puerta

Los niños deben tener la puerta cerrada con llave cuando están solos en casa. Deben acudir a la puerta si alguien llama y preguntar quién es. No deben abrir la puerta excepto a miembros de la familia o a un amigo, si tienen permiso de dejarle entrar. Hay que practicar respuestas específicas como, por ejemplo, cuando alguien viene a entregar un paquete: “por favor, déjelo junto a la puerta”; si hay que firmar: “por favor, vuelva más tarde” o “déjelo con el vecino”.

Situaciones de emergencia

Los niños deben saber lo que tienen que hacer en una emergencia, y cómo hacer una llamada a los servicios de emergencia. Deben entender que en un caso de emergencia tienen el permiso de sus padres para hacer lo que haga falta para protegerse a sí mismos y a los demás.

Estar preparado

La siguiente lista es solamente una base para empezar a comentar en casa. El niño debe saber:

- Su nombre.
- El nombre de sus padres.
- Su dirección.
- Su número de teléfono.
- El número de teléfono del trabajo de sus padres.
- El número de teléfono de los servicios de urgencias.
- El número de teléfono de su médico.
- El nombre y número de teléfono de sus vecinos o de otras personas a quienes acudir.
- Qué hacer si alguien llama a la puerta.
- A qué personas puede abrir la puerta.
- Qué hacer en una situación de emergencia.
- Qué hacer si ocurre algo que le asuste.

Ayudar a prevenir

Educar a los niños a prevenir el abuso es sólo el comienzo. Cada uno de nosotros puede desempeñar un papel en esta campaña.

No quedarse callado

Los adultos tienen que ayudar a todos los niños que conocen o con los que están en contacto. Si un niño está siendo maltratado y el adulto se queda callado, ¿quién le ayudará? Es necesario informar a la policía o a los servicios de protección a la infancia.

Estar preparado

Hay que leer con cuidado este manual sobre la prevención del abuso y repartirlo entre otras personas.

Colaborar

Hay muchas organizaciones de servicio en la comunidad y hay muchos niños que necesitan compañía, hogares de acogida o apoyo.

Contribuir

Bien sea con tiempo, donaciones de material o de dinero, todo se necesita. Las organizaciones comunitarias de servicio necesitarán cada vez más recursos, si cada vez más niños se animan a contar lo que les está ocurriendo. Para terminar con el abuso infantil hay que dar cuidado y apoyo a estos niños. Esto quiere decir que todos los recursos serán bienvenidos.

Conocerse a sí mismo

Este proyecto refleja nuestro compromiso para reducir el abuso infantil en nuestra comunidad. El abuso infantil es un problema complejo. Requiere mucho compromiso y poder ofrecer programas que permitan a las familias y escuelas reducir la vulnerabilidad de los niños. La prevención en la escuela, a través de la educación, que ha demostrado su efectividad y que no disminuye su sentido de bienestar, es un elemento clave de este esfuerzo. Denunciar el abuso infantil es esencial, al igual que proporcionar atención y tratamiento para reducir los efectos secundarios al abuso infantil.

Al proporcionar a cada niño en nuestra comunidad la oportunidad de aprender habilidades de prevención, escuchándolos y ayudándolos cuando acuden a nosotros y actuando apropiadamente en caso de abuso, nuestra comunidad puede dar un paso adelante en su compromiso por el bienestar de todos sus niños.

Parte II. ¿Qué es el abuso infantil?

El abuso infantil ocurre cuando un adulto causa, o amenaza con causar, daño físico o mental a un niño. El abuso infantil incluye abuso físico, sexual y emocional, lo mismo que el abandono, que puede incluir falta de supervisión, así como un cuidado físico, médico o educativo inadecuado, y abandono.

¿Quiénes lo cometen?

El abuso infantil lo pueden cometer personas desconocidas, familiares, amigos, vecinos o alguien a quien el niño conoce y en quien confía. El abuso infantil no está limitado a grupo alguno. Ocurre en todos los sectores socioeconómicos, raciales, étnicos y religiosos. Los estudios demuestran que la mayor parte de los casos de abuso infantil no implican daño físico al niño; el daño resulta de la violación de la relación entre el adulto y el niño, y tiene efectos más duraderos que el daño físico.

¿Qué consecuencias tiene el abuso en los niños?

Los niños que han sido víctimas de abusos no solamente sufren todos los efectos de la agresión, sino que también corren el riesgo de volver a sufrir abusos. El abuso y el abandono comúnmente

producen sentimientos de culpa, violación, pérdida del control, reducción de autoestima. Hasta en los niños que en apariencia están superando el abuso, persiste la preocupación de que:

- El abuso pueda volver a ocurrir.
- Han hecho algo malo.
- Otras relaciones puedan dar lugar a abuso.

Efectos a largo plazo del abuso y el abandono

Los problemas comunes para los niños que han sufrido abuso o abandono incluyen dificultades emocionales, conducta negativa, malos resultados escolares, vulnerabilidad a abusos posteriores, depresiones e intentos de suicidio.

Si bien estos problemas no están siempre obviamente vinculados al abuso, no deben ignorarse o dejarse desarrollar.

Estudios a largo plazo de las personas con bajos resultados escolares, que se han fugado de casa, con problemas de drogadicción, prostitución o que han estado encarceladas nos muestran una imagen preocupante. El abuso y el abandono son elementos consistentes y continuamente presentes en sus antecedentes. La baja autoestima y un mal autoconcepto también son comunes entre ellos.

Sabiendo esto, poca duda puede haber de que debemos dedicar nuestras energías y recursos a prevenir, intervenir y tratar el abuso infantil y el abandono para que las generaciones actuales y venideras tengan la oportunidad que se merecen de alcanzar su pleno potencial.

Cómo responder si un niño hace acusaciones

El trauma que sufre un niño que hace una acusación de abuso infantil es muy fuerte. Si esto sucede, la primera preocupación es permanecer tranquilo y apoyar al niño. Hay que darle la oportunidad de que cuente en sus propias palabras lo que ha ocurrido. No hay que reaccionar exageradamente ni criticar de manera alguna.

El niño necesita sentir que:

- Se le cree, y que ha hecho bien en informar lo que ha ocurrido.
- No ha hecho nada malo.
- Se hará todo lo posible para evitar que vuelva a ocurrir y para ayudarlo.

No hay que hacer promesas específicas porque tal vez sea difícil cumplirlas. Un médico debe examinar a los niños que hacen este tipo de acusaciones, pero el niño debe formar parte de este proceso. De ser posible, hay que acudir a un médico que el niño ya conozca o a un especialista en casos de abuso.

Recordar que, casi sin excepción, los niños no mienten sobre el abuso, excepto para negar que ha ocurrido.

Recordar también que el trauma del abuso dura mucho tiempo y no siempre es obvio. El proceso de recuperación se inicia cuando el niño dice que ha sufrido abusos. El siguiente paso es denunciar el abuso a las autoridades competentes e iniciar el tratamiento del niño y, siempre que sea posible, de la persona que lo ha cometido.

Denunciar cuando se sospecha que hay abuso o abandono

La decisión de denunciar un abuso siempre es difícil. La mayor parte de los abusos sexuales y casi todos los abusos físicos y emocionales los cometen personas que el niño conoce. Muchas veces, las relaciones interpersonales y otras consideraciones externas nos hacen dudar sobre si se debe o no denunciar.

En estos casos, hay que recordar que toda la responsabilidad recae sobre el agresor. La denuncia ayuda a proteger al niño y puede ayudar al agresor a recibir ayuda profesional. Una persona que denuncia un abuso no es responsable de arruinar la vida del agresor. La persona que tiene el valor y que se hace responsable de una denuncia está salvando al niño y, probablemente, a otros más.

Cualquier persona que tenga conocimiento o firme sospecha de que un niño está sufriendo abusos debe denunciarlos ante las autoridades competentes de su comunidad.

Cualquier persona puede informar de un caso de abuso o maltrato. La ley protege a la persona o institución que denuncie de buena fe un caso de este tipo. Si bien el hacer una denuncia puede ser difícil, hay que pensar que si uno no actúa a favor del niño, nadie más va a hacerlo.

Qué hacer después de la denuncia

El grado de impacto que tiene un abuso sobre el niño depende de varios factores:

1. El tipo y gravedad de la agresión.
2. La relación entre el agresor y el niño.
3. La duración de la situación de agresión.
4. La reacción de la gente que rodea al niño.
5. El apoyo que se le dé al niño para su completa recuperación.

Una de las cosas más importantes que se puede hacer para ayudar a un niño a recuperarse es asegurarse de que entiende que el responsable es la persona que cometió el abuso. Aunque los padres juegan un papel importante, la intervención de un profesional puede ser muy valiosa para ayudar al niño a resolver los diferentes problemas que surgen a raíz del abuso.

No es verdad que el niño olvidará el abuso si los adultos no hablan de ello o no dejan que el niño hable de ello. El incidente es muy real para el niño y puede afectar cualquier aspecto de su vida, hable o no del tema. No hay que dejar de apoyar al niño a completar el proceso de recuperación.

Otra preocupación es el tratamiento de las personas que cometen los abusos. Esto es especialmente importante cuando se trata de adolescentes. Los adolescentes que cometen abusos están iniciando un patrón de abusos que durará toda su vida y que puede resultar en el abuso de cientos de niños. Una pronta intervención es muy importante y la adolescencia es el mejor momento para realizarla.

Recursos de la comunidad

Queda en manos de cada persona el investigar los recursos disponibles localmente para la prevención del abuso infantil y para el tratamiento del mismo: hospitales y clínicas infantiles, brigadas de policía, servicios sanitarios y de protección, etcétera. Las siguientes direcciones pueden ser de utilidad:

www.ssa.gob.mx
www.salud.gob.mx
www.dif.gob.mx

A continuación incluimos algunos sitios web de interés sobre el tema:

www.childnet-int.org
www.familyguidebook.com
www.unesco.org/webworld/child_screen/index.html
www.unesco.org/webworld/innocence
www.ecpat.net
www.crin.org
www.unicef.icdc.org
www.unhchr.ch
www.safechild.org
www.casa-alianza.org/EN/human-rights/sexual-exploit/
www.childrensintitute.org/
www.child-abuse.com/childhouse/childwatch/profiles/uklondon.html
www.vrhome.com/icapo/index1.html
www.calib.com/nccanch/
www.boes.org/
www.futurnet.es/info/p_i/
www.acim.es/
www.geocities.com/prevencion2/tesis.htm
www.justicewomen.com/
slaq.prw.net/abusos/index.htm
www.66.40.99.143/abusoinfantil.htm
www.woman.ch

Cómo utilizar Internet para proteger a los niños del abuso sexual

Los usuarios de Internet que se encuentren con sitios web pornográficos deben informar a la policía o a otros centros de ayuda que tienen la obligación de cerrar el sitio y su origen.

Cada vez más niños, especialmente en las escuelas, tienen acceso a Internet. Si bien no nos oponemos a Internet, debemos trabajar para proteger a los niños de sitios peligrosos que no están diseñados para ellos. Hay muchos programas de filtros que están diseñados especialmente para filtrar y controlar el acceso a Internet. Estos filtros permiten limitar el acceso a la red a horas específicas del día, o cada vez que se navegue por la red y, especialmente, restringir el acceso a sitios que no son para niños.

Los filtros de protección en la red son una cosa, pero la mayoría de los contactos se hacen vía “chats”, en los que los filtros son inútiles. La mejor manera de controlar es el tener una relación de confianza con los hijos para que compartan sus experiencias en la red. Los padres pueden preguntar a los chicos qué han hecho, qué opinan y qué prefieren en la red.

Reconocimientos: La Fundación de la Cumbre Mundial de la Mujer desea reconocer y agradecer a la Dra. Sherryll Kraizer, autora del programa “El niño a salvo”, por ceder el *copyright* de “Protegiendo a los niños de los abusos”. La Dra. Kraizer es reconocida internacionalmente por su programa de prevención, la creación de modelos para maximizar la participación de toda la comunidad en los esfuerzos de prevención y por sus investigaciones sobre la efectividad de programas, incluyendo los métodos para conseguir cambios de conducta asociados con la reducción del riesgo. La Dra. Kraizer es la Directora Ejecutiva de la Coalición para los Niños y Miembro del Fondo Mundial para la Dignidad de los Niños.

Algunas sugerencias didácticas

Algunos “tips”...

Mediante las actividades realizadas en la guía se han resaltado algunas opciones para trabajar con el campo formativo. Sin embargo, es indispensable que en el trabajo diario, independientemente de que haya personal de apoyo para educación física, la educadora dedique momentos para el juego y el movimiento, en el aula y en otros espacios del plantel.

A continuación se presentan algunos aspectos que es importante considerar como parte de las condiciones favorables al desarrollo físico y la salud de los niños.

El entorno exterior tiene que “estar disponible” para los niños la mayor parte del tiempo en la edad preescolar. Debe ser lo más natural, seguro, estimulante y retador que sea posible. Otras características a considerar son: variedad de superficies y de formas (pendientes, senderos, barriles, túneles, montículos); en la medida de las posibilidades, diversidad de material grande y pequeño (columpios, pelotas, herramientas para cavar en la tierra) y espacios para correr y saltar libremente y para la libertad de movimientos tanto en el aula como fuera de ella.

En relación con el tipo de actividades y juegos que pueden realizar con los niños pequeños, es importante considerar:

- La participación de los niños en diferentes juegos organizados en los que se necesita seguir ciertas reglas –las propias del juego y las que pueden acordar o proponer los niños.
- La participación en juegos que requieren “dejar de moverse” o moverse siguiendo criterios o indicaciones, ya que son útiles en el desarrollo de las capacidades de atención y autorregulación.
- Las actividades de construcción con un propósito cognitivo, ya sea de manera individual o en pequeños equipos. Son útiles para el desarrollo de movimientos finos y para asumir papeles o roles. Permiten resolver un problema en conjunto, argumentar, explicar, describir. En estas actividades se ponen en juego capacidades cognitivas, creativas y de expresión.

Es fundamental abrir espacios y oportunidades para que los niños y las niñas puedan jugar libremente, como el fútbol. En estas situaciones los niños se pueden organizar de manera autónoma, definir las reglas del juego y determinar espacios y materiales para realizarlo. Los

niños toman decisiones, interactúan en colaboración. El juego libre es útil para el desarrollo de competencias emocionales, seguridad, confianza, autonomía y competencias sociales de interrelación.

Algunas sugerencias didácticas

Móviles*

Objetivo:	Hacer móviles sencillos. Observar variables que afecten el equilibrio del móvil.
Componentes fundamentales:	Comprensión de las relaciones espaciales. Destrezas motrices finas. Estrategia de ensayo y error.
Materiales:	Cartulina. Rotuladores o pintura y brochas. Tijeras. Hilo. Barras de madera (dos por niño, de unos 30 cm). Bramante o alambre.

Procedimientos

1. En esta actividad los niños aprenden, mediante ensayo y error, a montar un móvil equilibrado. Como preparación, pídeles (como un proyecto de expresión artística, por ejemplo) que hagan adornos que puedan utilizar en los móviles. Anímelos a hacer, al menos, cuatro adornos cada uno, de diferentes formas y tamaños. Utilice cartulina u otro material que pese poco pero sea duradero, porque es probable que los niños tengan que experimentar un poco para equilibrarlos.
2. Cuando esté dispuesto para el montaje de los móviles, proporcione a cada niño sus adornos, dos barras y el hilo. Ayúdeles a cortar el hilo en trozos de unos 15 cm. Muéstrelles un colgante completo con dos hileras y explíqueles que pueden introducir sus adornos como más les guste, intentado que las barras cuelguen lo más derechas posible. Déjeles que extiendan los adornos en una mesa.
3. Demuestre cómo se comienza a hacer el móvil, atando un trozo de hilo en la parte central de una barra de madera. La barra se cuelga de ese trozo de hilo. A continua-

* Esta actividad se adaptó de "Móviles", en *Elementary Science Study*, St. Louis, McGraw-Hill, 1976.

- ción, los niños deben atar la mitad de sus adornos en la barra (es mejor una lazada doble). Anímelos a que los deslicen hacia atrás y hacia delante hasta que la barra quede en equilibrio. Indique que también pueden mover el hilo que está en el centro de la barra. Hágales preguntas sobre su trabajo: ¿qué pasa cuando se mueve el hilo y queda al lado el adorno más pesado? ¿Y cuando está junto al más ligero? ¿Qué ocurre cuando se mueve el adorno más pesado hacia el centro de la barra? ¿Y cuando se desliza hacia el extremo?
- Los niños deben atar el resto de los adornos a la segunda barra, uniendo ambas a continuación.
 - Ponga los móviles de manera que se acceda a ellos con facilidad; puede suspenderlos de una pieza de bramante grueso o de alambre, colocada de una a otra pared del salón. Cuando los niños suspendan sus móviles, quizá descubran que, si mueven algo en una de las hileras, la otra pierde el equilibrio. Con cierta experimentación y, si es necesario, con sus orientaciones, descubrirán que es más fácil equilibrar un móvil si arreglan primero la hilera inferior y después la superior. Hable con los niños de éstos y de otros descubrimientos.

Juego de la estatua

Objetivo:	Responder con el movimiento a estímulos verbales y rítmicos.
Componentes fundamentales:	Control corporal. Coordinación. Sensibilidad al ritmo.
Materiales:	Tambor y baqueta.

Procedimientos

- Diga a los niños cómo se realiza el juego de la estatua. Explíqueles que usted tocará el tambor, mientras ellos se mueven alrededor de la clase siguiendo el ritmo. En cuanto deje de sonar el tambor, deben quedarse parados como estatuas, congelados, y mantener la postura en la que estuvieran.
- Dé cuatro toques seguidos y pare. Recuerde a los niños que deben quedarse como estatuas. Dé ocho toques seguidos y pare, ¡congelados!

3. Cambie el tiempo y la categoría de los toques. Por ejemplo, hágalo con mayor rapidez, más despacio o dé más toques.
4. Identifique una pauta rítmica como la frase de movimiento y otra como la frase de detención. Es decir, pida a los niños que se muevan con una frase y se queden como estatuas en otra. Por ejemplo: moverse con ocho toques seguidos; detenerse con cuatro toques seguidos. Repítalo dos o tres veces. Cambie la pauta rítmica.
5. Asigne posturas específicas para las frases de estatua. Por ejemplo: moverse durante ocho toques, agacharse y quedarse quietos durante otros ocho toques; o moverse durante ocho toques y quedarse en equilibrio sobre una pierna durante cuatro toques, etcétera.

Nota para el maestro o la maestra

1. Puede preparar a los niños para esta actividad jugando con ellos a “Seguir al jefe”. Pídeles que se pongan en fila a continuación de usted y copien exactamente sus movimientos al desplazarse en un espacio. Al principio, coménteles lo que haga: “Cuando yo ande, ustedes deben andar. Cuando me pare, se paran. Cuando salte, saltan”. Más adelante, pruebe con una serie más larga de movimientos sin hablar. Diga a los niños que presten mucha atención a sus movimientos y a la forma de realizarlos, deteniéndose cuando usted se detenga. También puede animarles a que, por turno, todos sean “Jefes”.
2. Otra forma de preparar el “Juego de la estatua” consiste en dirigir las actividades utilizando diferentes ritmos.

Cuatro cuadros

Objetivo:	Practicar el control corporal y el equilibrio con un juego conocido.
Componentes fundamentales:	Control corporal y equilibrio. Ejecución del movimiento planeado. Estrategia.
Materiales:	Gis. Pelota.

Procedimientos

1. Este juego se desarrolla al aire libre. Los jugadores dibujan con gis una cuadrícula de cuatro cuadros en el suelo y numeran los cuadros de 1 a 4.
2. En cada uno de los cuadros se sitúa un niño. Los demás forman una fila al lado de la casilla 1.
3. El niño de la casilla 4 comienza lanzando la pelota al cuadro de otro jugador. Los niños lanzan la pelota hacia los demás jugadores hasta que uno la pierde.
4. Cuando un niño pierde la pelota, debe dejar su cuadro e ir al final de la fila. Los jugadores avanzan un cuadro hasta llenar el espacio vacío y la primera persona de la fila se sitúa en la casilla 1.

Notas para el maestro o la maestra

1. Se trata de un buen juego de exterior porque, cuando los niños han aprendido las reglas, pueden realizarlo solos.
2. Otros juegos conocidos, como el tejo,* también pueden utilizarse para ayudar a los niños a desarrollar el control corporal, el equilibrio y los movimientos estratégicos. Si lo desea, varíe los juegos, dejando que los niños establezcan y empleen sus propias reglas (posibilidades del tejo: lanzar el testigo mientras se esté a la pata coja; cerrar los ojos al lanzar el testigo; jugar por parejas; modificar el diagrama).
3. Proporcione a los niños otros materiales (aros, pelotas, cuerdas, sacos) y anímelos a crear sus propios juegos. Si es preciso, hágales algunas sugerencias. Pueden hacer rodar los aros, dejarlos en el suelo para botar una pelota o hacer una carrera de obstáculos. Es posible usar los sacos para el tejo o un concurso de equilibrio. Deje que los niños actúen en pequeños grupos y muestren después su actividad a toda la clase.

Los cuidados que necesitan los animales domésticos (mascotas)

Competencia:	<ul style="list-style-type: none">• Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.
Componentes fundamentales:	<ul style="list-style-type: none">• Identificar las medidas necesarias para el cuidado de los animales domésticos y de la salud personal, así como los riesgos que puede representar la convivencia con ellos.• Describir diferencias y similitudes en los cuidados que necesitan los animales domésticos.

* Para este juego se dibuja en el suelo una figura con varios compartimientos y se trata de ir pasando de uno a otro un trozo de baldosa que se empuja con un pie, saltando a la pata coja; algunas variantes de este juego son el “avión”, el “caracol”, etcétera, según la figura dibujada.

1. Explorar acerca de los animales que tienen los niños como mascotas

- Comentar con el grupo: ¿quiénes tienen mascotas en casa?, ¿qué animales son?, ¿cómo se llaman?, ¿por qué las tienen? ¿Quiénes no tienen mascotas?, ¿por qué? La educadora escribe la información que dan los niños.
- Elaborar gráficas para registrar la información sobre las mascotas de los niños. Por ejemplo, pueden graficarse frecuencias: ¿cuántos niños tienen perros, cuántos gatos, cuántos aves?, etcétera. ¿Cuántos niños no tienen mascotas?
- Conversar con los niños: ¿cómo cuidan a sus mascotas?, ¿qué comen?, ¿dónde duermen?, ¿qué hacen durante el día?, ¿juegan con ellas?, ¿cómo?, ¿qué hacen para que no se enfermen?

2. Buscar información en distintas fuentes

- Preguntar a sus familiares u otras personas sobre:
 - a) Las enfermedades que pueden tener sus mascotas, ¿cómo prevenirlas?, ¿qué enfermedades pueden transmitir a las personas? ¿Qué pasa si no se les brinda el cuidado necesario?
 - b) Medidas de higiene necesarias cuando se tiene una mascota.
 - c) Alimentación.
- Pedir a los niños que busquen en casa materiales (revistas, libros, enciclopedias, folletos, etcétera) que contengan información sobre las mascotas.
- De acuerdo con el resultado de sus gráficas, organizar la búsqueda específica, por ejemplo: si predominan los perros, primero indagarán sobre ellos, después sobre los gatos, etcétera.

Organizar a los niños por equipos para que busquen información en los materiales recopilados, acerca de los cuidados que requieren las mascotas.
- Visitar lugares donde puedan observar animales domésticos y hacer preguntas sobre lo que quieran saber.

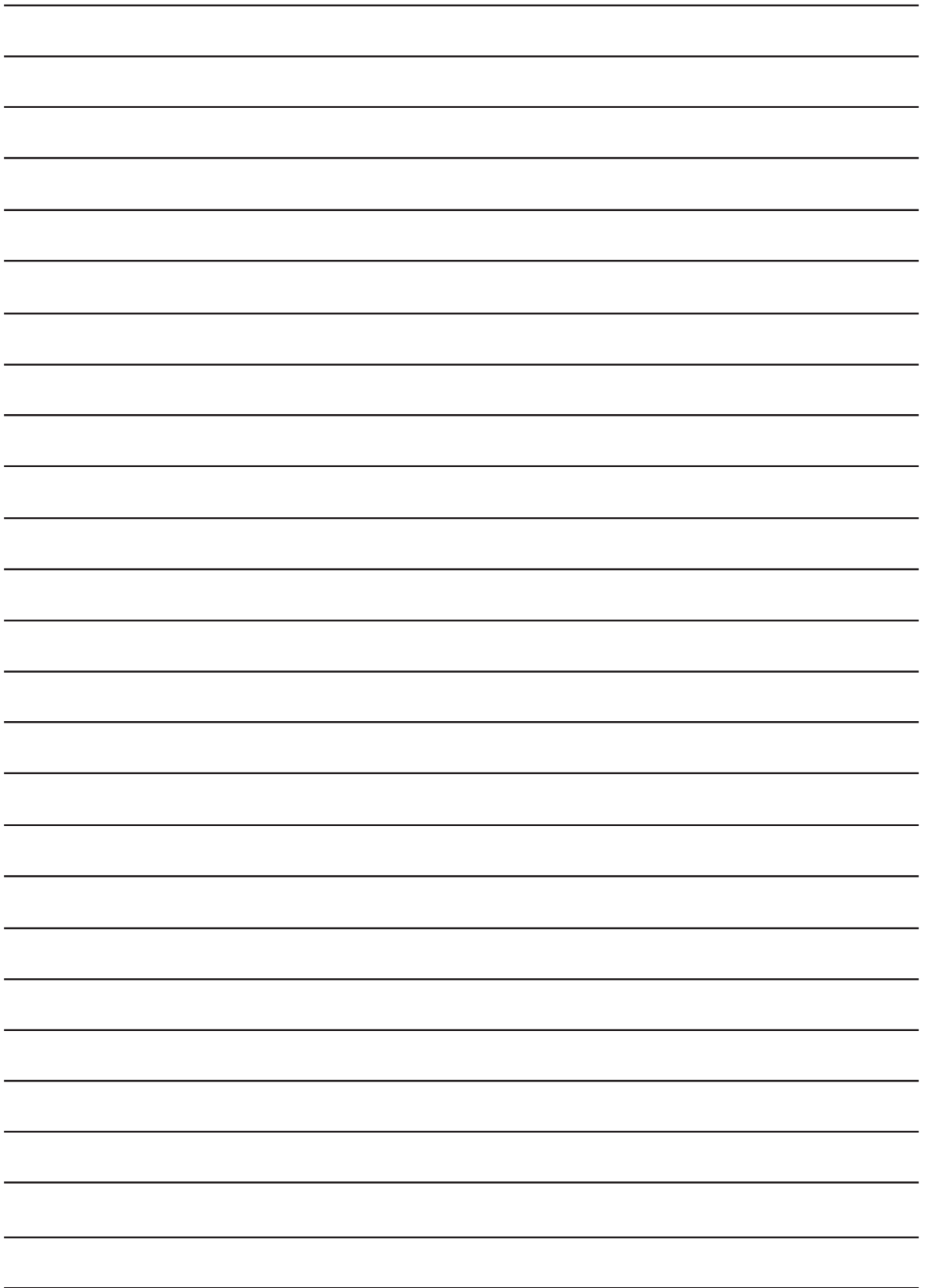
3. Organizar la información y presentarla

- Hacer listas de los cuidados indispensables que requieren los tipos de animales con los que conviven los niños.
- Organizar a los niños para que conversen sobre lo que hacen con sus mascotas y contrasten esa información con la que van obteniendo. Que identifiquen, de acuerdo con las condiciones del lugar donde viven o de la organización de su familia, las

opciones que tienen para mejorar las condiciones de vida de sus mascotas y la forma de convivencia más adecuada para preservar la salud.

- Elaborar algún material para que los niños de la escuela conozcan la información que se obtuvo sobre las mascotas: registros, carteles, hojas de información, fichas ilustradas sobre los cuidados que requieren las mascotas.
- Elaborar dibujos de las mascotas para integrar: “El libro de las mascotas de nuestro grupo y los cuidados que requieren”.

Esta situación dará lugar a múltiples tópicos de interés para los niños; por ejemplo, aprender sobre las diferentes razas de perros, sus características, diferencias, semejanzas y ambiente donde viven, etcétera.



**Curso de Formación y Actualización Profesional para el
Personal Docente de Educación Preescolar**

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de octubre de 2005.
El tiro fue de 270 000 ejemplares
más sobrantes de reposición.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la
Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.