



RUTAS DEL APRENDIZAJE

Versión 2015

¿Qué y cómo aprenden
nuestros niños y niñas?



Área Curricular
Comunicación

3, 4 y 5 años de Educación Inicial



PERÚ

Ministerio
de Educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Av. De la Arqueología, cuadra 2 - San Borja
Lima, Perú
Teléfono 615-5800
www.minedu.gob.pe

Versión 1.0

Tiraje: 88 100 ejemplares

Equipo pedagógico:

Rocío Corcuera Ríos, Vicky Guevara Granados, Leonardo Barbuy La Torre, Iván Vivanco Bendezú, Nohemí Estrada Pérez, Lorena Fabiola Ruiz López, Natalia Masias Amaya, Rosario Gildemeister Flores.

Agradecimientos:

Ana Corcuera Andrino, Luz Gutiérrez, Paola Valladares, Elsa Vilvanina Grande, Warmayllu/ Comunidad de Niños.

Corrección de estilo:

Sonia Planas Ravenna

Ilustraciones:

Patricia Nishimata Oishi
Oscar Casquino Neyra
Henyc Alipio Saccatoma

Diseño y diagramación:

Hungria Alipio Saccatoma

Impreso por:

Metrocolor S.A.
Los Gorriones 350, Lima 9 - Perú

© Ministerio de Educación

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este material por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2015-01449

Impreso en el Perú / *Printed in Peru*

En vista de que en nuestra opinión, el lenguaje escrito no ha encontrado aún una manera satisfactoria de nombrar a ambos géneros con una sola palabra, en estos fascículos se ha optado por emplear el término niños para referirse a los niños y las niñas.

Índice

Presentación	Pág. 5
Algunas consideraciones específicas para el nivel de Educación Inicial	7
PRIMERA PARTE: Competencias comunicativas	
1. Fundamentos y definiciones	10
1.1 ¿Por qué es fundamental desarrollar competencias comunicativas?.....	12
1.1.1 Comunicarnos para construir conocimiento en interacción social.....	13
1.1.2 Comunicarnos para el diálogo intercultural.....	13
1.2 El desarrollo de las competencias comunicativas en la escuela.....	16
1.2.1 El enfoque comunicativo textual	16
1.2.2 Conceptos claves sobre la comunicación	18
1.2.3 Prácticas comunicativas	21
1.3 ¿Qué entendemos por competencias comunicativas?.....	25
1.3.1 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación oral?	25
1.3.2 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación escrita?.....	33
2. Competencias y capacidades	52
2.1 Los aprendizajes por lograr	53
2.1.1 La competencia y sus capacidades son longitudinales.	53
2.1.2 Los aprendizajes progresan	55
2.2 Explicación de las cuatro competencias comunicativas.....	57
2.2.1 Competencia: Comprende textos orales.....	57
2.2.2 Competencia: Se expresa oralmente	75
2.2.3 Competencia: Comprende textos escritos	96
2.2.4 Competencia: Produce textos escritos.....	110
3. Orientaciones didácticas.....	123
3.1 Orientaciones didácticas para desarrollar competencias comunicativas	126
3.1.1 Competencias orales.....	126

3.1.2 Para desarrollar la competencia de producción de textos escritos.....	134
3.1.3 Para desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos	146
Textos consultados para la elaboración de este documento	178

SEGUNDA PARTE: Desarrollo de la expresión en lenguajes artísticos

1. Fundamentos y definiciones	182
1.1 ¿Por qué son importantes los lenguajes artísticos?.....	183
1.2 ¿Cómo se conciben en la escuela los lenguajes artísticos?	184
1.2.1 Conceptos claves sobre los lenguajes artísticos	185
1.2.2 El lenguaje dramático	185
1.2.3 El lenguaje de la danza	187
1.2.4 El lenguaje musical	189
1.2.5 El lenguaje gráfico-plástico	191
2. Competencias y capacidades	195
2.1 Los aprendizajes por lograr	196
2.2 Explicación de las competencias	196
3. Recomendaciones didácticas	205
3.1 Ambientes de aprendizaje	205
3.2 Rol del docente	206
3.3 Criterios metodológicos	206
3.4 ¿Cómo abordar el lenguaje dramático en el II ciclo de la Educación Inicial?	209
3.5 ¿Cómo abordar el lenguaje de la danza en el II ciclo de la Educación Inicial?	214
3.6 ¿Cómo abordar el lenguaje musical en el II ciclo de la Educación Inicial?	218
3.7 ¿Cómo abordar los lenguajes gráfico-plásticos en el II ciclo de la Educación Inicial?	224
Referencias bibliográficas	232
DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE COMUNICACIÓN ORAL	234
DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE LECTURA	235
DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE ESCRITURA.....	236
DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE LENGUAJES ARTÍSTICOS.....	237

Presentación

Las Rutas del Aprendizaje son orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular. Ponen en manos de nosotros, los docentes, pautas útiles para los tres niveles educativos de la Educación Básica Regular: Inicial, Primaria y Secundaria.

Presentan:

- Los enfoques y fundamentos que permiten entender el sentido y las finalidades de la enseñanza de las competencias, así como el marco teórico desde el cual se están entendiendo.
- Las competencias que deben ser trabajadas a lo largo de toda la escolaridad, y las capacidades en las que se desagregan. Se define qué implica cada una, así como la combinación que se requiere para su desarrollo.
- Los estándares de las competencias, que se han establecido en mapas de progreso.
- Posibles indicadores de desempeño para cada una de las capacidades, por grado o ciclos, de acuerdo con la naturaleza de cada competencia.
- Orientaciones didácticas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.

Definiciones básicas que nos permiten entender y trabajar con las Rutas del Aprendizaje:

1. Competencia

Llamamos competencia a la facultad que tiene una persona para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes.

La competencia es un aprendizaje complejo, pues implica la transferencia y combinación apropiada de capacidades muy diversas para modificar una circunstancia y lograr un determinado propósito. Es un saber actuar contextualizado y creativo, y su aprendizaje es de carácter longitudinal, dado que se reitera a lo largo de toda la escolaridad. Ello a fin de que pueda irse complejizando de manera progresiva y permita al estudiante alcanzar niveles cada vez más altos de desempeño.

2. Capacidad

Desde el enfoque de competencias, hablamos de «capacidad» en el sentido amplio de «capacidades humanas». Así, las capacidades que pueden integrar una competencia combinan saberes de un campo más delimitado, y su incremento genera nuestro desarrollo competente. Es fundamental ser conscientes de que si

bien las capacidades se pueden enseñar y desplegar de manera aislada, es su combinación (según lo que las circunstancias requieran) lo que permite su desarrollo. Desde esta perspectiva, importa el dominio específico de estas capacidades, pero es indispensable su combinación y utilización pertinente en contextos variados.

3. Estándar nacional

Los estándares nacionales de aprendizaje se establecen en los Mapas de progreso y se definen allí como «metas de aprendizaje» en progresión, para identificar qué se espera lograr respecto de cada competencia por ciclo de escolaridad. Estas descripciones aportan los referentes comunes para monitorear y evaluar aprendizajes a nivel de sistema (evaluaciones externas de carácter nacional) y de aula (evaluaciones formativas y certificadoras del aprendizaje). En un sentido amplio, se denomina estándar a la definición clara de un criterio para reconocer la calidad de aquello que es objeto de medición y pertenece a una misma categoría. En este caso, como señalan los mapas de progreso, se indica el grado de dominio (o nivel de desempeño) que deben exhibir todos los estudiantes peruanos al final de cada ciclo de la Educación Básica con relación a las competencias.

Los estándares de aprendizaje no son un instrumento para homogeneizar a los estudiantes, ya que las competencias a que hacen referencia se proponen como un piso, y no como un techo para la educación escolar en el país. Su única función es medir logros sobre los aprendizajes comunes en el país, que constituyen un derecho de todos.

4. Indicador de desempeño

Llamamos desempeño al grado de desenvoltura que un estudiante muestra en relación con un determinado fin. Es decir, tiene que ver con una actuación que logra un objetivo o cumple una tarea en la medida esperada. Un indicador de desempeño es el dato o información específica que sirve para planificar nuestras sesiones de aprendizaje y para valorar en esa actuación el grado de cumplimiento de una determinada expectativa. En el contexto del desarrollo curricular, los indicadores de desempeño son instrumentos de medición de los principales aspectos asociados al cumplimiento de una determinada capacidad. Así, una capacidad puede medirse a través de más de un indicador.

Estas Rutas del Aprendizaje se han ido publicando desde el 2012 y están en revisión y ajuste permanente, a partir de su constante evaluación. Es de esperar, por ello, que en los siguientes años se sigan ajustando en cada una de sus partes. Estaremos muy atentos a tus aportes y sugerencias para ir mejorándolas en las próximas reediciones, de manera que sean más pertinentes y útiles para el logro de los aprendizajes a los que nuestros estudiantes tienen derecho.

Algunas consideraciones específicas para el nivel de Educación Inicial

Los niños, en esta etapa de su vida, actúan, exploran, experimentan y juegan, ya que esta es su manera de ir conociendo el mundo que los rodea. El placer de la acción hace que se mantengan en permanente contacto con su entorno y que, al mismo tiempo, vayan estructurando su lenguaje. Aprenden, entre otras cosas, a relacionarse socialmente de manera afectuosa, significativa y cada vez más estrecha con su medio.

El niño es un aprendiz desde que nace. “Aprender es su oficio”, dice Ferreiro (2000). No espera que le enseñen, sino que indaga, explora y experimenta movido por su curiosidad; esto lo lleva a aprender y a madurar. No viene con la cabeza en blanco a la escuela, pues es un niño activo que ha aprendido muchas cosas a partir de su propia inquietud, de sus iniciativas y preguntas. Si no sabe algo y no obtiene una respuesta, lo imagina; su imaginación fluye constantemente y se regula según su entorno. Es un niño que piensa y que va poniendo de manifiesto, a través de su propia actuación, su gran potencial de desarrollo.

Esta disposición innata de aprender cuestiona un modelo de enseñanza repetitiva y mecánica que subestima a los niños y que limita, además, sus posibilidades de actuar sobre el mundo que los rodea. Acompañados por un adulto que sepa crear las condiciones necesarias para que desarrollen sus competencias, los niños pueden encontrar respuestas a sus inquietudes en interacción con su medio y resolver situaciones de manera reflexiva y creativa. Se requieren adultos que los reconozcan como autores y actores de sus propios aprendizajes, como seres que desarrollan toda clase de habilidades y conocimientos a partir de su propia actuación, bagaje que se irá ampliando y enriqueciendo con el tiempo.

Durante esta edad, y de manera gradual, los niños pasan de formas de comunicación –eminentemente corporales y gestuales– a otras en las que utilizan el lenguaje en sus modalidades oral y escrita. Esto les permite comunicarse de forma más explícita y adecuada a cada situación social. En el nivel de Educación Inicial, los niños se ponen en contacto no solo con otros niños y con otros adultos, lo cual amplía su relación con el medio, sino también con otros lenguajes, como el lenguaje plástico, el musical, el audiovisual y el tecnológico.

RESPECTO DE LA COMUNICACIÓN ORAL. En esta etapa, es necesario desarrollar en los niños la comprensión y expresión oral. De esta manera, irán aprendiendo a adecuar su lenguaje a los diferentes contextos sociales donde tengan que hablar. Por ello, la escuela debe ofrecer variadas y continuas oportunidades para dialogar, escuchar a pares o adultos, comentar e intercambiar ideas sobre lo que escuchan, lo que sienten y lo que quieren.

RESPECTO DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA. Desde pequeños, los niños sienten gran interés por la lectura y la escritura de textos en situaciones que para ellos son significativas; además, construyen explicaciones y conceptualizaciones sobre el mundo de la escritura, cuando se encuentran en contacto con materiales escritos. Todo esto se produce, y empieza a manifestarse, mucho antes de cumplir los cinco años. Por eso, en Educación Inicial, se trata de poner a los niños en contacto con el mundo escrito a través de diversas prácticas sociales de lectura y escritura, de manera que “lean” y “escriban” desde sus propias posibilidades y desde sus niveles evolutivos. No se trata de que estén alfabetizados al terminar la Educación Inicial, sino de que hayan iniciado el proceso de leer comprendiendo, de que intenten leer por sí mismos y de que usen la escritura para comunicar sus ideas. Todo esto, como parte del proceso de irse alfabetizando, aunque no consigan aún la convencionalidad del sistema.

RESPECTO DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS. Los diversos lenguajes artísticos surgen de forma natural en los niños y se desarrollan favorecidos por la cultura y por el acompañamiento pertinente, respetuoso y afectivo de los adultos. Es importante expresarse por medio de diversos lenguajes artísticos, pues ello permite el desarrollo de múltiples capacidades y posibilita que cada uno encuentre los medios más adecuados para manifestarse como ser único y especial. Por esta razón, la escuela debe brindar oportunidades para que los niños tengan vivencias enriquecedoras de distintos tipos, especialmente las que impliquen conciencia del cuerpo, del espacio, del tiempo y desarrollo de la percepción con todos los sentidos, en diversos ambientes de aprendizajes.

La escuela es el espacio democratizador donde podemos brindar a los niños, desde que son muy pequeños, el acceso al arte, superando así el prejuicio de que este es un lujo o una banalidad.

Si la escuela brinda todas estas oportunidades a los niños, el lenguaje podrá ayudarles paulatinamente a lograr formas más adecuadas de actuación con los demás. Es decir, les servirá para establecer relaciones afectuosas y respetuosas con otros, convivir de manera más armoniosa, resolver conflictos por medio del diálogo, emplear su imaginación con libertad e incluso de forma irreverente, desarrollar un espíritu creativo, crítico y flexible que pueda expresarse a través de la palabra, el cuerpo, la música y las representaciones gráfico-plásticas, así como reconocer el valor de las lenguas de diversas culturas y el rico legado de manifestaciones literarias de estas culturas en sus lenguas. En consecuencia, podrán obtener y analizar información oral y escrita, pensar con opinión propia, confrontar ideas, expresarse en forma oral y escrita para participar en la vida escolar, familiar y comunal, e inventar mundos posibles y reconstruirlos a través de la palabra preparándose así para ejercer y disfrutar como sujetos de una ciudadanía plena.

1. Fundamentos y definiciones

"El lenguaje no es un dominio del conocimiento [...], el lenguaje es una condición para la cognición humana; es el proceso por medio del cual la experiencia se vuelve conocimiento" (Halliday 1993).

Se define el lenguaje como un rasgo distintivo de la humanidad, una facultad con la que nacemos y que nos permite conocer y usar una o más lenguas para ejercer prácticas sociales e individuales.

Desde lo biológico y genético

- Todos los humanos poseemos la facultad general del lenguaje.

Desde lo social y cultural

- Adquirimos la lengua particular de la comunidad a la que pertenecemos.

Desde lo individual y cognitivo

- Nos apropiamos de un sistema de elementos lingüísticos y de principios pragmáticos.

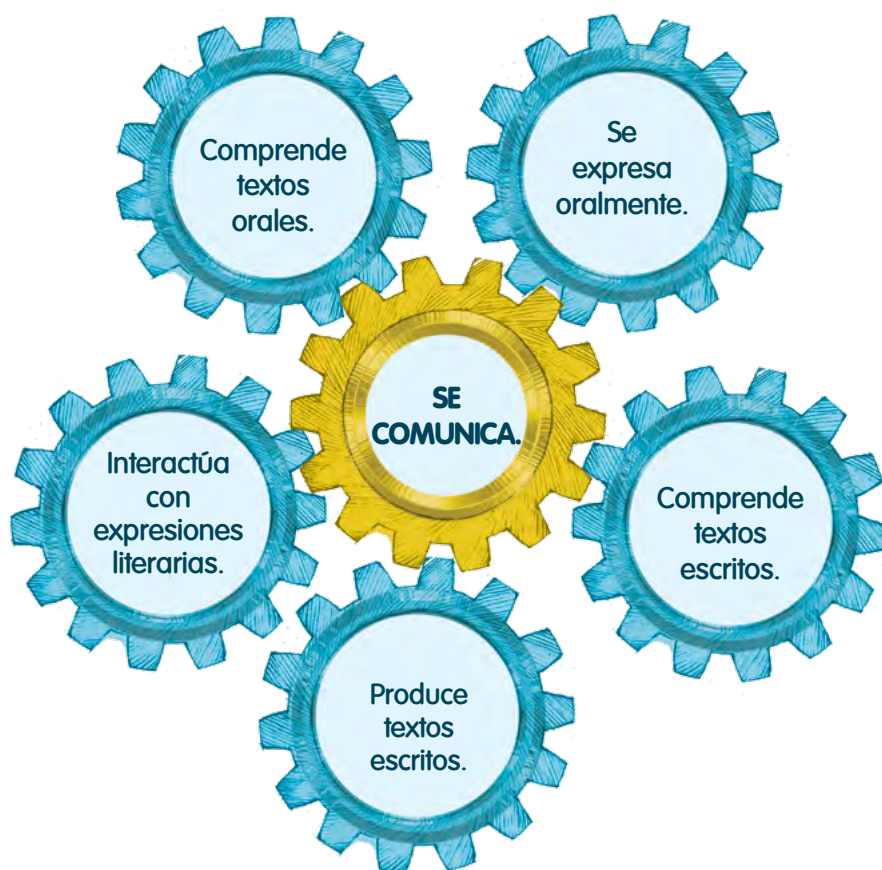
En ese sentido, como señala Perellman, el lenguaje es entendido como un instrumento de poder para el sujeto, pues le permite adquirir un mayor dominio de sí y la apropiación del mundo que lo rodea. (Perellman 2009). Es decir, el lenguaje posibilita tomar conciencia de sí mismos y afirmarse como personas distintas de los demás. Asimismo, el lenguaje se desarrolla a lo largo de toda la vida: dentro y fuera de las aulas; antes, durante y después de la educación escolar.

Nuestros estudiantes usan el lenguaje para, en interrelación social, construir conocimientos y contribuir al diálogo intercultural. Es decir, usamos el lenguaje para comunicarnos.

En esta primera parte de la Ruta del Aprendizaje abordaremos las competencias relacionadas con un importante campo de la acción humana: la *comunicación*.

Estas cinco competencias son:

- Comprende textos orales.
- Se expresa oralmente.
- Comprende textos escritos.
- Produce textos escritos.
- Interactúa con expresiones literarias.

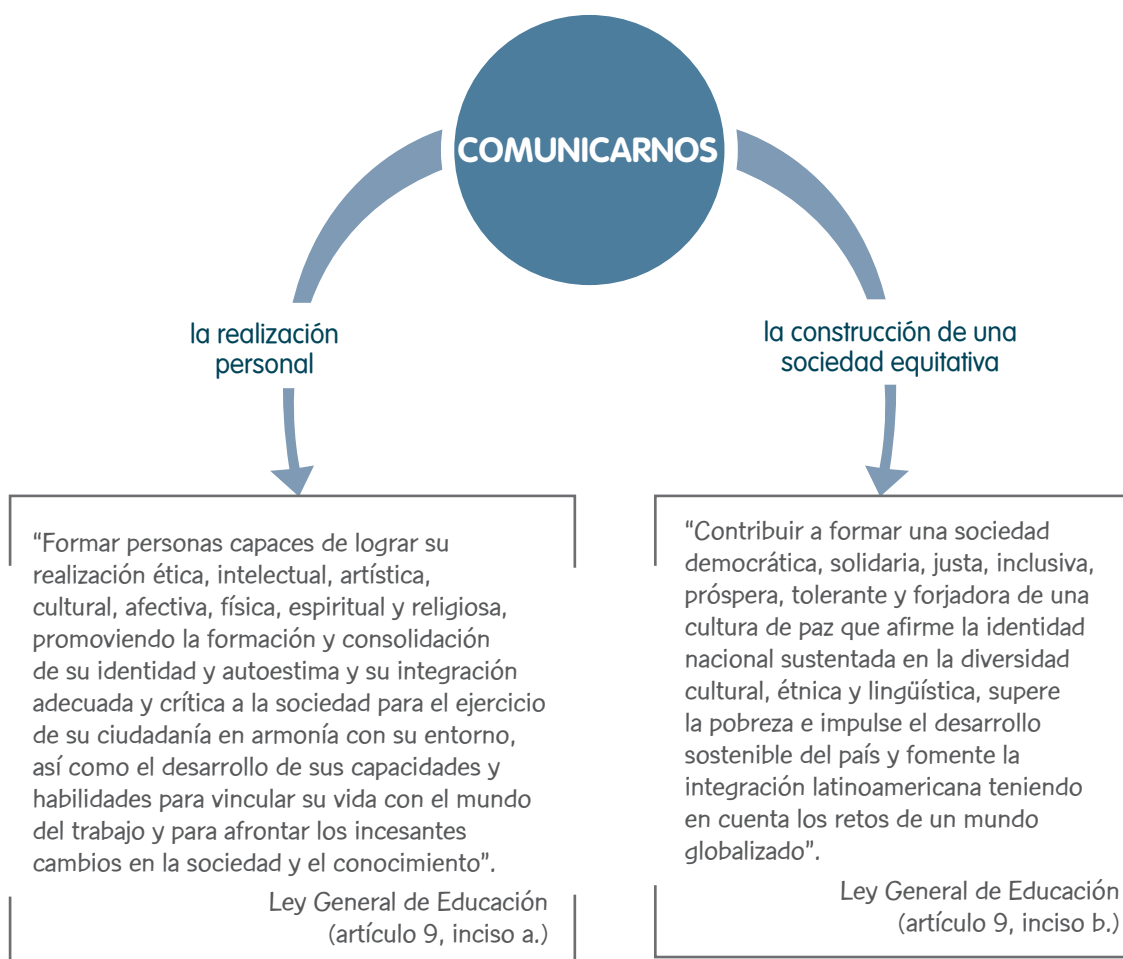


Estas competencias se desarrollan en cualquier *lengua* (quechua, aymara, shipibo, awajún, inglés, etc.), pero por lo general nos referiremos al aprendizaje de esas competencias en el área curricular de *Comunicación en castellano como lengua materna*.

En las otras áreas curriculares, debido a su carácter instrumental, la comunicación también cumple un papel esencial, como lo veremos más adelante.

1.1 ¿Por qué es fundamental desarrollar competencias comunicativas?

La Ley General de Educación, en su artículo 9, plantea dos fines para los cuales se requiere que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas. Al desarrollar dichas competencias, nuestros estudiantes podrán realizarse como personas y contribuir a la construcción de una sociedad equitativa.



Asimismo, en un país pluricultural y multilingüe como el nuestro, con marcadas asimetrías sociales, el acceso al mundo letrado genera inequidades en términos de la comunicación escrita. Por ello, en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) se plantea como visión de educación lo siguiente:

"Todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, **acceden al mundo letrado**, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales" (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, 2007: 13).

1.1.1 Comunicarnos para construir conocimiento en interacción social

Todos los seres humanos contamos con la facultad general del lenguaje, pero distintas comunidades han desarrollado distintas lenguas.

Por ello, el lenguaje es relevante para la formación de las personas y la conformación de las sociedades:

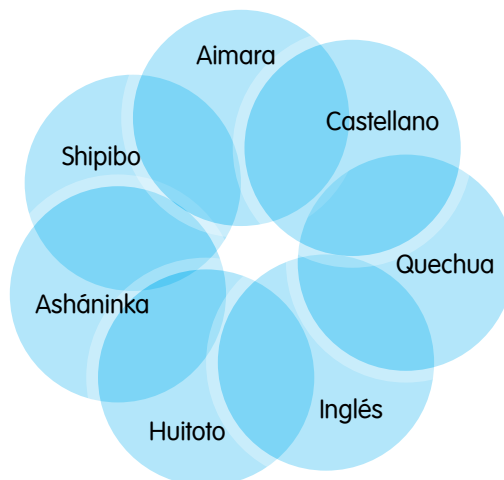
- Desde la perspectiva del ser individual, el lenguaje cumple una *función representativa*. El lenguaje faculta a nuestros estudiantes para apropiarse de la realidad y organizar lo percibido, lo conceptualizado e imaginado. El lenguaje es el instrumento más poderoso para obtener conocimiento. Por eso es tan importante en la escuela.
- Desde la perspectiva social, el lenguaje cumple una *función interpersonal*. El lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones con los otros. Por medio de sus lenguas, nuestros estudiantes se constituyen en miembros activos de distintos colectivos humanos, construyen espacios conjuntos, conforman comunidades basadas en la coordinación y el acuerdo, y tejen redes sociales. Para la comunidad educativa la escuela es el espacio más importante de interacción comunicativa.

La escuela se constituye en un espacio en el que los docentes continuamos, fortalecemos y formalizamos lo aprendido por los niños en el hogar. En combinación con las otras áreas curriculares, en la escuela proporcionamos a nuestros estudiantes oportunidades para organizar, categorizar y conceptualizar nuevos saberes. Por medio del lenguaje, cada aula se convierte en un espacio de construcción de conocimientos y de interacción. Así, los niños transitan, con nuestra ayuda como docentes, desde un entorno y saberes más locales e inmediatos hasta otros ámbitos y conocimientos más amplios, diversos y generales.

1.1.2 Comunicarnos para el diálogo intercultural

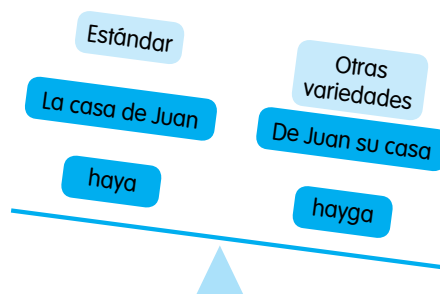
- **Un país diverso.** El Perú es un país pluricultural y multilingüe donde coexisten 47 lenguas originarias, el castellano y algunas lenguas extranjeras. Esta diversidad configura un contexto lingüístico complejo, dinámico y cambiante. Las distintas lenguas se practican en condiciones de severa desigualdad, relacionadas con problemas históricos de inequidad social, económica y política.

Por otra parte, los peruanos no hablamos el castellano de la misma manera. Como todas las lenguas del mundo, el castellano peruano tiene una gran variación interna. Entre las diversas variedades, resaltan el *castellano andino* y el *castellano amazónico*, que son sistemas resultantes del contacto lingüístico entre la lengua venida de España y las variadas lenguas originarias.



En el ámbito académico, del cual la escuela es una de sus primeras instancias, se utiliza, en general, una variedad particular del castellano: *la variedad estándar*. Algunos grupos sociales con mayor acceso al lenguaje escrito están más familiarizados con su uso. Como es una variedad asociada a la comunicación escrita y formal, no se aprende espontáneamente en el entorno familiar. Para dominarla, se necesita participar del mundo letrado oficial.

La variedad estándar posee importantes funciones sociales. Por un lado, permite acceder a la información en la sociedad contemporánea, promueve el desarrollo y la difusión del conocimiento en el mundo académico, y permite continuar con el desarrollo profesional. Por otro lado, es útil para establecer relaciones entre individuos de lenguas y culturas diferentes. Por ello, es importante asegurar que al término de la escolaridad nuestros estudiantes empleen esta variedad estándar cuando les sea necesaria.



Sin embargo, la variedad estándar puede convertirse en vehículo de discriminación si se utiliza para diferenciar a las personas que pertenecen a determinados grupos sociales y económicos de otras que no son parte de ellos.

- **Una escuela también diversa.** En la escuela también se refleja esta heterogénea situación social y lingüística. En el aula conviven lenguas distintas –unas como lengua materna, otras como segunda lengua–, variedades diferentes y modos diversos de usar el lenguaje, que muchas veces interactúan de manera conflictiva.

Al comprender esta heterogénea situación social y lingüística, los docentes que empleamos el castellano como lengua de enseñanza sabemos que:

- No todo estudiante de la Educación Básica Regular es monolingüe en castellano ni todos nuestros estudiantes tienen un dominio similar de esta lengua.
- No todos los hablantes de castellano conocen y usan la variedad estándar.
- No podemos permitir que se hagan objeto de burla una u otra variedad, una u otra lengua.

En la escuela, algunas veces se considera como las únicas formas legítimas los usos del castellano estándar y sancionamos todos los demás, como si se tratasen de defectos o errores individuales. Es como si los docentes estuviéramos esperando que al llegar a la escuela todos los estudiantes dominen la variedad estándar. En realidad, como ya vimos, es una variedad que no se aprende en el entorno familiar ni comunitario, porque no es una variedad materna. Más bien, debe aprenderse en la escuela, y para que el niño pueda conocerla y dominarla necesita apropiarse del sistema de escritura, necesita participar del mundo de la escolaridad.

Al sancionar como incorrectos los usos que no pertenecen a la variedad estándar, estamos negando las variedades no estándares del castellano, así como también las lenguas originarias que prestan al castellano peruano sus modos de pronunciación, composición de oraciones y su vocabulario. Si rechazamos sus usos maternos, nuestros estudiantes empiezan a considerar equivocada su forma de hablar castellano, la forma de hablar de su familia y comunidad.

Nuestra labor como docentes nos exige reconocer nuestra cuota de responsabilidad y no seguir perpetuando esta situación inequitativa. Desde la escuela, tenemos una deuda social que debemos afrontar para transformar nuestras instituciones en espacios verdaderamente democráticos e inclusivos.

- **El reto de la interculturalidad.** El primer paso para emprender un verdadero cambio en la desigual situación lingüística escolar es la valoración por igual de todas las lenguas, variedades y usos lingüísticos. En efecto, nuestra labor como docentes es desterrar la discriminadora idea de que existen modos de hablar superiores a otros, variedades regionales inferiores o menos complejas o refinadas que la estándar. No hay ningún sustento científico para considerar a un sistema lingüístico mejor que otro.

Pero, además, es indispensable enfrentar la discriminación lingüística sobre la base de marcos legales que protejan y fomenten la enseñanza de lenguas originarias. Para ello, la ley peruana asume una postura intercultural. Amparados en la legislación, debemos partir de reconocer el principio jurídico de la equidad y, sobre esa base, reconocer la necesidad de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales para afrontar la discriminación, el racismo y la exclusión.

1.2 El desarrollo de las competencias comunicativas en la escuela

1.2.1 El enfoque comunicativo textual

El sistema educativo peruano propone, desde hace muchos años, un *enfoque comunicativo* que los docentes del área curricular venimos asumiendo en la medida de nuestras posibilidades, experiencias y saberes. Este enfoque encuentra su fundamento en los aportes teóricos y las aplicaciones didácticas de distintas disciplinas relacionadas con el lenguaje.

Nuestros estudiantes emplean su lengua cada día en múltiples situaciones, en diversos actos comunicativos en contextos específicos. En una comunicación real, en sus distintas variedades dialectales y en diferentes registros lingüísticos, los estudiantes emiten y reciben textos completos que responden a sus necesidades e intereses.

Características del enfoque comunicativo (MINEDU 2006: 8-9):

- El contexto es determinante en todo acto comunicativo.
- La lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento.
- El texto es la unidad básica de comunicación.
- Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos.
- La enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y los diferentes registros de uso lingüístico.

Sin embargo, a veces, bajo la denominación de *enfoque comunicativo* o *enfoque comunicativo-textual* o *enfoque comunicativo funcional* se planifican, desarrollan y evalúan en las aulas propuestas muy diversas, algunas incluso contradictorias con el enfoque asumido. Ocurre que muchas veces se entiende el enfoque comunicativo simplistamente. Se generan actividades para desarrollar cuatro destrezas comunicativas (escuchar-hablar-leer-escribir) sin tener en cuenta los procesos cognitivos que están detrás de esas destrezas. Se aplican técnicas para interactuar con textos específicos en situaciones comunicativas concretas sin tener en cuenta que esas situaciones están enmarcadas en contextos sociales y culturales más amplios. Sin las perspectivas cognitiva y sociocultural, el enfoque comunicativo puede quedar reducido a una colección de técnicas y acumulación de actividades.

Entonces, debemos concebir este enfoque comunicativo de manera integral, sin perder de vista dos perspectivas:

Una perspectiva cognitiva. Un aspecto esencial del lenguaje en la escuela es que, por su naturaleza, se convierte en un instrumento para la construcción de conocimientos. La lengua materna es crucial para la estructuración de la experiencia de nuestros estudiantes y contribuye a determinar su visión del mundo, que está íntimamente ligada a sus convenciones culturales. Esa experiencia configurada por su lengua no alude solo al mundo físico y externo, sino también a la propia subjetividad, sus creencias e imaginaciones. Así, la lengua materna es un aspecto de la individualidad de nuestros estudiantes, un medio de investigación de la realidad, un instrumento para aprender y para reflexionar sobre lo aprendido.

Los docentes sabemos que el aprendizaje significativo se logra cuando nuestros estudiantes son capaces de incorporar a sus saberes previos otros nuevos para construir conocimiento. En ello radica precisamente el gran *valor pedagógico de la variedad materna de nuestros estudiantes*: es justamente a partir de esos saberes previos lingüísticos y culturales encarnados en sus lenguas y variedades maternas que los estudiantes se acercan y exploran prácticas escolares del lenguaje con la finalidad de apropiarse de ellas.

En la escuela, que es donde desarrollamos competencias comunicativas dirigidas al aprendizaje, no cabe la distinción entre profesores de Comunicación y los que no lo son. Enseñar a aprender es responsabilidad de todos los docentes.

Una perspectiva sociocultural. Mediante la comunicación, establecemos diversos tipos de relaciones con los demás y creamos distintas identidades que conforman nuestra vida social. Por ello, es esencial enseñarles a nuestros estudiantes a reflexionar sobre el significado social de esos usos comunicativos, las variables culturales que los condicionan y determinan, y el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas.

Los docentes tenemos una gran responsabilidad respecto de la democratización de los saberes comunicativos: garantizar que todos nuestros estudiantes dominen un amplio espectro de discursos sociales “que les permitan al menos desentrañar lo mejor posible los usos lingüísticos cotidianos, y si es posible volverse actores de su propia vida, saberes que les darán la capacidad de pensar y por tanto transformarse ellos mismos y transformar la sociedad y la cultura” (Bautier 1997: 3).

“La escuela tendrá tanto más sentido para el alumno si no se disocia de la vida social.”
(Bautier 1997: 3)

Cabe señalar que, << alrededor de la década del 1990, varios autores (Elizabeth Bautier, Jean Paul Bronckart, Delia Lerner, Yves Reuter, Bernard Schneuwly) consideran necesario redefinir el objeto de enseñanza, en términos de prácticas sociales del lenguaje, algo que incluye la comunicación y la lengua, pero que va mucho más allá.

Según Delia Lerner (1999: 157), “Las prácticas del lenguaje son prácticas culturales que incluyen no sólo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad.

Poner énfasis en las prácticas del lenguaje supone considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto- también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante.” >> (Castedo y Suazo 2011: 2)

1.2.2 Conceptos claves sobre la comunicación

Cuando nuestros estudiantes hablan o escriben, y también cuando escuchan o leen, están participando de un conjunto de relaciones sociales formadas a partir de un uso del lenguaje *contextualizado*, oral, escrito o audiovisual. Cuando hablan o escriben, están construyendo textos orientados hacia un propósito determinado. Por eso decimos que, –sea en Inicial, Primaria o Secundaria– cuando los estudiantes llegan al aula, ya poseen un amplio *repertorio comunicativo*, que puede estar formado por una o más lenguas y por diferentes variedades lingüísticas. Estos saberes comunicativos los han adquirido previamente gracias a los diversos usos y modos de hablar que han aprendido en su entorno inmediato.

Al comunicarse, oralmente o por escrito, nuestros estudiantes eligen entre una serie de opciones fónicas, gráficas, morfológicas, léxicas y sintácticas. Cuando se comunican oralmente, eligen con qué gestos combinar ese material lingüístico y, cuando se comunican por escrito, escogen qué elementos iconográficos son útiles o convenientes para esos elementos lingüísticos seleccionados. Estas decisiones pueden ser o no

conscientes, pero siempre se toman de acuerdo con parámetros que dependen del *contexto*: la situación, sus propósitos, las características de los destinatarios. Por eso, al comunicarse, nuestros estudiantes no están transmitiendo mecánicamente información; también comunican gustos, intenciones e intereses, y construyen mundos posibles, según la situación específica.

Las palabras, las frases, las oraciones que usamos, las expresamos como enunciados concretos. Los enunciados son la materia prima de los textos. Este es el producto concreto y tangible de un proceso de *enunciación*. Un enunciado no tiene que ser necesariamente una oración. Veamos un ejemplo:



La expresión formada por la secuencia de dos elementos lingüísticos, "ahorita" + "mismo", no corresponde al modelo de oración, pero sí al de una *unidad mínima de comunicación*. El enunciado emitido por Adela es comprensible en el contexto en que se emite, que en este caso viene determinado por el enunciado anterior (una pregunta de Juan) y por el lugar donde este intercambio se produce (el aula).

Para formar *textos*, orales o escritos, nuestros estudiantes combinan entre sí enunciados. El texto está compuesto por elementos verbales combinados, que constituyen una unidad comunicativa, intencional y completa. Los textos pueden ser muy breves o muy extensos.



Una carta al abuelo



Un cartel de precaución



Un chat entre amigos vía Skype



Un compendio de historia



La conversación amistosa entre Juan y Adela



Puesta en escena de una obra teatral



Un debate

Ya sean breves o extensos, los hablantes le damos sentido a los textos y para hacerlo tenemos en cuenta los factores sociales y los saberes compartidos que intervienen en el significado del texto. Por eso se puede afirmar que en la formación de un texto se articulan elementos lingüísticos, cognitivos y sociales.

Si la finalidad fundamental de nuestra área curricular es el desarrollo de la comunicación en sus cinco competencias, necesitamos propiciar que se ponga en uso la acción de comunicarse de manera pertinente y coherente en un determinado contexto. Necesitamos ampliar los repertorios de las modalidades oral, escrita y audiovisual de nuestros estudiantes mediante la producción y comprensión de textos completos y auténticos, ya sean funcionales o estéticos.

Un texto no representa un proceso en sí mismo, sino el producto resultante del proceso de elaboración textual. Se usará el término *discurso* para referir a la totalidad del proceso de interacción social de la cual el texto es solo una parte. (Fairclough, 1994: 24)

1.2.3 Prácticas comunicativas

Somos seres que continuamente construimos sistemas de representación. Por eso, a lo largo de la historia han ido surgiendo nuevos modos de entendernos y comunicarnos, de representar las realidades, y de construir conocimiento a partir del lenguaje.

- **Prácticas orales.** En todas las culturas se producen situaciones de comunicación realizadas por medio de la oralidad. Para hablar y escuchar usamos nuestros cuerpos: los labios, la lengua, las fosas nasales, los oídos, los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y diversos movimientos corporales. Y eso es así porque el ser humano está “configurado” para hablar (y escuchar):

Las lenguas de señas empleadas por las personas sordas muestran claramente la disposición humana hacia la representación. Privadas de la audición, estas colectividades han desarrollado lenguas plenas basadas en gestos que les permiten satisfacer cabalmente sus necesidades de representación, de interacción social y de comunicación.

“El arte de hablar difiere mucho de todas las demás artes, porque el hombre tiene tendencia instintiva a hablar, mientras que ninguno de ellos muestra tendencia instintiva a fabricar cerveza, a hacer el pan o a escribir”. (Darwin 1970).

La modalidad oral de nuestras lenguas maternas, de nuestras variedades nativas, de nuestros usos comunicativos que hemos aprendido por la cultura en la que vivimos nos sirve para representar el mundo y relacionarnos con los otros. Es esta modalidad oral la que se adquiere tempranamente, de manera natural y espontánea, en el seno familiar. Y sobre esta modalidad –que es parte fundamental de la identidad de nuestros alumnos– la escuela construye nuevos repertorios de recursos para la comunicación.

Cuando el niño ingresa a los tres años en el nivel de Educación Inicial, ya sabe hablar y lo hace muy bien para su edad. Ese niño ya ha concretado su facultad universal de lenguaje en la adquisición de una lengua particular. También ha aprendido ciertas formas de usar el lenguaje, ciertos patrones de comunicación y ciertos modos de interactuar. A esa edad ya cuenta con conocimiento de su lengua, su sociedad y su cultura. Dicho conocimiento le brinda un sentido de pertenencia y, por ello, puede interactuar en distintos contextos de comunicación, pues ha aprendido, en forma espontánea, algunas de las normas que rigen los usos orales habituales de su entorno familiar y social.

Como parte de la valoración de los usos del lenguaje ya mencionada, si consideramos que uno de los propósitos fundamentales del sistema educativo –y por tanto, de los docentes de todas las áreas– es intentar a toda costa borrar las inequidades sociales,

Ejemplo de oralidad de la vida cotidiana del niño de pueblos originarios: relato asháninka sobre el origen del boquichico y de la carachama.

Ejemplo de oralidad practicada en la escuela: el profesor formula preguntas y, a partir de las respuestas de los estudiantes, se extraen conclusiones.

no deberíamos desprestigiar las prácticas orales alejadas de la cultura escolar oficial. Nuestra tarea, especialmente la de los docentes de Comunicación, es contribuir a aumentar ese capital lingüístico, no a menospreciarlo.

El tratamiento de la oralidad en la escuela, sobre todo en las aulas de castellano, plantea la necesidad de conocer y entender la naturaleza de las prácticas orales de cada pueblo indígena. Son prácticas con particularidades a través de las cuales los pueblos originarios expresan sus cosmovisiones.

Dichas cosmovisiones orientan la comunicación entre las personas y las interacciones de los seres humanos con los entes tutelares y protectores de la naturaleza, a los que los pueblos originarios llaman “apus”, “madres del monte” y “dueños

del monte”, entre otras denominaciones. Las prácticas de oralidad de los pueblos originarios se caracterizan por el respeto al interlocutor según su edad, su cargo y su experiencia. Asimismo, estas normas se aplican también en las interacciones con los seres protectores del bosque, los cerros, las lagunas y las diversas esferas del medio natural.

Las prácticas orales de la vida cotidiana se aprenden y se transmiten en la vida diaria de la familia y la comunidad humana más cercana al niño. Los niños de las comunidades originarias y rurales suelen participar activamente en las actividades cotidianas de los adultos, sin muchas restricciones, salvo las necesarias para garantizar su seguridad y el respeto a sus mayores. El niño que ha vivido sus primeros años en su familia y comunidad, llega practicando productivamente este tipo de oralidad en su lengua originaria y a veces también en castellano, o en su lengua de uso predominante u otra lengua perteneciente a las prácticas comunicativas de su comunidad.

En la escuela, por otra parte, además de seguir desarrollando las formas de oralidad de la vida cotidiana de su familia y su comunidad, el niño debe aprender otras formas de oralidad tanto en su lengua materna originaria como en castellano. Son formas de oralidad relacionadas con los géneros orales que la escuela desarrolla y con las prácticas orales propias de las interacciones en los ámbitos de la vida profesional o laboral.

Los docentes debemos saber que algunos pueblos cultivan entre sus niños formas de hablar discretas y respetuosas. La observación atenta de las actividades forma parte de los modos de aprendizaje de los niños en muchos pueblos indígenas. Por eso es tan importante dejar que los niños ejerzan esta forma de observación y no exigirles, desde un inicio, la intervención verbal como forma de expresar los aprendizajes. Para

los niños formados en las prácticas discursivas de los pueblos originarios, el silencio es parte de las interacciones discursivas y esto debe ser respetado por los docentes. De ese modo, estos niños podrán desarrollar de manera progresiva capacidades en las prácticas discursivas que la escuela fomenta.



- **Prácticas letradas.** Vivimos rodeados, especialmente en las ciudades, de una multitud de mensajes escritos; por ello, parece que la escritura ocupa un espacio natural en nuestras vidas. Sin embargo, no debemos olvidar que la oralidad es instintiva en el ser humano, pero los sistemas de escritura son inventos posteriores. En efecto, toda comunidad humana tiene una modalidad oral del lenguaje, pero no todas las culturas han inventado sistemas de escritura. Por ello, el uso de la modalidad escrita de una lengua tiene una distribución desigual en el mundo, mientras que el uso de la modalidad oral es universal.

La escuela tiene la función de garantizar la *adquisición del sistema gráfico de representación lingüística*. Esta primera alfabetización, que empieza desde el nivel de Inicial y se consolida en el primer ciclo de Primaria, es de gran importancia para acceder al mundo escrito. Por ello, enseñar a comprender y reconstruir el sistema de escritura alfabético es una prioridad del sistema educativo.

人 命, 得 免 使 兒 上
 如 上 得 得 那 子, 帝
 此。 帝 永 滅 信 賜 把
 愛 遠 亡, 他 給 獨
 惜 的 可 的 世 生
 世 生 以 人, 人, 的

No todos los sistemas de escritura son alfabéticos –es decir, no todos representan los sonidos del lenguaje con grafías–, ni todos los sistemas que representan sonidos son latinos.

Por otra parte, los sistemas de escritura no son neutrales: es el contexto sociocultural el que crea funciones para la escritura. La existencia de la letra escrita, además de ampliar las funciones de una lengua, genera determinados conceptos y valores asumidos implícitamente por los miembros de esta sociedad.

LITERACIDAD:

- Código escrito: unidades, normas, convenciones.
- Géneros discursivos: funciones sociales, contenido, estructura, estilo.
- Roles de autor/lector: imagen adoptada, propósito, cortesía.
- Organización social: contextos, ámbitos, grupos, procesos sociales.
- Identidades: individuos, colectivos, instituciones.
- Valores, representaciones: prestigio, rechazo, prejuicios, poder.
- Formas de pensamiento: objetividad, descontextualización, abstracción, razonamiento lógico, conciencia metalingüística

Dos conceptos son de gran utilidad para la enseñanza: *literacidad* y *práctica letrada*. La literacidad refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos. Una práctica letrada es un modo particular de usar la lectura y la escritura en el contexto de la vida cotidiana de una comunidad. Las prácticas letradas escolares están centradas en la lectura de textos diversos, la confección de informes, la publicación de periódicos murales, la elaboración de resúmenes a partir de textos leídos, y otras múltiples actividades en las que interactuamos por medio de la lectura y la escritura. Mediante nuestra participación en esas distintas prácticas letradas, docentes y estudiantes vamos construyendo una literacidad que es propia de nuestros centros escolares.

Una característica de las prácticas letradas escolares y académicas es su tendencia a la formalidad. En este ámbito formal propio de la escolaridad se privilegia el uso de la variedad estándar. Como es marcadamente convencional, la variedad formal escrita es rígida y resulta extraña para los hablantes no familiarizados con ella. Exige, por eso, un esfuerzo especial de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, como respuesta a las demandas sociales de una conciencia global surge la cultura digital expresada en entornos virtuales. Los estudiantes están en el centro de múltiples conexiones, como Internet y otros medios propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas tecnologías plantean nuevas prácticas sociales de interacción y de representación de la realidad. Por ello, la escuela debe propiciar una participación gradual, sostenida y orientadora del estudiante en tales entornos.

1.3 ¿Qué entendemos por competencias comunicativas?

1.3.1 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación oral?

En la Educación Inicial, la escuela debe ofrecer variadas y continuas oportunidades para que los niños dialoguen, escuchen a sus pares o adultos y comenten e intercambien ideas sobre lo que escuchan, sienten y quieren. Participando en estas prácticas sociales, los niños irán adecuando su uso del lenguaje a los diversos contextos sociales.

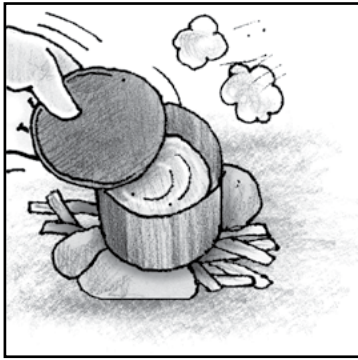
A continuación, presentamos algunas situaciones que permitirán reflexionar sobre el desarrollo de la comunicación oral en los niños, así como acerca de las ideas que tenemos los docentes sobre este tema.

Situaciones que nos retan

Situación 1

EN EL PATIO DE LA ESCUELA, UN GRUPO DE NIÑAS CONVERSAN Y JUEGAN.





Para reflexionar

- ¿Cómo se expresan las niñas que juegan en el patio?

¿Qué sucede en la primera situación?

Las niñas se encuentran en una situación de juego libre (juego de la cocinita). Cada una de ellas habla a su manera, tal como ha aprendido a hacerlo en su contexto familiar.



Ejemplo:

Cuando Karen dice: "Corre, trai flores", expresa de forma auténtica y legítima lo que quiere de la otra persona. Asimismo, cuando Soledad dice: "Eto e paloma" por querer decir: "Esto es paloma", usa una manera de expresarse propia de su edad.

Estas formas de expresión espontánea de los niños no deben ser sancionadas ni ridiculizadas. Por el contrario, podemos recuperarlas en la escuela.

Si bien estas niñas utilizan diferentes expresiones, producto de su nivel de desarrollo y del contexto cultural en el que se desenvuelven, esto no pone en riesgo la comunicación entre ellas.

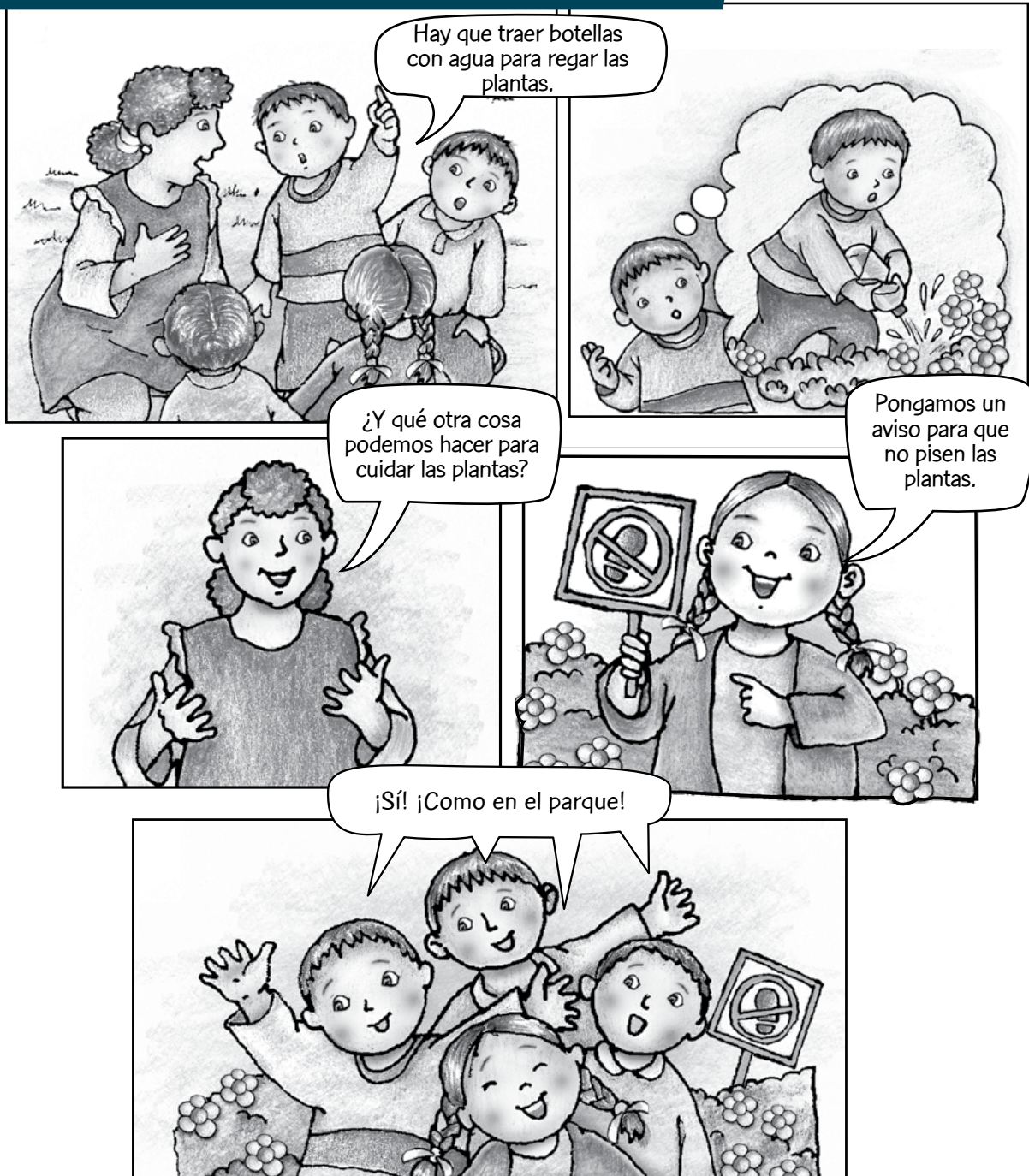
Son estas situaciones espontáneas de comunicación las que dan cuenta de:

- El deseo interior de cada niño de comunicar, es decir, de decirle al otro algo que es importante para él.
- La efectividad de su propósito comunicativo (convencer, preguntar, contar algo, etc.).

Por ello, los docentes tenemos la tarea de escuchar a nuestros niños, interesarnos por lo que dicen y entender sus formas de pensar y expresar, mirándolos desde su ingreso a la escuela como verdaderos hablantes de su lengua materna.

Situación 2

UN GRUPO DE NIÑOS Y SU DOCENTE DIALOGAN PARA PONERSE DE ACUERDO EN CÓMO DEBEN CUIDAR LAS PLANTAS DE LA ESCUELA.



Para reflexionar

- ¿Cómo se expresan los niños que conversan fuera del aula?

¿Qué sucede en la segunda situación?



La asamblea ayuda progresivamente a que los niños participen de manera activa en las discusiones grupales en torno a un tema de interés y se integren al grupo.

Los niños participan en una asamblea fuera del aula. En ella, deben decidir cómo cuidar las plantas.

Ejemplo:

Cuando un niño propone llevar botellas de agua para regar las plantas, la maestra estimula a los demás para que sigan proponiendo ideas, como lo hizo el primero.

Los niños hablan de forma organizada, expresan sus ideas y las complementan con el apoyo de la docente. Asimismo, piden la palabra para participar, escuchan lo que dicen los compañeros, etc., para ser comprendidos por el grupo.

Estas situaciones privilegian las interacciones docente-niños y de los niños entre sí. Si se producen con frecuencia, se espera que los niños escuchen y hablen respetando ciertas pautas de organización grupal que permitan el diálogo (pedir la palabra, escuchar al otro, esperar el turno para participar, etc.). De esta manera, los niños:

- Aprenden a expresarse con confianza y seguridad.
- Desarrollan su sentido de pertenencia a un grupo cuando participan en la toma de decisiones de la vida del aula.
- Se sienten miembros de un grupo y ejercen su ciudadanía.

La asamblea del aula es una estrategia muy recomendable para el desarrollo de la comunicación oral. Al principio, es posible que algunos niños se queden en silencio frente a una pregunta, que hablen todos a la vez o que se interrumpan entre ellos; pero cuando esta estrategia se empieza a desarrollar con mayor continuidad, los niños empiezan a responder a preguntas, realizan comentarios, escuchan a los demás, etc.

Situación 3

UN GRUPO DE NIÑOS, ACOMPAÑADOS DE SU MAESTRA, ENTREVISTAN AL SEÑOR DE LA BODEGA.



Para reflexionar

- ¿Cómo se expresan los niños en la visita a la bodega?

¿Qué sucede en la tercera situación?

Los niños entrevistan al vendedor de la bodega porque quieren conocer la mercadería que vende y saber cómo funciona el establecimiento.

Las entrevistas permiten usar el lenguaje como herramienta para construir conocimiento. En la situación presentada, se observa cómo los niños, por medio de preguntas, buscan obtener información que les permita:

- Comparar.
- Confrontar sus ideas.
- Argumentar.
- Llegar a conclusiones.
- Continuar formulándose preguntas.
- Construir entre todos, definiciones acerca de lo que es una bodega y los productos que ahí se venden.



Ejemplo:

Los niños preguntan por el nombre de la bodega y la docente los motiva a seguir preguntando.

En las tres situaciones, los niños se enfrentan a escenarios distintos al familiar (escuela y comunidad), teniendo el desafío de expresarse y ser comprendidos. Esto exige de parte de los niños una mayor necesidad de *descentrarse*, es decir, de salir de sí mismos para expresar lo que quieren decir y ser comprendidos.

Observemos con mayor detalle las acciones de la docente. ¿Qué hizo para que los niños se comunicaran?



1
Estar atenta, escuchar y mostrar un interés genuino por lo que los niños dicen.



2
Generar un ambiente de seguridad, confianza y libertad que favorecieron los intercambios lingüísticos.



3
Actuar como hablante y oyente experimentada, mostrándoles a los niños, por medio de sus actos, qué es escuchar y hablar.

4

Generar en el aula situaciones donde los niños tuvieron oportunidades genuinas de:

- Preguntar y responder.
- Pedir, manifestar necesidades y sentimientos.
- Relatar y escuchar historias de la vida cotidiana o de temas específicos.
- Emplear convenciones de tipo social como las fórmulas de cortesía.
- Interpretar propuestas.
- Exponer acerca de lo que saben.
- Opinar.
- Convencer.
- Recrear oralmente el mundo imaginario.

En cada una de esas situaciones, los niños deberán producir e interpretar textos orales, es decir, hablarán teniendo en cuenta qué quieren decir y a quién o quiénes se dirigen. Además, también escucharán, es decir, atenderán a quién habla para comprender lo que dice.

5

Promover el uso del lenguaje, considerando que, en muchos casos, los niños se expresan a través de gestos, llantos o gritos, sin necesidad de hablar y escuchar.

6

Ayudar a los niños a organizar sus textos orales para hacerlos comunicables. Esto implica que, en situaciones donde emplean el lenguaje con mayor fluidez, el docente no pretenda corregir a los niños, ni dictaminar la manera correcta de organizar y comunicar lo que quieren relatar.

7

Intervenir orientando al niño para que agregue los datos que omite por ser obvios para él o estar sobreentendidos. Para esto, participa añadiendo alguna pregunta que busca la confirmación o la ampliación de la información por parte del niño que ha hablado.

La comunicación oral en la Educación Inicial

La comunicación oral surge como una necesidad vital de los seres humanos. Desde que nacemos, mostramos interés por entrar en relación con las personas cercanas a nosotros. De esta manera, se originan las primeras interacciones entre el adulto y el bebé. La madre y las personas que lo atienden directamente son sus primeros interlocutores. Aun cuando el bebé no habla, reconoce la voz, la entonación y las palabras de su madre o adulto que lo cuida.



En el proceso de desarrollo de la comunicación, los niños no entran abruptamente al mundo oral, sino que, mediante su cuerpo y la relación con otras personas, van descubriendo el placer del “diálogo”, “de la comunicación” con el otro y el placer de darle sentido a ese diálogo.

La comunicación de los bebés se produce por medio de gestos, mímica, postura, mirada y voz (elementos no verbales). La comunicación no verbal le permite al niño:

- Descubrir el placer de comunicar, al recibir una respuesta a sus expresiones.
- Sentar las bases para el origen de una comunicación verbal viva y bien establecida.

A partir del primer año, podemos ver que el niño incrementa su repertorio de palabras, lo cual le permite comunicarse de forma verbal, además de gestual, con los adultos que lo rodean. Es a los dos años que el niño utiliza expresiones temporales y espaciales. Luego, aprenderá a utilizar las palabras por oposición (grande-pequeño, frío-caliente) y a manipularlas como un juego: crea un monólogo mientras juega, juega con los sonidos de las palabras, etc.

A partir de los tres años en adelante, el modo de expresión del niño es más convencional, es decir, se acerca cada vez más a la forma de comunicación verbal de los adultos de su entorno. Por ejemplo: cuenta lo que le pasó, comenta un texto que le han leído, etc.

La comunicación no verbal nunca desaparece, se sigue desarrollando como un soporte importante de lo que decimos con nuestras palabras. Cuando un niño nos habla, no solo se comunica con nosotros mediante su voz, sino también con su cuerpo, sus gestos y su mirada.

Comunicarse con otro también le demandará al niño “salir de sí mismo”, es decir, descentrarse para aprender a comprender a los demás y, al mismo tiempo, verse desde su propia mirada y ponerse en el lugar de la otra persona.

Los niños llegan al nivel de Educación Inicial hablando en su lengua materna, la lengua de los afectos, la de los primeros intercambios familiares, la que les otorga identidad social y cultural. Mediante el contacto con la familia, sobre todo con la madre, el niño va apropiándose de la lengua que utilizan en el hogar. A medida que los niños van creciendo, los intercambios lingüísticos se adecúan progresivamente a las situaciones comunicativas y a los diferentes contextos.

Para que los niños desarrollen sus competencias de expresión y comprensión orales, no debemos estar corrigiendo permanentemente su manera de hablar, creyéndola incorrecta; tampoco es aconsejable interrumpirlos cuando se están expresando, callarlos porque pensamos que no es válido lo que dicen, ni obligarlos a hablar cuando no tienen el deseo de hacerlo.

1.3.2 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación escrita?

A continuación, presentamos algunas situaciones que nos permitirán reflexionar sobre el desarrollo de la comunicación escrita en esta etapa, así como las ideas que tenemos los docentes acerca de este tema.

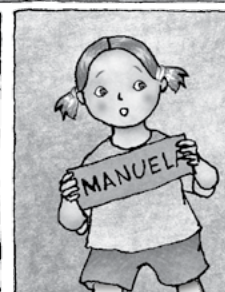
En el nivel de Educación Inicial brindamos a los niños variadas oportunidades para ponerlos en contacto con el mundo escrito, a través de diversas prácticas sociales de lectura y escritura. Es decir, ofrecemos situaciones en las que se lee y escribe como se hace en la vida social.

Situaciones que nos retan

Situación 4

Al iniciar la semana, Elena planificó una situación para que los niños pudieran reconocer el nombre de los compañeros que asumirían las responsabilidades de la semana. Esta vez sería mediante un sorteo. Elena sacó de la bolsa tres tarjetas con los nombres de los tres primeros niños que serían los responsables de repartir los materiales. Esto fue lo que pasó:





Para reflexionar

- ¿Los niños pueden leer su nombre y el de los compañeros en el nivel de Educación Inicial?
- ¿Por qué leer el nombre?

¿Qué sucede en la cuarta situación?

Los niños, orientados por su docente, reconocen sus nombres. El nombre identifica al niño como persona única, define su identidad y lo ayuda a ubicarse dentro de un contexto social.

Desde el inicio de la escolaridad y en el contexto del aula, de la vida familiar y de la comunidad, el niño se enfrenta a múltiples situaciones en las que utiliza su nombre para distinguirse e identificarse. Por ejemplo, cuando coloca su nombre en los útiles escolares, recibe una tarjetita de invitación, utiliza su DNI para viajar, sabe que ese conjunto de letras dicen su nombre e intenta leerlo y escribirlo.

Leer el nombre es el primer descubrimiento del niño. Aprender a reconocerlo le permite acceder a un saber especial. En la situación presentada existe una planificación de la maestra, la cual permite a los niños acceder a ese saber que viene cargado de información para ellos: les indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre, que el orden de las letras no es aleatorio, y los ayuda a comprender el valor sonoro de estas.

Así, el aprendizaje del nombre se constituye en un recurso importante para el proceso de apropiación de la lengua escrita, a partir del cual se da la posibilidad de desarrollar situaciones didácticas significativas dentro del aula de clase. Por ello, el trabajo con el nombre no se agota en una actividad o proyecto, sino que es una fuente de motivación, información y reflexión permanente.

La situación presentada muestra cómo la maestra aprovecha el momento para que los niños descubran dónde dice su nombre y el de sus compañeros.

Veamos qué hacen los niños durante esta situación:

Tratan de resolver un problema específico:

- ¿Dónde dirá...?
- En este caso, la maestra pregunta dónde dirá "Mauricio".

Se apoyan en indicios conocidos del texto:

- ¿Nombres de otros niños o palabras significativas?
- En este caso, los niños asocian el nombre con el suyo y con el de otros niños.

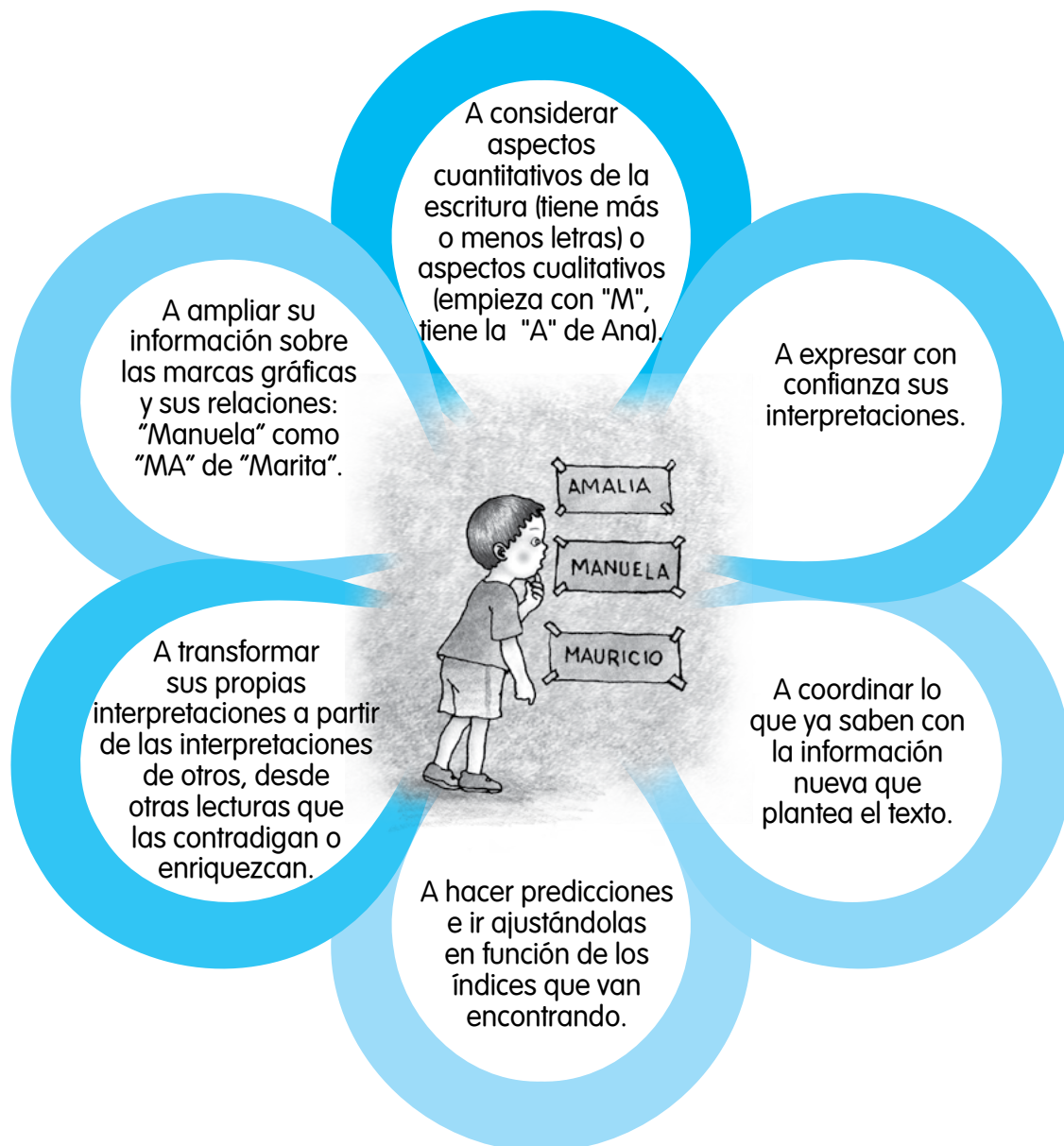
Rechazan las ideas de otros niños y las justifican

- En este caso, Mauricio se opone a lo que dice otro niño porque para él su nombre tiene una "O".

Discuten entre compañeros y confirman o rechazan sus anticipaciones

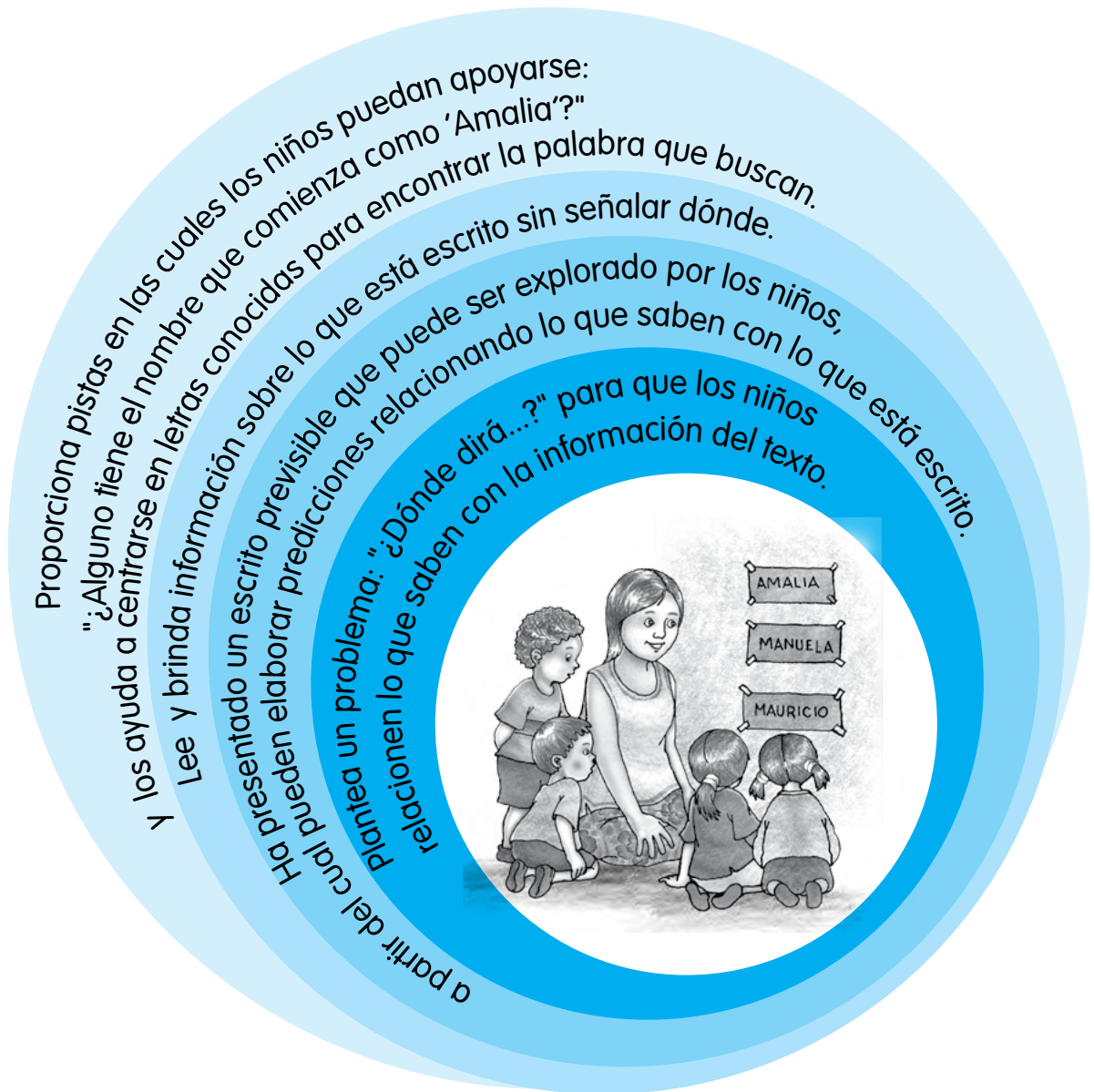
- No se trata de un juego de adivinar ni de leer letra por letra, sino de reflexionar sobre lo escrito.

Observemos con mayor detalle lo que aprendieron los niños sobre la lectura del nombre:



Y con todo esto, los niños pueden progresar en la adquisición del sistema escrito para poder leer mejor por sí mismos.

Observemos también las acciones de la maestra. ¿Cómo ha intervenido en esta situación?



Situación 5

En el marco del proyecto "Los animales de mi comunidad", Paola le cuenta a Rosa lo trabajado con sus niños.

Paola, me han contado que estás haciendo un proyecto lindo sobre animales.

Sí, los chicos están muy interesados por los animales. ¡Y no sabes qué es lo último que han hecho!

Cuéntame...

Te cuento que, con mis niños de cinco años, hemos leído sobre animales porque decidimos hacer carteles con información sobre los animales que más les gustan.

¡Guau! ¡Qué lindo! ¿Cómo hiciste para que tus niños escriban?

Pero... ¿Los niños escribieron?

Sí, te muestro lo que han escrito.

Mira.

¿Esto? Pero aquí no dice nada.

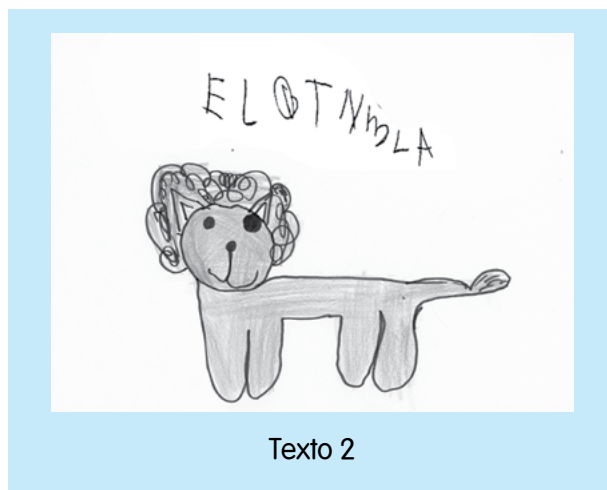
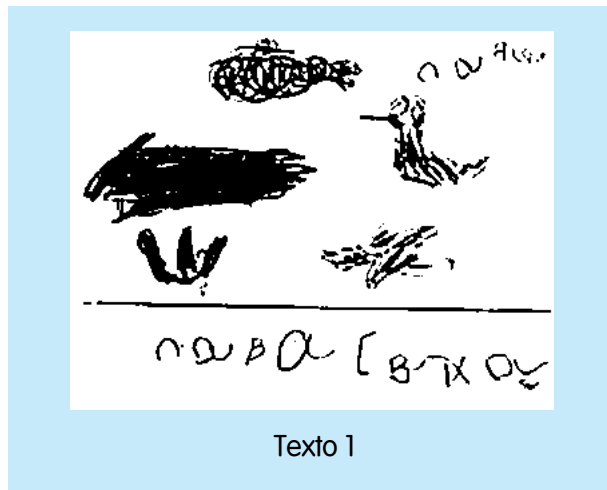
LOS NIÑOS DIBUJARON AL ANIMAL QUE MÁS LES GUSTÓ Y DEBAJO ESCRIBIERON, POR SÍ SOLOS, LO QUE MÁS LES LLAMÓ LA ATENCIÓN DE ESE ANIMAL.

Para reflexionar

- ¿Por qué Paola dice que sus niños han escrito?
- ¿Creemos que estos niños han escrito algo?

¿Qué sucede en la quinta situación?

Veamos con detenimiento cada uno de los escritos espontáneos de los niños.



Probablemente pensemos que estos no son textos, porque no tienen sentido y no se pueden leer debido a que no están escritos de forma convencional, es decir, como el adulto escribe.

Observemos qué sucede con cada uno de los ejemplos y veamos por qué los niños escriben así.

¿Qué pasa en el primer escrito?

El niño escribe:

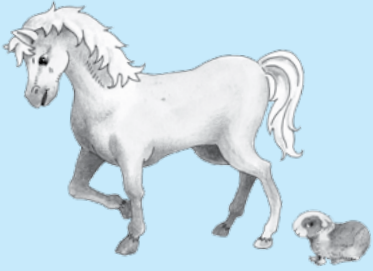
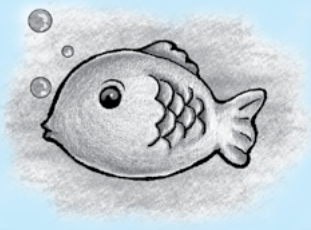
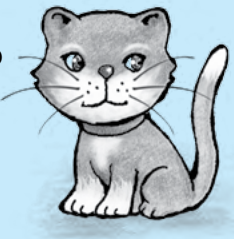


¿Por qué escribe así?

Porque se dio cuenta de que escribir es diferente a dibujar y que en aquello que escribe dice algo que quiere comunicar. Esta es la primera señal de que los niños están iniciando el proceso de construcción del sistema de escritura. En este momento, sus escritos se caracterizan por:

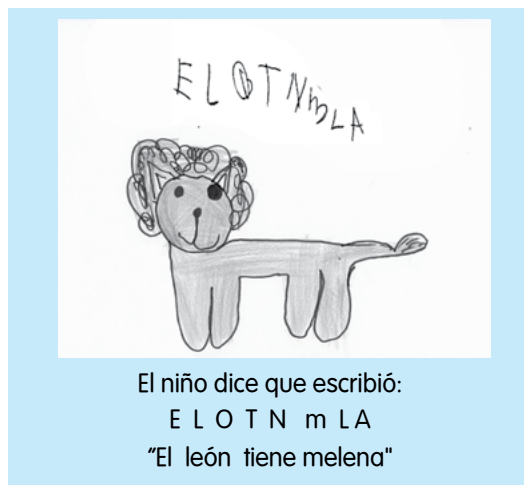
- El ordenamiento lineal, es decir, escriben sobre una línea imaginaria.
- La orientación predominante de izquierda a derecha y de arriba abajo.
- El uso de líneas onduladas o quebradas, continuas o fragmentadas.
- El uso de elementos repetidos (series de líneas verticales o bolitas).
- El uso de diferentes tipos de letras (mayúsculas, minúsculas, cursivas, imprenta).

Detrás de estos escritos, los niños tienen un conjunto de ideas y preguntas (hipótesis) sobre cómo se escribe, propias del nivel presilábico. Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) dan cuenta de ese conjunto de hipótesis que se plantean los niños:

Hipótesis	Lo que piensan los niños	Ejemplo
Hipótesis sobre las propiedades del objeto	Un objeto grande se escribe con más letras y un objeto pequeño con menos letras.	<p>"Caballo" se escribirá con más letras que 'cuy' porque es más grande".</p> 
Hipótesis de cantidad	Para que una escritura sea interpretable, se necesita que por lo menos haya tres letras.	<p>El niño quiere escribir "pez" y escribe "E", pero al leer su escrito se da cuenta de que necesita más letras y añade otras.</p> <p>Su escrito final queda así: "E I I R".</p>  <p>E I I R</p>
Hipótesis de variedad	Para que una escritura sea interpretable (se pueda leer), se necesita que las letras sean diferentes.	<p>El niño dice que ha escrito "gato" señalando su escrito ("J s i G"), lo cual indica que las marcas empleadas son diferentes entre sí.</p>  <p>J s i G</p>

¿Qué pasa en el segundo escrito?

El niño escribe:



¿Por qué escribe así?

En este momento, el niño ya se da cuenta de la relación que existe entre el sonido y la escritura. Es decir, el niño construye la idea de que las letras pueden representar las partes sonoras de las palabras (sílabas) y piensa que una letra (vocal o consonante) puede representar esa sílaba (hace corresponder una letra por cada sílaba de la palabra). Esto demuestra que se encuentra en el nivel silábico, donde todavía se plantean hipótesis relacionadas con la cantidad y la variedad.

Hipótesis	Lo que piensan los niños	Ejemplo
Hipótesis de cantidad	Para que una escritura sea interpretable (se pueda leer), se necesita que por lo menos haya tres letras.	Para escribir "sol", se enfrenta con el desafío de tener que representar una palabra que tiene un solo golpe sonoro. El niño lo resuelve escribiendo una letra en un primer momento; pero, al encontrar que la letra sola no significa nada, le agrega otras letras.
Hipótesis de variedad	Para que una escritura sea interpretable (se pueda leer), se necesita que las letras sean diferentes.	Si el niño quiere escribir "manzana", puede escribir "AAA", pero como él piensa que, para que diga algo, las letras tienen que ser diferentes, entonces cambia o agrega otra letra que conoce: "ALT".

Y finalmente, ¿Qué pasa en el tercer escrito?

El niño escribe:



¿Por qué escribe así?

Porque ahora el niño ya ha descubierto que la sílaba está compuesta por varios elementos menores, entonces puede escribir cada una de las letras correspondientes a la sílaba y continuar escribiendo una letra por sílaba, con lo cual, pone de manifiesto que se encuentra en el nivel silábico alfabético. Aquí surgen múltiples preguntas de los niños sobre las letras y sus sonidos. Por ejemplo, el niño se pregunta: "¿Cuál es la P?", y esta con esta (Pe), ¿qué dice?



En el nivel de Educación Inicial, los niños pueden transitar por este tipo de escrituras. No se espera que lleguen a un nivel específico. Dependerá de sus intereses y de las experiencias que tengan con el entorno letrado. En este nivel, los niños escriben de manera espontánea y según sus niveles de evolución. En el primer grado, los niños conseguirán leer y escribir convencionalmente.

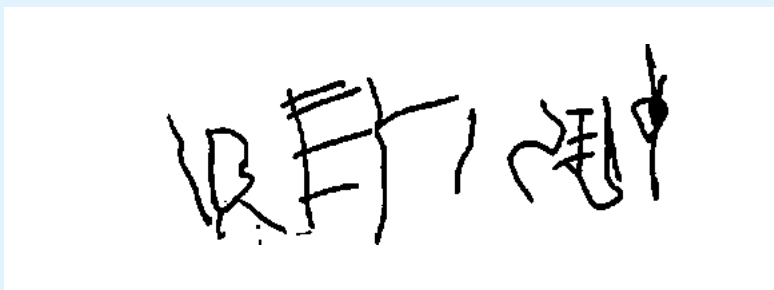
Como hemos podido ver, a pesar de que algunos de estos escritos no se entienden, estos niños escriben cada uno a su propia manera. Lo importante es que todos utilizan la escritura para expresar ideas dando cuenta de su pensamiento. Por ejemplo, el primer niño escribió: "Los peces viven en el mar". Es decir, a su manera, comunicó una idea completa.

Es importante señalar también que, detrás de cada uno de estos escritos, se observa a un niño que aprende, un sujeto que conoce, que piensa y que construye sus propias interpretaciones tratando de explicarse ese objeto llamado "escritura" que forma parte de su vida cotidiana. La investigación psicogenética ha demostrado que los niños construyen sus propias ideas y explicaciones sobre la escritura. Se conocen ya las hipótesis que se plantean los niños y por las que transitan en la construcción de este objeto social que es la escritura. Dichas hipótesis son producto de una elaboración propia, es decir, son "deducidas" por el niño a partir de su contacto con la escritura y no enseñadas ni transmitidas por el adulto. Por ello, desde la Educación Inicial ayudamos a los niños a comunicar y reflexionar sobre sus escritos. Por ejemplo, preguntándoles: "¿Qué has escrito acá?", "¿Qué dice aquí?".

Para acompañar a nuestros niños en sus procesos de escritura, presentamos algunos ejemplos extraídos de una actividad sobre animales (Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta y Siro, Ana 2001)

Un grupo de niños quiere escribir el siguiente enunciado:

"Las mariposas tienen ojos grandes". Realizan la siguiente producción:



Estos niños usan pseudolettras que intentan ubicar en una línea. La docente invita a otro equipo para intercambiar opiniones sobre lo escrito: se trata de niños cuyas producciones son diferentes de las de sus pares, pero no tan alejadas como para descalificar totalmente lo producido. La consigna es, simplemente, "ayudar a los compañeros".

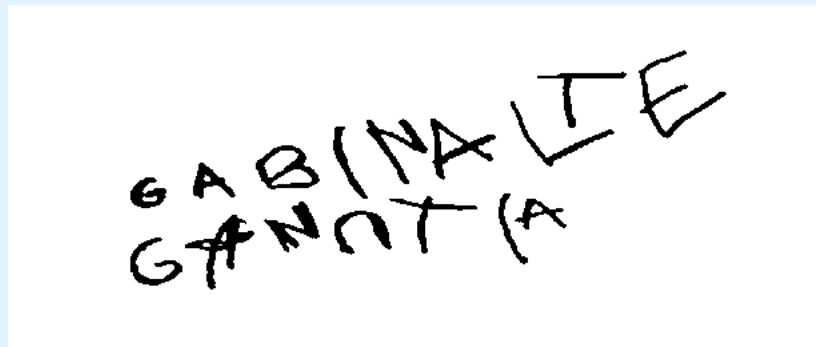
- Algunos opinan que allí "no dice nada".
- La maestra pregunta por qué.
- Afirman que "porque no tiene letras" y comienzan a intercambiar con sus pares acerca del trazado de letras. Muestran las palabras de un afiche e indican "dónde dice con letras...".

- Algunos informan que "‘mariposa’ es con la de ‘martes’".
- Otros traen los libros que estuvieron consultando y muestran "cuál es la ‘T’", "cuál es la de ‘ojos’...".
- Los autores reinician su escritura y realizan la siguiente:



En este caso, los niños avanzaron porque lograron usar marcas mucho más próximas a las verdaderas letras.

Otro equipo dice que escribió "La mosca tiene dos ojos" y, debajo, "La mosca tiene los ojos bien grandes".

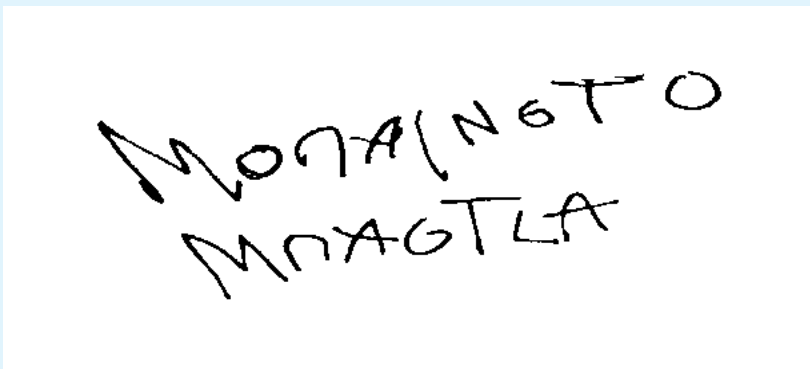


Estos niños ya usan letras y lo hacen con la linealidad convencional de nuestra escritura. Dado que quien toma el lápiz es Gabriel, muchas de las letras pertenecen a su nombre.

La maestra pregunta "qué quisieron poner" y les pide que señalen con el dedo cómo lo fueron escribiendo.

- Algunos compañeros opinan que "no empieza con la de 'mosca'".
- La maestra recoge este comentario porque es útil para este grupo y les señala a todos que propongan palabras que empiecen con la de "mosca".
- Mientras los niños sugieren palabras como: "Mónica", "mostaza", "montaña", ella las escribe en una hoja.
- Les pide que observen para encontrar en qué parte de esas palabras están las mismas letras con las que empieza "mosca", que discutan, y que, cuando se pongan de acuerdo, vean qué parte de su escritura tienen que arreglar.

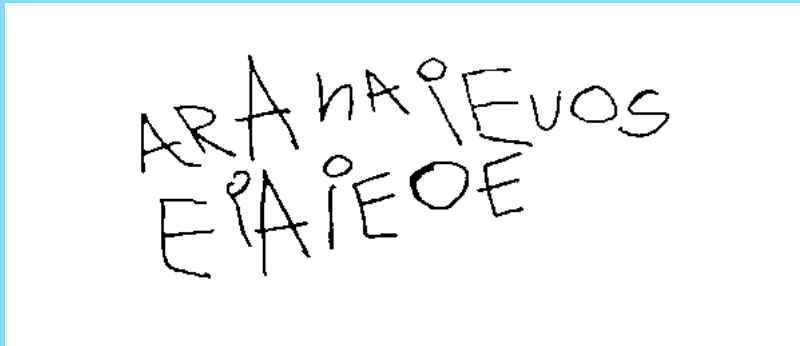
Deja a los alumnos discutiendo para ocuparse de otros equipos. La nueva producción es la siguiente:



En este caso, los niños logran incorporar el inicio de la palabra y mantienen un inicio común en la escritura cuando el enunciado comienza del mismo modo; pero, a diferencia de lo escrito inicialmente, las letras que se usan para marcar esta semejanza no son cualesquiera, sino las que convencionalmente se usan para escribir, es decir, usan una letra con valor sonoro convencional.

Es conveniente advertir la importancia de la discusión en sí misma: las escrituras tienen partes, las palabras comienzan a segmentarse, todas las letras no sirven para representar cualquier segmento.

En otro grupo los niños escriben:

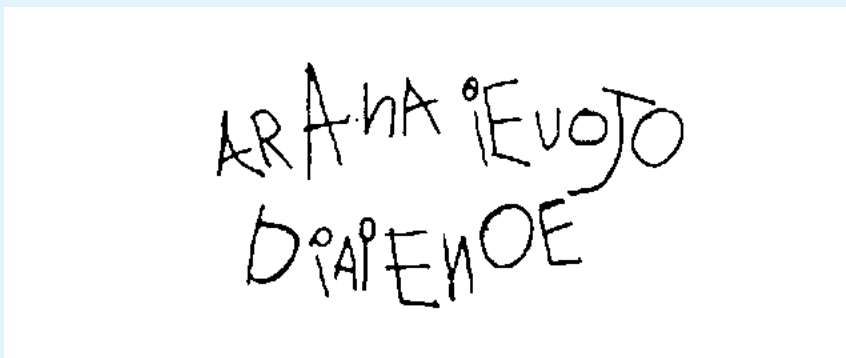


ARANAIEU OS
La araña tiene muchos ojos
EIAIEOE
de día y de noche

Estos niños copian de un afiche la palabra "araña", el resto es una escritura donde cada sílaba se corresponde casi con exactitud con una vocal convencional. La correspondencia falla cuando escriben "muchos ojos", ya que en el tipo de escritura que están produciendo se junta la "o" final de "muchos" con la inicial de "ojos".

La maestra les ayuda a pensar un poco más. Pide a los alumnos que señalen con el dedo cómo fueron escribiendo. Al hacerlo, los niños se detienen y discuten al advertir que para que diga "ojos" debe tener la de "Jorge" (nombre de un compañero) y para que diga "noche" tiene que estar "NO" (como en el cartel "NO ENTRAR" que usan en la sala). La maestra les alcanza una tarjeta con el nombre del compañero aludido y también el cartel mencionado. En seguida, les pide que vean dónde tienen que aparecer "la de Jorge" y "la de NO".

Al discutir este problema, los niños también empiezan a debatir si son dos o tres palabras ("araña" y "ojos", o, "araña", "tiene" y "muchos ojos") aunque esta discusión no se refleja en la reescritura de la frase. Finalmente, incorporan algunas letras y cambian otras:



La comunicación escrita en el nivel de Educación Inicial

Las situaciones anteriores nos muestran que, en el nivel de Educación Inicial, los niños se acercan al mundo escrito de diferente manera. En un primer momento, se centran en las imágenes que los ayudan a construir significados. Progresivamente, van formulando hipótesis o preguntas relacionadas con el texto propiamente dicho (tipografía, imágenes, títulos o palabras conocidas como su nombre, el de sus compañeros, nombres de personajes, etc.). Es decir, sin necesidad de centrarse en la imagen, los niños irán observando aspectos cualitativos (con qué letras están escritas las palabras) e irán construyendo significados sobre el texto.

No tiene sentido que les enseñemos vocales y letras sueltas para que luego formen palabras y, más adelante, frases completas, para después enseñarles a leer comprensivamente. Leer no es una tarea mecánica de descifrar signos escritos o dar sonido a las letras. Cuando alguien lee, pone en marcha su competencia lingüística, su desarrollo cognitivo, su conocimiento previo sobre el tema y una serie de estrategias para construir el sentido del texto.

En el nivel de Educación Inicial, los niños deben tener oportunidades auténticas para:

- acercarse al mundo escrito,
- escuchar la lectura de cuentos, historias, recetas y otros textos, que les permitan desarrollar su imaginación, conocer otros lugares, seguir indicaciones y desarrollar su pensamiento;
- jugar con las palabras por medio de rimas, adivinanzas, trabalenguas;
- tener a su disposición distintos tipos de textos en la biblioteca de aula (cuentos, poemas, diarios, revistas científicas, diccionarios, enciclopedias, libros de recetas, etc.) para que cada niño se acerque a los textos a partir de sus intereses, con la finalidad de entretenerse o disfrutar, o con más de un propósito a la vez.

Los niños, desde muy pequeños, se plantean preguntas sobre la escritura. Sus primeros garabatos o trazos los entusiasman y los mueven a pensar que ahí dice algo. Progresivamente, ellos irán produciendo sus propios textos, de acuerdo con sus posibilidades e intereses.

Los docentes debemos estimularlos a escribir libremente, poniendo a su disposición diferentes materiales y respondiendo a sus preguntas como hemos visto en los ejemplos. Es imposible pensar en enseñar las letras de manera controlada y secuenciada, yendo de lo simple a lo complejo o de lo más reducido a lo más extenso; tampoco reproduciéndolas en ejercicios de aprestamiento visomotor desligados de la práctica social de escribir, donde la escritura es utilizada para expresarse. En el nivel de Educación Inicial, los niños deben tener oportunidades auténticas para:

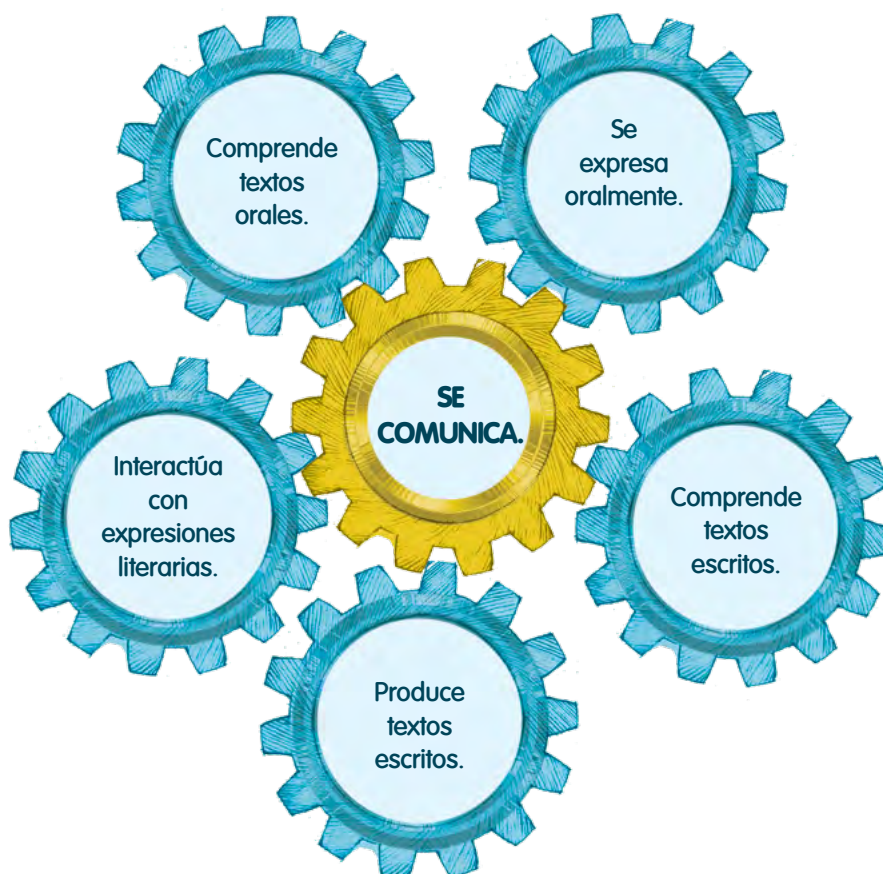
- Escribir de manera espontánea ante situaciones comunicativas (por ejemplo, cuando quieren hacer una tarjetita para un amigo o una nota para mamá). En esas ocasiones, les ayudamos a plantearse propósitos para la escritura considerando su destinatario. Esto les permitirá a los niños comprender cómo se escribe, sobre qué se escribe, para qué se escribe y cómo son los textos que circulan en el contexto social. Además, les brindará la oportunidad de resolver problemas sobre la escritura y de enfrentarse a la producción de diversos escritos, como cuentos, notas, etc.
- Ver a su docente escribiendo textos frente a situaciones comunicativas que se generan, como: una nota para una niña que faltó porque está enferma, la lista de materiales para una actividad que realizarán, etc. De esta manera, les informamos sobre el sentido de las prácticas que se dan con la escritura.
- Dictar a su docente textos que quieren que ella escriba.
- Entrar en contacto con diversidad de materiales escritos (cuentos, noticias, cartas, enciclopedias, afiches, etc.).
- Expresarse libremente, para lo cual requieren tener a su disposición papeles, colores, crayones, etc.

2. Competencias y capacidades

En el capítulo anterior hemos visto que los niños utilizan su lengua materna de manera eficaz al participar en prácticas sociales diversas. Es decir, al comunicarse, en una situación significativa los niños combinan estratégicamente:

- Procesos de comprensión y producción (escuchan y hablan; “leen” a su manera y “escriben” a su manera desde sus conocimientos sobre el sistema de escritura).
- Motivaciones funcionales y estéticas (escuchan una noticia de la radio y escuchan un poema sobre el arcoíris).
- Modalidades orales, escritas y audiovisuales (conversan, leen sus nombres en el cartel de asistencia y miran un documental sobre mamíferos).

Así, mediante el uso de su lengua, los niños procesan y construyen experiencias. En este capítulo, describimos cuatro de las cinco competencias comunicativas que hacen posible todo ello. La competencia vinculada a la literatura no será abordada en este nivel porque su abordaje forma parte de las competencias orales y escritas.



2.1 Los aprendizajes por lograr

En el nivel de Educación Inicial, se desarrollan cuatro de las cinco competencias planteadas para la Educación Básica Regular. De ellas daremos cuenta en esta primera parte del fascículo. En la segunda parte trataremos las competencias en el área curricular de Comunicación, relacionadas con otros lenguajes distintos del verbal.

2.1.1 La competencia y sus capacidades son longitudinales

Recordemos que una *competencia* es un saber actuar contextualizado para lograr un determinado propósito. En un contexto particular nuestros niños deben transferir y combinar pertinentemente saberes diversos.

Las *capacidades* son esos saberes diversos que se requieren para alcanzar una competencia. Hay capacidades de tipo cognitivo, actitudinal, aptitudinal, interactivo o manual. Cuando el niño las pone en práctica muestra desempeños observables –llamados *indicadores*– que nos permiten a los docentes registrar su avance. Así, cada capacidad se va volviendo progresivamente más compleja en cada edad, grado o ciclo. Las capacidades seleccionadas en esta Ruta del Aprendizaje son las indispensables para lograr cada competencia.

SINERGIA ENTRE CAPACIDADES
Las capacidades son dinámicas e interdependientes: una capacidad contribuye al logro de otra. Por esta razón, no desarrollamos primero una capacidad y luego otra. El aprendizaje simultáneo de las capacidades nos conduce al desarrollo de la competencia.

Como se trata de un saber actuar complejo, la competencia y sus capacidades se reiteran a lo largo de todos los grados y ciclos de la escolaridad. Es decir, las mismas competencias comunicativas con sus capacidades se desarrollarán desde el nivel Inicial, hasta el de Secundaria, con excepción de la competencia de Literatura que no se ha considerado para el nivel de inicial y primaria. De esta manera, las competencias pueden, por un lado, irse profundizando y complejizando de manera progresiva, de modo que nuestros niños puedan alcanzar, en cada una de las competencias, niveles cada vez más altos de desempeño. Por otra parte, si los docentes desarrollamos el mismo conjunto de aprendizajes, aseguramos la articulación entre los diferentes niveles educativos. Así, con respecto a la comunicación, todos los docentes de todos los grados del país sabremos que tenemos las mismas cinco competencias por lograr. En el caso del nivel inicial y primaria, hablaremos solo de las cuatro competencias.

A continuación te presentamos una tabla que contiene las cinco competencias comunicativas, con sus respectivas capacidades que desarrollamos en el área curricular de Comunicación. En el nivel inicial, desarrollaremos cuatro de estas cinco competencias presentadas en la tabla.

APRENDIZAJES QUE SE ESPERA LOGRAR	
COMPETENCIAS	CAPACIDADES
<p>1 Comprende textos orales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activamente diversos textos orales. • Recupera y organiza información de diversos textos orales. • Infiere el significado de los textos orales. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.
<p>2 Se expresa oralmente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa. • Expresa con claridad sus ideas. • Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales. • Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.
<p>3 Comprende textos escritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III). • Recupera información de diversos textos escritos. • Reorganiza información de diversos textos escritos. • Infiere el significado de los textos escritos. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
<p>4 Produce textos escritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III). • Planifica la producción de diversos textos escritos. • Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.
<p>5 Interactúa con expresiones literarias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos. • Crea textos literarios según sus necesidades expresivas. • Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural.

2.1.2 Los aprendizajes progresan

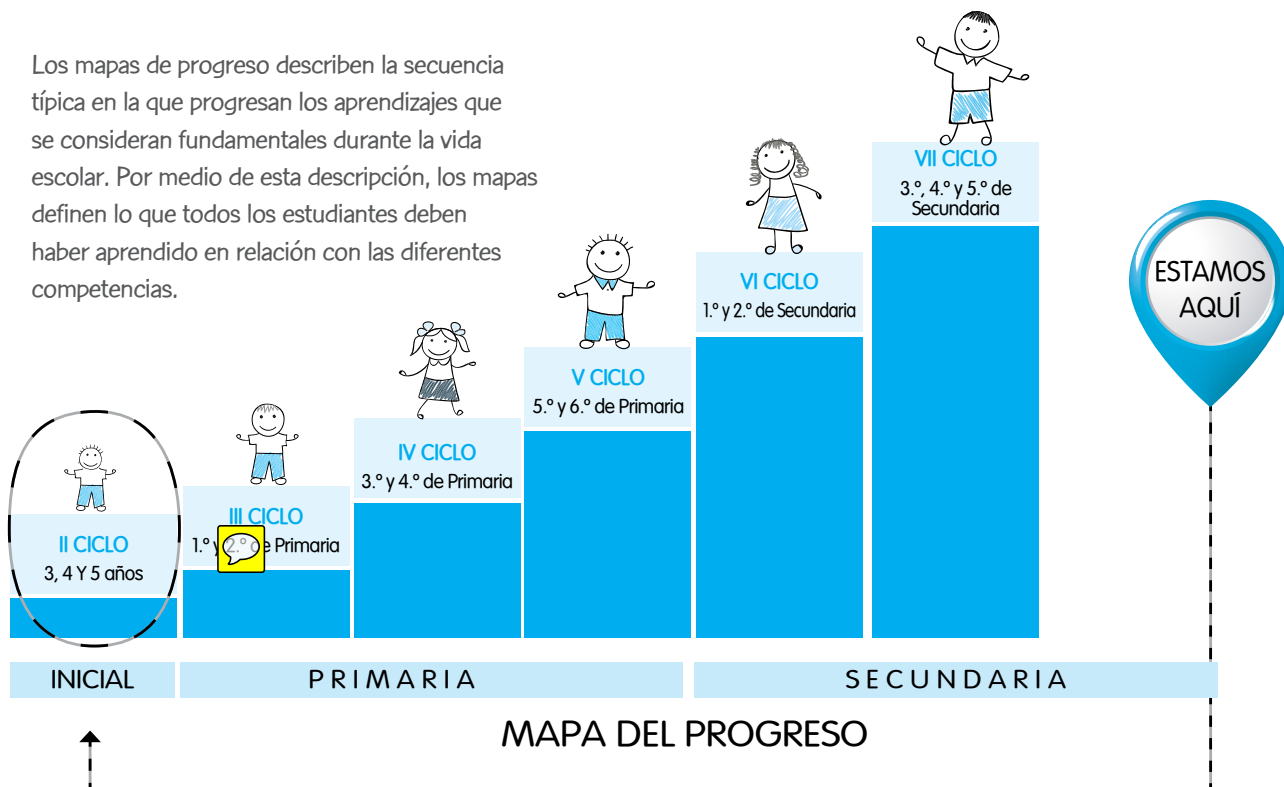
Si bien es cierto que las competencias y sus capacidades son las mismas para todos los grados y ciclos, los docentes debemos saber con precisión cómo progresan dichos aprendizajes de ciclo a ciclo educativo. Para ello, contamos con dos valiosos recursos:

- Estándares nacionales que establecen la progresión de las competencias.
- Indicadores de desempeño que evidencian la progresión de las capacidades.

Estándares nacionales de la competencia

Para observar y verificar el progreso de la competencia de ciclo a ciclo se han formulado estándares de aprendizaje: Estos son metas claras que esperamos que alcancen todos los estudiantes de nuestro país a lo largo de su escolaridad básica. Con dichos estándares, los docentes podemos identificar con precisión qué esperamos lograr al finalizar el ciclo II en cada competencia comunicativa. Asimismo, los estándares nos permiten monitorear el progreso de los aprendizajes en cada uno de nuestros niños en una competencia determinada. Así sabemos cuán lejos o cerca están de las metas establecidas para el ciclo. A partir de ello, podemos reorientar nuestra acción pedagógica.

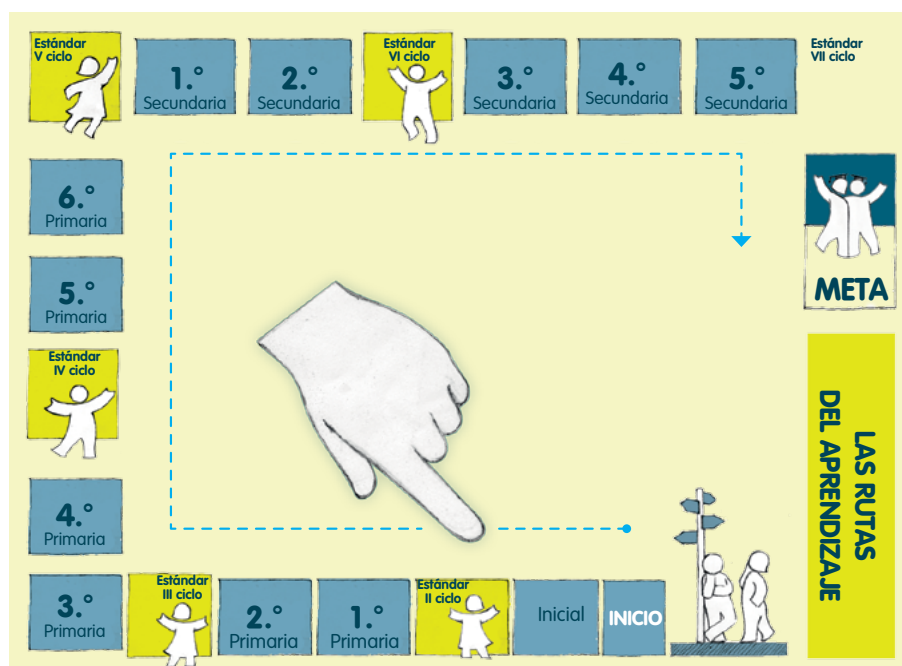
Los mapas de progreso describen la secuencia típica en la que progresan los aprendizajes que se consideran fundamentales durante la vida escolar. Por medio de esta descripción, los mapas definen lo que todos los estudiantes deben haber aprendido en relación con las diferentes competencias.



Indicadores de desempeño de la capacidad

El indicador es el indicio, huella o rastro que el niño exhibe en su desempeño. Los indicadores de desempeño ofrecen información para planificar, diagnosticar, acompañar y asegurar la progresión de los principales aspectos de determinada capacidad. Una capacidad puede observarse a través de más de un indicador. Los indicadores que te recomendamos responden a interrogantes claves sobre cómo se ha realizado el desempeño o si ha satisfecho las expectativas y en qué grado. El gráfico que te presentamos muestra la relación entre los estándares nacionales de las competencias y los indicadores de desempeño de las capacidades.

En esta Ruta del Aprendizaje encontrarás indicadores de desempeño para cada capacidad. Están graduados, puesto que son cada vez más complejos conforme se avanza en el grado o ciclo. Algunos aprendizajes toman más tiempo en consolidarse, por eso hay indicadores que son esperables para dos o más edades del II ciclo de Educación Inicial, y otros que abarcan el final de este ciclo y el inicio del siguiente.



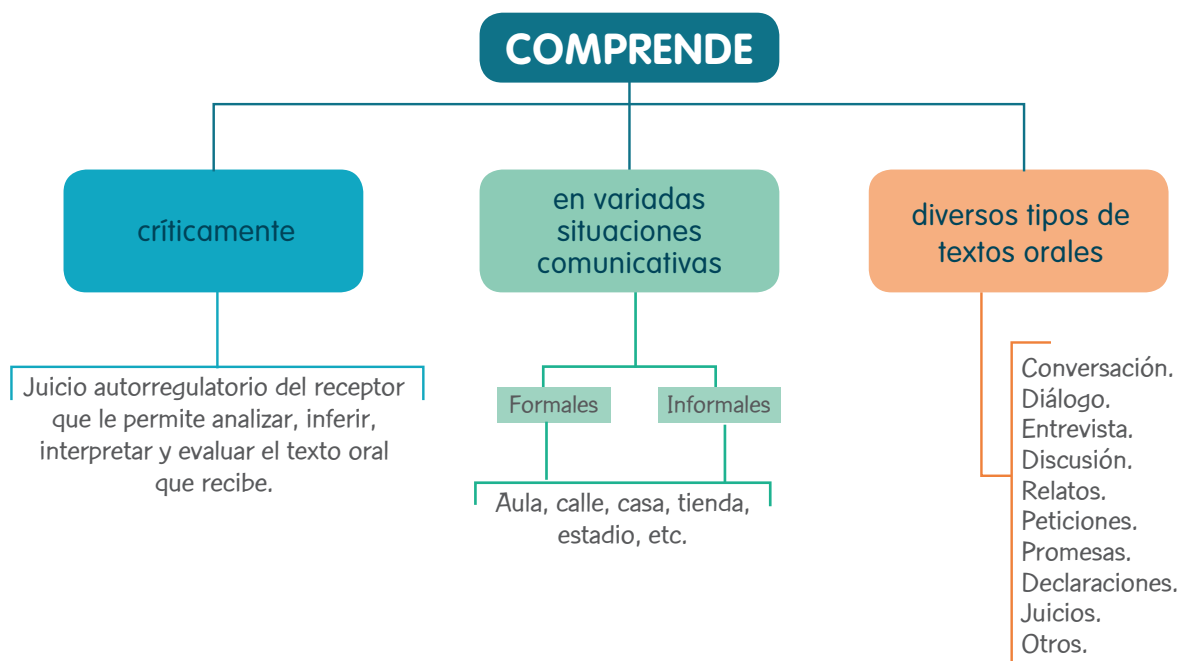
La selección de indicadores es referencial, ya que no agotan todas las posibilidades de desarrollo de las capacidades. En nuestro trabajo, los docentes podemos plantear nuevos indicadores, contextualizarlos o precisarlos para verificar el avance de los aprendizajes.

En la sección siguiente, explicamos cada competencia comunicativa y sus capacidades. Las acompañamos con cuadros (matrices) que muestran los estándares y los indicadores de desempeño correspondientes. Dichas matrices muestran la organización progresiva de los indicadores. Para facilitar la labor del docente, incluimos los indicadores del ciclo II y también los de primer grado de Primaria (ciclo III). De este modo, tendremos una visión panorámica de la transición de los aprendizajes. Podremos observar el punto de partida de cada estudiante y, a partir de esta observación, planificar, potenciar, mantener o reforzar ciertas capacidades o habilidades específicas, o incluso reorientar nuestra práctica docente. Esto nos permitirá atender de manera diferenciada a los niños en el aula según su propio ritmo de aprendizaje. También nos ayudará a elaborar la planificación de los aprendizajes de la siguiente etapa.

2.2 Explicación de las cuatro competencias comunicativas

A continuación explicaremos las competencias y proponemos ejemplos que evidencian su desarrollo en el nivel de Educación Inicial.

2.2.1 Competencia: Comprende textos orales



De manera gradual, los estudiantes transitan de ciclo a ciclo para llegar a niveles cada vez más complejos de una competencia

¿En qué consiste esta competencia?

El estudiante comprende, a partir de una escucha activa, textos orales de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, interpreta críticamente las distintas intenciones del interlocutor, discierne las relaciones de poder y los intereses que están detrás de su discurso. Es decir, de manera reflexiva los evalúa y asume una posición personal sobre lo escuchado.

- Esta competencia se refiere a *textos orales de diverso tipo*. A menudo y con distintas intenciones, recibimos y enviamos múltiples textos orales. Los ejemplos ya presentados en el gráfico anterior son una muestra de ello; existen muchísimos más. También encontramos interacciones orales mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) tanto en zonas urbanas como rurales: celulares, televisión, radio, Internet, etc. Con muchos de esos tipos de textos orales y con muchos otros más interactúan también los niños de esta etapa escolar.
- En un día cualquiera, los niños interactúan en diversos espacios: la casa, la calle, la tienda, la escuela, el aula, etc. Cada espacio implica una situación comunicativa particular, pues en ellos hay distintos tipos de registros y diferente vocabulario. Los mensajes en los niños cuando interactúan en una situación tienen la necesidad de comprender los distintos tipos de textos que escuchan. Por eso, es importante que participen en variadas situaciones comunicativas, tanto formales (asamblea de aula, diálogo para tomar acuerdos, etcétera) como informales (saludar, comprar una fruta, contar una anécdota, contar un chiste, etc.).

En el capítulo anterior hemos visto, a modo de ejemplos, múltiples situaciones comunicativas orales: dos niñas conversan mientras juegan a la casita, un grupo de niños y su docente dialogan para ponerse de acuerdo en un tema de interés compartido, otro grupo entrevista a un comerciante, en un aula se dialoga en torno de la escritura del nombre propio, los niños dicen lo que escribieron a su manera, etcétera.



- En cada texto oral que nuestros niños escuchan hay una intencionalidad, ya sea dicha expresamente (explícita) o no (implícita). En consonancia con esa intencionalidad los niños actúan. Es importante que, también a estas edades, se aproximen a los textos orales de manera crítica según su nivel de maduración. La criticidad los ayuda a discernir y a asumir una posición personal respecto a lo que escuchan (estar de acuerdo o en desacuerdo), preguntar, expresar sus puntos de vista y pedir más argumentos.

En el siguiente intercambio oral, observemos a Pedro:

Sofía : Pedro será el lobo; y nosotros, las ovejas.

Pedro : ¿Y por qué yo? Yo no quiero ser el lobo.

Sofía : Porque el lobo es más grande que las ovejas.

Pedro : Está bien, seré el lobo porque soy el más grande y los comeré.

Una manera en la que Pedro muestra su comprensión crítica frente a la propuesta de la niña es cuestionando su designación como el lobo. Por ello, expresa su desacuerdo. Cuando Sofía añade el argumento del tamaño (el lobo es más grande), Pedro lo evalúa y cambia de opinión pues ahora tiene un argumento que lo convence. En ese sentido, dejarse convencer, si los argumentos parecen válidos, es un aspecto observable de la criticidad.



¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia? La competencia de comprensión oral requiere la selección, combinación y puesta en acción de cuatro capacidades, todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de nuestros niños mientras escuchan textos orales:



En la siguiente sección, veremos cada capacidad de la comprensión oral y los indicadores de desempeño que nos pueden ayudar a planificar y seguir el progreso de esas capacidades. Al final de la sección, veremos de qué manera hacen sinergia las capacidades para desarrollar la competencia de comprensión de textos orales.

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (Mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los Mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas

de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido son un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias. Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza aprendizaje; son útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las mismas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeños), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes, y así diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.



Indicadores de desempeño recomendados para la competencia Comprende textos orales

Las dos competencias comunicativas orales se organizan en un solo mapa de progreso. En el nivel del mapa hemos resaltado las descripciones que corresponden a la comprensión oral.

Comprende textos orales

ciclo	II		III
Nivel del mapa	<p>Comprende textos sobre temas diversos, identificando información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información en una situación comunicativa. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.</p>		<p>Comprende textos sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos y temas en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose, por lo general, en el tema; utiliza algunos conectores, así como vocabulario de uso frecuente. Su pronunciación y entonación son adecuadas, y se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.</p>
	3 años	4 años	5 años
Escucha activamente diversos textos orales.	No se observa en esta edad.	Incorpora normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.
	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.		
Recupera y organiza información de diversos textos orales.	Identifica información en los textos de estructura simple y temática cotidiana.	Identifica información en los textos de estructura simple y temática variada.	
	No se observa en estas edades.		
	No se observa en estas edades.		
Dice con sus propias palabras lo que entendió del texto escuchado.			

	3 años	4 años	5 años	Primer grado
Infiere el significado de los textos orales.	No se observa en esta edad.	Explica las relaciones de causa – efecto entre ideas escuchadas.	Deduce las relaciones de causa – efecto entre explícitas de un texto escuchado.	Deduce las relaciones de causa – efecto entre ideas explícitas de un texto escuchado.
	Menciona las características de personas, personajes, animales y objetos del texto escuchado.	Menciona las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto escuchado.
	No se observa en esta edad.	Dice de qué trata el texto escuchado.	Deduce de qué trata el texto escuchado.	Deduce de qué trata el texto escuchado.
	No se observa en estas edades.		Interpreta el sentido figurado de textos lúdicos.	Interpreta el sentido figurado de textos lúdicos.
	No se observa en esta edad.	Interpreta el texto oral a partir de los gestos, expresiones corporales y el mensaje del interlocutor.	Interpreta el texto oral a partir de los gestos, expresiones corporales y el mensaje del interlocutor.	Interpreta el texto oral a partir de los gestos, expresiones corporales y el mensaje del interlocutor.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.	Dice lo que le gusta o le disgusta del texto escuchado.	Opina sobre lo que le gusta o le disgusta del texto escuchado.	Opina sobre lo que le gusta o le disgusta de los personajes y hechos del texto escuchado.	Opina dando razones sobre lo que le gusta o le disgusta de los personajes, acciones y hechos del texto escuchado.
	No se observa en estas edades.		Opina sobre los gestos y el volumen de voz utilizados por el hablante.	Opina sobre los gestos y el volumen de voz utilizados por el hablante.
				Identifica el propósito del texto escuchado.



Escucha activamente diversos textos orales

El estudiante muestra disposición para entender lo que expresa el hablante. Escucha activamente con apertura y ganas de comprender, se muestra empático (es receptivo a lo que las otras personas dicen y a cómo se expresan).

La escucha activa implica atender con concentración, evitar las distracciones y centrar la energía en las palabras e ideas del interlocutor. Se manifiesta de muchas formas (gestos, posturas, sonrisas, miradas, silencio, interjecciones, etc.) y representa un esfuerzo voluntario, físico y mental. En el segundo ciclo, no se espera que todos los niños entre tres y cinco años de edad logren poner en práctica plenamente esta capacidad.

Concentrarse pocos minutos en lo que dice el interlocutor demanda un esfuerzo grande en los niños de estas edades. La capacidad de sostener la atención irá en incremento a la par de los procesos de maduración. Mostrarse empático ante lo que otro dice supone también procesos de descentración, es decir, los niños gradualmente se ponen en el lugar del otro para atender a necesidades, intereses o preferencias ajenas.

Sin embargo se pueden identificar señales verbales y no verbales de atención activa que el docente puede anotar en su diario de observación. Por ejemplo, cuando el docente relata una historia y el protagonista se encuentra pasando un momento difícil, los niños ponen un rostro de preocupación.

Ejemplo

Nos damos cuenta de que los niños nos escuchan cuando emiten señales verbales como "sí", "ah", "ya" y señales no verbales como mover la cabeza asintiendo a lo que vamos diciendo.



La capacidad de escucha se manifiesta también cuando los niños preguntan por algo que no entendieron o piden más información. Por ejemplo:

Durante la asamblea, los niños y las niñas conversan en torno a un tema de interés: la noticia que ha traído una niña, en la que se habla de las especies que se encuentran hoy en peligro de extinción debido a la caza y el deterioro de su hábitat.

Carlos : Pobrecito el delfín rosado.

Pati : ¡Están en peligro!

Docente: Sí, Pati, están en peligro de extinción porque algunos hombres los cazan.

Lorenzo : ¿Se cazan?

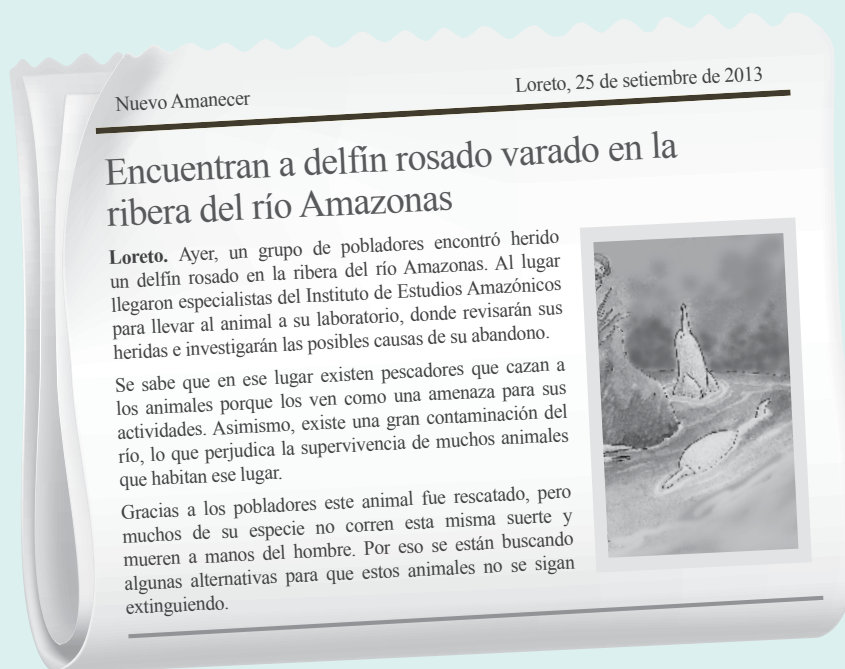
Sergio : ¿Por qué los matan?

Marta : ¿Cómo son los delfines rosados?

Lorena : Viven en el agua.

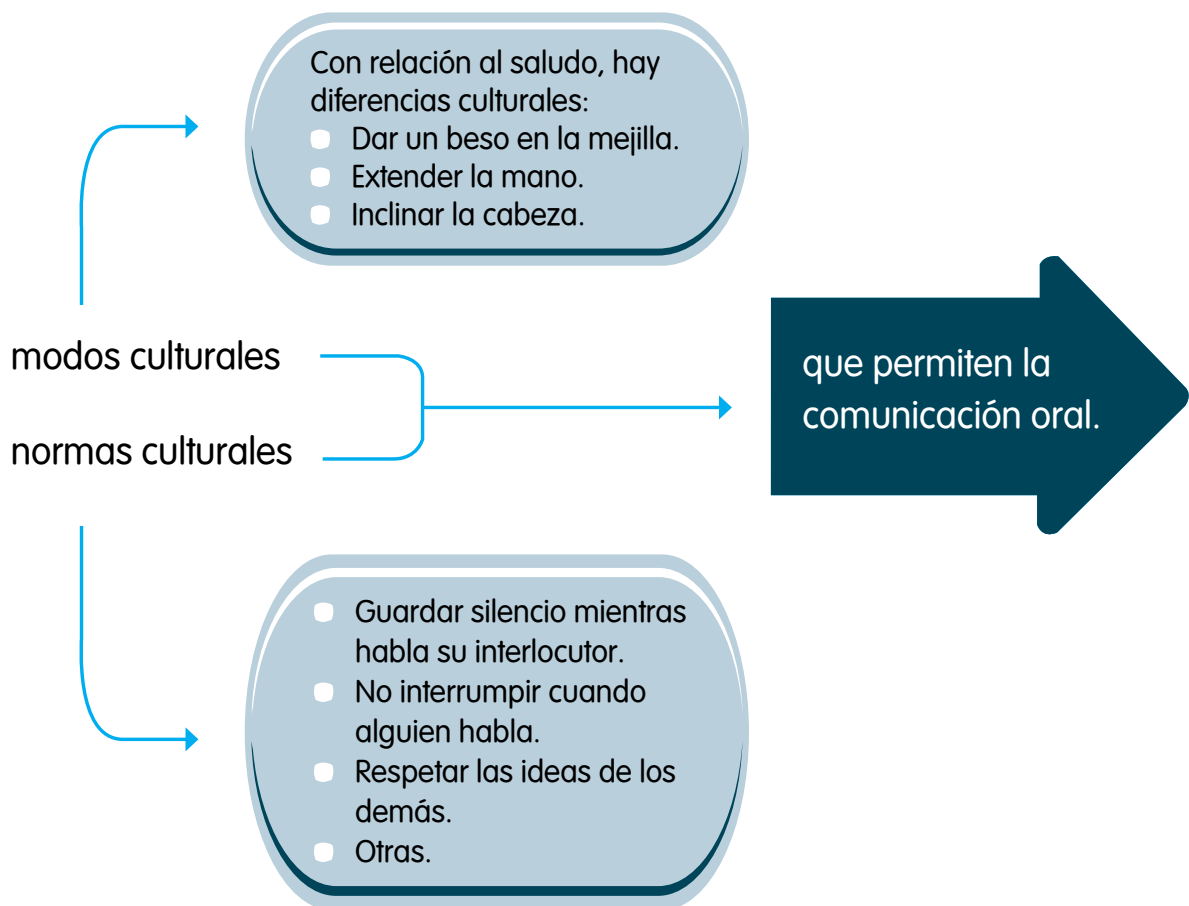
Jaime : ¿Y hay de otros colores?

Docente: Veo que tenemos muchas preguntas sobre los delfines, las voy a escribir en este papelógrafo. (Escribe las preguntas). Muy bien, ¿qué les parece si para responder a cada una de ellas, miramos y leemos los libros? Ahora, yo voy a seleccionar todos los libros que tengan información sobre el delfín rosado y mañana se los traeré para que ustedes puedan revisarlos.



Para participar de prácticas sociales del lenguaje como estas, los niños necesitan conocer y apropiarse de determinadas maneras de comunicarse oralmente. Gradualmente y como parte de la socialización que promueve la escuela, los niños van incorporando ciertas convenciones que rigen los intercambios orales. Así, los niños se apropian de normas culturales que permiten la comunicación oral y las practican. Estas normas y modos asociados a ellos pueden variar según las distintas culturas. De esta manera, desarrollan la capacidad de escucha.

El gráfico siguiente ejemplifica algunos de ellos.



Asimismo, cuando los niños escuchan ponen en juego su empatía. Mostrarse empático ante lo que otro dice supone también procesos de descentración, es decir, los niños gradualmente se ponen en el lugar del otro para atender a necesidades, intereses o preferencias ajenas. Esto es posible si los niños encuentran a un docente que intervenga adecuadamente: los contiene verbalmente, los ayuda a encontrar soluciones, da soporte afectivo, etcétera.

Por ejemplo: Dos niños se pelean y golpean porque uno de ellos destruyó la torre de bloques del otro niño. A través de la intervención de la maestra, los niños dialogan y van desarrollando empatía, y así, logran expresar lo que sintieron y escuchar lo que el otro siente.

La profesora Dora observa que Carlos, de 3 años, está llorando porque ha sido golpeado por Jaime, de 4 años. Dora interviene para ayudarlos a calmarse y lo acompaña brindándole soporte afectivo y preguntándole:

Profesora Dora: ¿Qué te ha ocurrido, Carlos?

Carlos : Jaime, me pegó.

Profesora Dora: ¿Dónde te ha golpeado?

Carlos : Aquí (señalando su brazo).

Profesora Dora: ¿Te está doliendo?

Carlos : Sí, duro me ha golpeado (y sigue llorando).

Profesora Dora: ¿Quieres que busquemos una pomada?

Profesora Dora: ¿Cómo te sientes, Jaime?

Jaime : (Se queda callado).

Profesora Dora: Jaime, ¿Quieres decirle algo a Carlos?

Jaime : Ya no le voy a pegar.

Profesora Dora: Carlos, ¿Quieres decirle algo a Jaime?

Carlos : No quiero que me pegue otra vez.





Recupera y organiza información de diversos textos orales

El estudiante identifica la información más importante expuesta por el hablante y escoge lo que le parezca relevante según el tema, su propósito y el de su interlocutor. También agrupa y reordena la información en unidades coherentes y significativas, relacionando lo que escucha con lo que ya conoce (saberes previos).

Recordar lo escuchado, sobre todo si ha sido largo, puede resultar difícil para los niños de estas edades. Como parte de esta capacidad, observamos que los niños de tres a cinco años demuestran su comprensión con gestos y también con palabras.

El niño sigue indicaciones orales recordando lo escuchado o a la par que lo escucha. Así sucede, por ejemplo, cuando los niños y la docente están en el momento de exploración y lectura del material de la biblioteca. La docente da las siguientes indicaciones:

“Vamos a elegir nuestro libro. Yo voy llamando a cada uno para que elija su libro. Si el libro que quiero está lejos, me acerco o me doy la vuelta para cogerlo, pero no voy corriendo ni piso los libros. Después, van a buscar un lugar de la sala donde leer”.

A partir de estas indicaciones, los niños van eligiendo el libro y el lugar para leer.



A medida que los niños eligen su cuento y se ubican en los distintos espacios del aula, recuperan y organizan la información para realizar las tareas planteadas por la docente.

Pero el niño no solo recuerda indicaciones puntuales; también puede agrupar información y decir lo que entendió del texto escuchado. En el intercambio siguiente observaremos que los niños recuerdan información relevante que escucharon decir a sus padres, y que pueden identificar con precisión los datos explícitos que oyeron:

Docente: Niños, ayer escuché a varios de ustedes hablar sobre una noticia del pueblo.

María : ¡La boaaaa!

Nancy : La encontraron en la plaza.

Pedro : Todavía no la han matado.

Docente: Y ¿Cómo se enteraron de esta noticia?

Carlos : Yo escuché a mi mamá.

Luis : Mi mamá me contó.

Pedro : Mi papá le contó a mi mamá.



Otros desempeños aparecen hacia los cinco años, como identificar información en los textos de estructura simple y temática cotidiana. Por ejemplo, cuando los niños comentan lo que más llamó su atención del cuento escuchado:

Marita : A mí me gustó la parte cuando la Luna le dice al zorro que quiere vivir con él.

Docente: ¡Ahhh!, te gustó la parte final del cuento, donde el zorro le dice palabras muy bonitas a la Luna.

Mónica : A mí me gustó cuando el zorro mira a la Luna.

Es aconsejable que los docentes registremos en nuestra lista de cotejo los casos en los que se aprecian estos indicadores y en los que no. Así tendremos un panorama de la situación específica de cada estudiante.



Infiere el significado de los textos orales

El estudiante asigna significado al texto oral a partir de la información brindada y de la interrelación de esa información con sus saberes previos. Deduce hechos, ideas, sentidos figurados, ironías, falacias, etcétera. Para interpretar lo escuchado, asigna sentido a lo que se dijo explícitamente o a lo inferido, de acuerdo con la intencionalidad del hablante y el contexto cultural.

El niño se acerca a la intención comunicativa de su interlocutor haciendo inferencias. Las hace a partir del texto oral mismo, pero también a partir de la entonación de su voz, de su lenguaje corporal, o de todo junto. Si el niño interpreta adecuadamente, lo que quiso decir el interlocutor no se pierde en el camino.

Para lograr una interpretación razonable de lo que pretendió transmitir su interlocutor, el niño necesita hacer inferencias relacionadas con tres aspectos:

- La inferencia acerca de los elementos del texto mismo. En muchas ocasiones se necesita deducir los elementos a los que hace referencia el texto (animales, objetos, personajes, lugares, hechos).
- La inferencia del sentido global. Para que la comunicación sea exitosa, debemos deducir el tema y el propósito del texto oral (si no están explícitos).
- La inferencia del sentido figurado. La riqueza del lenguaje y la polisemia de las palabras obligan al que escucha a descubrir el sentido escondido detrás de lo que se dice.

Entre los tres y cuatro años, el niño deduce del texto que escucha las características de animales, objetos y personajes. En el cuento "*Los tres cerditos y el lobo*", los niños identifican que quienes están "en peligro" constante son los tres cerditos y que "la amenaza" se encuentra representada por el lobo. Asimismo, las casas que construyen los cerditos dan una noción del nivel de esfuerzo: mientras uno recurre a materiales sencillos y resalta "la facilidad" con la que construyen su casa para poder irse a jugar, el otro se toma más tiempo y usa materiales más sólidos para lograr "la seguridad".

Adicionalmente a las características de animales, objetos y personajes, a los cinco años el niño deduce las características de los lugares donde transcurre una historia que escucha. Por ejemplo, el bosque se vuelve un escenario que representa incertidumbre o peligro. En él, Caperucita es perseguida por un lobo feroz o Hansel y Gretel se encuentran con una bruja.

Por otra parte, las relaciones causales entre acción y efecto se empiezan a establecer desde muy temprano en la vida de un niño. Por ejemplo, la relación entre la palabra “abrir” y el movimiento de una puerta es un momento de aprendizaje para un niño. Entre los cuatro y cinco años, el niño puede establecer relaciones de causa-efecto entre dos ideas, como ocurre con los niños del siguiente ejemplo:

Docente: Mmm... Tenemos un problema. Los textos de nuestra biblioteca se están maltratando. Miren: unos están rotos, otros sucios... (*Mostrándoles los libros*). ¿Por qué creen que los textos están así?

Renato : Porque están viejos.

Silvia : Porque a veces los tiran al piso.

Lorena : Porque todos quieren verlos y se pelean.



Deducir características de elementos en una historia y establecer relaciones de causalidad son señales distinguibles de la inferencia acerca de aspectos puntuales de un texto oral. Pero también debemos asegurarnos de que nuestros niños se encaminan a interpretar el texto escuchado en su conjunto, como un todo unitario y coherente. Más adelante en su escolaridad, el niño podrá establecer el tema y el propósito de un texto

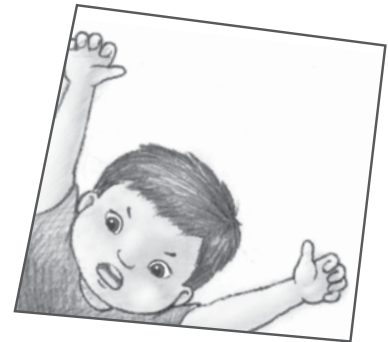
escuchado. En esta etapa inicial basta con establecer de qué trata globalmente el texto. Eso ocurre en un ejemplo que ya hemos visto: la boa es la figura central en esa noticia, es el referente principal del texto. María indica con precisión de qué trataba la noticia:

Docente: Niños, ayer escuché a varios de ustedes hablar sobre una noticia del pueblo.

María : ¡La boaaaa!



Además de interpretar un texto a partir de lo que se dice o se pretende decir, los niños le otorgan significado a la entonación, los gestos, los movimientos, la postura de sus interlocutores. A partir de todo ese conjunto de señales no verbales que acompañan a las palabras, los niños se dan cuenta, por ejemplo, si su maestra está contenta o si su amigo se enfadó.



Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales

El estudiante reflexiona mientras escucha: extrae, descubre o identifica los puntos de vista, las actitudes, los valores e ideologías subyacentes en los mensajes y evalúa valorativamente la forma cómo se expresan estos discursos. Asume una postura fundamentada y logra ser crítico, respetando siempre las ideas del emisor, aunque discrepe de ellas, y valorando su cultura.

Para lograr la criticidad es esencial la capacidad de reflexionar sobre lo escuchado –incluso mientras vamos escuchando–. Para ir avanzando en el desarrollo del pensamiento crítico nuestros niños deben sopesar, evaluar, valorar lo que escuchan, el modo como fue dicho y el contexto amplio en que escucharon el texto. Con el ejemplo de Pedro, quien no quería ser el lobo, hemos visto en acción esta capacidad en una conversación espontánea entre niños. Por nuestra parte, los docentes del nivel de Educación Inicial debemos asegurar que los niños tengan múltiples oportunidades para opinar y para justificar con argumentos sus opiniones.

Después de oír un relato oral o una canción, los niños de tres años son capaces de decir si les gustó o no. A esta edad, es esperable que no den mayores razones acerca de su preferencia. Gradualmente, a los cuatro años –y especialmente al fin del ciclo II–, los niños estarán en posibilidad de dar más detalles y explicaciones argumentadas acerca de sus preferencias por ciertos personajes o determinados hechos. Por ejemplo:

Después de leer: *(Algunos niños se ríen, otros están en silencio).*

Camila : ¡Qué lindo!

Docente : Me gustó mucho esta historia. Y a ustedes, ¿Qué les pareció?

Juana : ¡Qué lindo el zorro!, pero la Luna era mala.

Docente : ¿Y por qué dices que era mala?

Luis : Porque no le hacía caso al zorro.



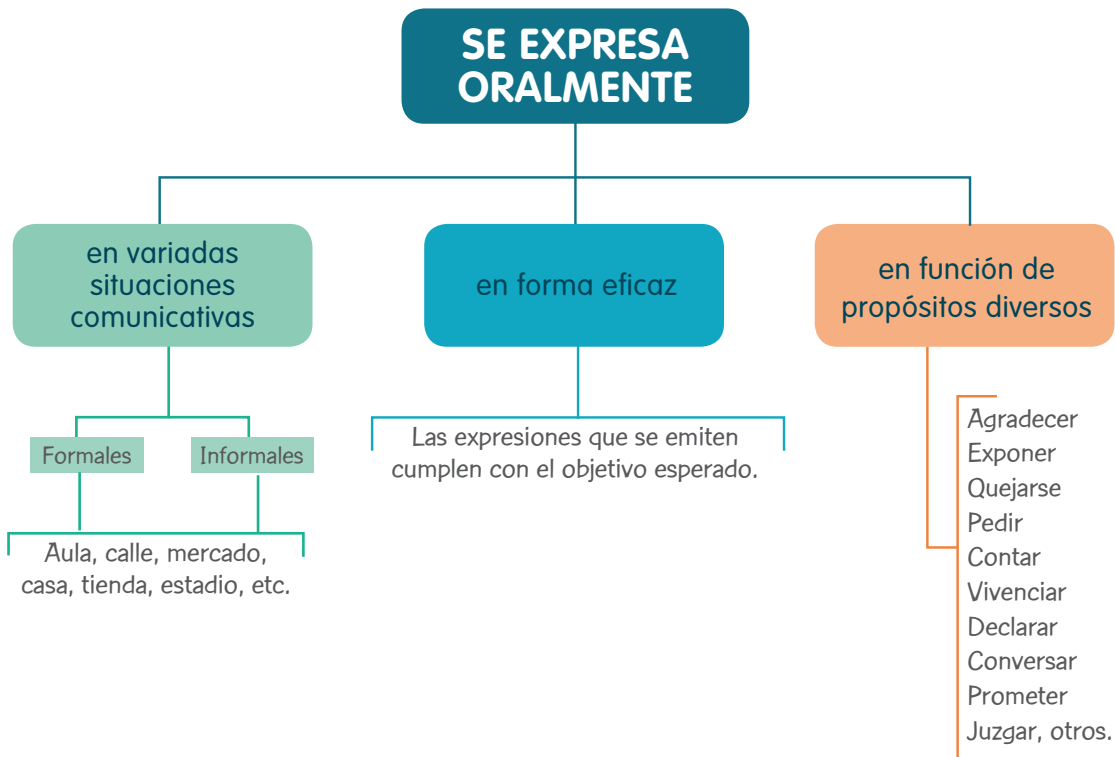
Los docentes podemos crear o aprovechar situaciones en las que se necesite opinar sobre lo escuchado. Por ejemplo, cuando toca el momento de elegir una canción que todos quieran cantar. El docente pregunta si quieren cantar "*Los pollitos dicen*" y no todos los niños están de acuerdo. Entonces se puede aprovechar el momento para que algún niño explique por qué le gusta la canción y otro explique por qué no. La experiencia de haber escuchado la canción permite que los niños conversen sobre lo que les agrada y lo que no.

SINERGIA DE LAS CAPACIDADES. Comprende textos orales

Los procesos de comprensión oral ocurren simultáneamente y a gran velocidad en la mente del oyente. Conforme va escuchando con atención, identifica y reordena lo que le dicen, le va otorgando significado y sentido. Al mismo tiempo, reflexiona sobre lo que escucha para saber qué, cómo, por qué y para qué se dice.



2.2.2 Competencia: Se expresa oralmente

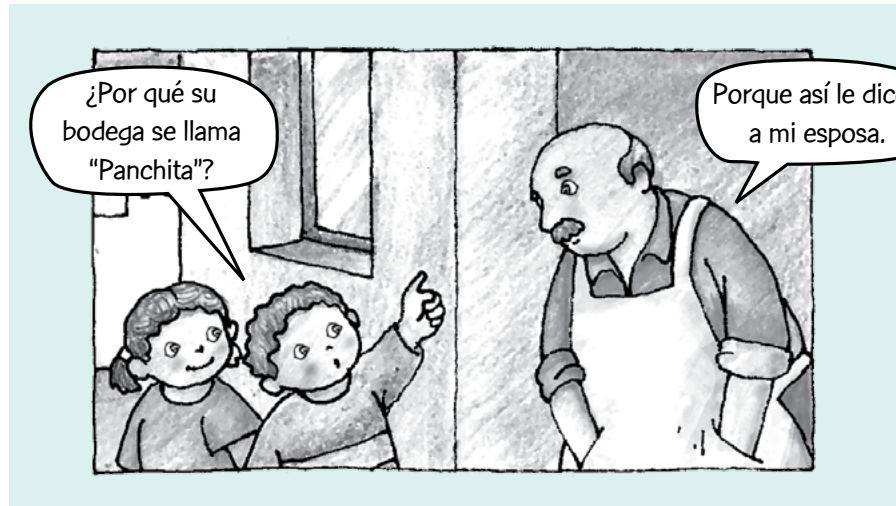


¿En qué consiste esta competencia?

El estudiante se expresa oralmente de forma eficaz en variadas situaciones comunicativas; interactúa con diversos interlocutores en diferentes situaciones comunicativas y logra expresar, según su propósito, sus ideas con claridad y coherencia. Esto implica adaptar su texto al destinatario y usar recursos expresivos diversos.

- Las personas nos expresamos oralmente porque tenemos propósitos específicos para hacerlo. Tener un propósito definido implica tener claridad del para qué y el por qué producimos un texto oral, es decir, a qué finalidad responde este. No es lo mismo tomar la palabra para contestar una pregunta en una asamblea de aula que pedir un favor a un amigo o narrar una experiencia personal a un grupo de compañeros.

- Según el interlocutor y el lugar donde estamos, las personas nos expresamos en forma diferente. Nuestros estudiantes no hablan igual cuando están en la zona de juegos infantiles, en un salón de clases o de visita en casa de un pariente al que conocen poco. Tampoco se expresan del mismo modo cuando se encuentran con la directora de la escuela, con un vecino de su misma edad o con primos mayores. Por eso, conviene que los niños participen en situaciones que los lleven a usar los diferentes registros del lenguaje. Así, en **diferentes situaciones comunicativas**, la comunicación oral está al servicio de su crecimiento personal y de la interrelación social.
- La eficacia es la principal cualidad que buscamos al expresarnos de manera oral: queremos lograr que nuestro interlocutor nos entienda. Para ello, debemos transmitir nuestras ideas con claridad y fidelidad a nuestro pensamiento. Eso implica adaptar el registro (formal, coloquial, informal) al interlocutor o auditorio, y utilizar los recursos de apoyo apropiados en las situaciones que lo necesiten. Los niños del nivel de Educación Inicial, según sus procesos de maduración, paulatinamente van produciendo textos orales cada vez más eficaces según sus propósitos.



A continuación, veamos un ejemplo en el que el propósito de obtener lo deseado se logra con mayor eficacia si el niño recurre a la expresión verbal:

Durante el refrigerio Carlos tiene mucha hambre, a pesar de haber terminado toda su lonchera. Ve unas cuantas uvas a su lado e intenta cogerlas, pero Camila, la dueña de las frutas, las coge y se las va comiendo. Carlos empieza a gritar y llorar, lo cual llama la atención de Camila, los otros niños y Amparo, la docente. Después de tranquilizarlo, Amparo logra que el niño le diga que quiere comer uvas. La docente aprovecha la oportunidad para que Carlos nombre la fruta y se la pida verbalmente a Camila.



¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia? La competencia de expresión oral requiere la selección, combinación y puesta en acción de cinco capacidades, todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de nuestros niños al expresarse oralmente:



En la siguiente sección, veremos cada capacidad de la expresión oral y los indicadores de desempeño que nos pueden ayudar a planificar y seguir el progreso de esas capacidades. Al final de la sección, veremos de qué manera hacen sinergia las capacidades para desarrollar la competencia de expresión oral. Observaremos también un ejemplo de situación de competencias orales integradas.

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (Mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los Mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido son un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias. Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza aprendizaje; son útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las mismas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (Indicadores de Desempeños), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapa de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes, y así diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

Indicadores de desempeño recomendados para la competencia Se expresa oralmente

Las dos competencias comunicativas orales se organizan en un solo mapa de progreso. En el nivel del mapa hemos resaltado las descripciones que corresponden a la expresión oral.

Se expresa oralmente

ciclo	II		III
Nivel del mapa	<p>Comprende textos sobre temas diversos, identificando información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información en una situación comunicativa. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.</p>		<p>Comprende textos sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos y temas en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose, por lo general, en el tema; utiliza algunos conectores, así como vocabulario de uso frecuente. Su pronunciación y entonación son adecuadas, y se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.</p>
	3 años	4 años	5 años
Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.	No se observa en estas edades.	Adapta, según normas culturales, su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito.	Adapta, según normas culturales, su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito.
Expresa con claridad sus ideas.	No se observa en esta edad.	Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés.	Ordena sus ideas en torno a un tema cotidiano a partir de sus saberes previos.
	No se observa en estas edades.	Utiliza vocabulario de uso frecuente.	Relaciona ideas o informaciones utilizando algunos conectores más frecuentes. Utiliza vocabulario de uso frecuente.
			Primer grado

	3 años	4 años	5 años	Primer grado
Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.	No se observa en estas edades.	Se apoya en gestos y movimientos al decir algo.	Pronuncia con claridad, de tal manera que el oyente lo entienda.	Pronuncia con claridad variando la entonación para enfatizar el significado de su texto.
	Se apoya en gestos y movimientos al decir algo.			Acompaña su texto oral con gestos y movimientos al decir algo.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales.	No se observa en estas edades.			Explica el propósito de su texto oral.
	No se observa en estas edades.			Revisa si sus ideas guardan relación con el tema tratado.
	No se observa en estas edades.			Opina si su pronunciación es clara y sus gestos son adecuados a la situación comunicativa.
Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.	Responde preguntas.		Responde preguntas en forma pertinente.	Responde preguntas en forma pertinente.
	Interviene espontáneamente sobre temas de la vida cotidiana.		Interviene para aportar en torno al tema de conversación.	Colabora con su interlocutor dando aportes sencillos en su respuesta.
	No se observa en esta edad.	Incorpora a su expresión normas de cortesía sencillas y cotidianas.		Incorpora a su expresión normas de cortesía sencillas y cotidianas.

Para explicar las capacidades de expresión oral y algunos de sus indicadores, usaremos como ejemplo lo ocurrido con Laura en el aula de la docente Luisa:

INICIO DE AÑO

La profesora escucha a los niños en el recreo.



Cuando Laura ingresa a la escuela, se muestra muy callada durante las diversas actividades y, en los juegos, solo se expresa con monosílabos.

Como observamos en estas imágenes, Laura ingresa a Inicial expresándose con monosílabos, probablemente, porque no conoce al grupo de niños, no se siente segura o su comunicación es más gestual que verbal.

Luisa observa detenidamente a Laura durante todo el tiempo: está atenta a cada una de sus intervenciones, participa de sus juegos, ve sus interacciones con otros niños, registra lo que le llama la atención. Esta observación es parte de la evaluación permanente que Luisa realiza a cada uno de sus niños durante todo el año.

AL MES

La profesora escucha a los niños durante la organización de un juego.



Laura ya expresa mucho más sus intereses. Ya no usa solamente los monosílabos para responder a alguna pregunta.

La docente le plantea preguntas directas que ayudan a Laura a expresar mejor de manera verbal sus ideas. Progresivamente, y con la intervención de su docente, quien observa y registra lo que hace la niña, Laura logra expresar mejor sus ideas de manera verbal ante sus compañeros.

Cuando inicia el año escolar, Luisa efectúa una evaluación diagnóstica que le permite conocer a cada uno de los niños con los que trabajará. En una lista de cotejo, registra los indicadores que observa en sus niños en distintas situaciones (juego, interacciones, etc.).

A LOS DOS MESES

La profesora escucha a los niños cuando organiza el trabajo.



Laura pide la palabra para expresar sus ideas, con pronunciación entendible, ofreciendo información necesaria para ser comprendida.

Luego de tener la información diagnóstica de cómo son sus niños, qué saben hacer y qué les interesa, Luisa planifica sus actividades para ajustarlas a lo que ellos necesitan y observar los desempeños de cada uno para establecer sus avances, valorar sus progresos y tomar decisiones sobre las estrategias que utilizará para ayudarlos a desarrollar sus competencias.

En el primer capítulo, hemos visto prácticas docentes que contribuyen a la expresión oral de los niños.



Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa

El estudiante, a partir de su propósito, adecúa su texto oral a la situación comunicativa. Para ello, adapta la forma y el contenido de su discurso a las circunstancias, según convenciones culturales.

En el segundo ciclo, no esperamos que todos los niños entre tres y cinco años logren poner en práctica plenamente esta capacidad para adecuar los textos orales, los niños requieren un repertorio de recursos comunicativos más amplios que los adquiridos en su primera socialización en el ámbito familiar. En el hogar, por su propia naturaleza íntima y cercana, los intercambios orales son más coloquiales.

Cuando un niño de tres o cuatro años mantiene un diálogo con un adulto, por lo general no se dirige a él tratándolo de “usted”, sino que lo sigue tratando de “tú” como si fuera alguien de su edad. Es decir, el niño no adapta todavía el registro lingüístico de más cercano y familiar a uno más formal. Gradualmente, los niños aprenderán las convenciones sociales que rigen la comunicación con personas mayores o menos familiares. A consecuencia de ello, adecuarán su expresión oral.

Como parte de la socialización que promueve la escuela, los niños, según las normas culturales de su entorno, irán ajustando su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito. Así, cuando se comunican con el director del colegio, pueden dirigirse a él usando el “usted”, reconociendo la formalidad del trato.



Expresa con claridad sus ideas

El estudiante se expresa con coherencia: desarrolla un tema relacionado con un asunto cotidiano o especializado, evitando las contradicciones y los vacíos de información. Cohesiona sus ideas relacionándolas mediante conectores y referentes pertinentes, según el tipo de texto oral. Emplea un vocabulario apropiado, usa las palabras con precisión y propiedad de acuerdo con el tema.

Para ayudar a nuestros niños a desarrollar esta capacidad, podemos fijarnos en tres cualidades que tienen los textos orales claros: son coherentes, están cohesionados y cuentan con un vocabulario adecuado. A partir de lo que observemos, podemos intervenir haciéndoles preguntas directas o parafraseando de otro modo lo que el niño dijo para ir contribuyendo a la expresión plena de sus ideas, sentimientos y estados de

ánimo. Recordemos que no se trata de corregir a los niños ni de dictaminar un modo correcto de expresar sus ideas, sino de ayudarlos a organizar sus textos orales para que sean paulatinamente más comunicables.

Tener qué decir es importante para desarrollar la expresión oral. Los docentes podemos ayudar a nuestros niños de esta etapa escolar para que paulatinamente vayan ofreciendo más información y detalles en sus textos orales. Es lo que hacía permanentemente la maestra Luisa para que Laura vaya ampliando su repertorio comunicativo oral.

Otro caso ilustrativo puede ser cuando los niños cuentan al resto de sus compañeros sus actividades del fin de semana. En esta pequeña exposición el docente puede preguntar al niño qué hizo el sábado, qué hizo el domingo, con quiénes pasó esos días, dónde estuvo, qué fue lo que más le agradó o qué no le gustó.

Asimismo, si en el momento del juego, el docente observa que un niño siempre usa el mismo juguete, puede pedirle que le cuente qué le agrada más del juguete (puede ser su forma, su color, etc.). Con esa misma finalidad, podemos pedirles a los padres que conversen en casa con los niños, que los escuchen con interés genuino, que les pregunten por información más detallada; en general que promuevan el lenguaje verbal sobre el llanto o los gritos.

A los cinco años esa conducta va afinándose: los niños se mantienen en el tema por lo general con menos digresiones o reiteraciones. Por ejemplo, si luego de una exposición sobre animales, el aula visita un lugar donde hay animales y ven un mono, los niños aprovechan para comentar las particularidades del animal. Cuando el docente les repregunta, los está ayudando a que expliquen con mayor detalle para que su texto gane en coherencia y profundidad. Así, comentarán sobre la cola del mono, las frutas que come y dónde vive.

Para relacionar sus ideas, los niños usan conectores básicos (*y, pero, porque*): ello es una muestra de que cohesionan su texto. Y eso está muy bien, pues así van ganando claridad. Recordemos que el objetivo de nuestra intervención didáctica es proporcionar un ambiente de calidez para que expresen libremente sus ideas.

Para expresarse, el niño emplea un vocabulario de uso frecuente. Este tipo de vocabulario corresponde a las palabras que aquel utiliza de manera cotidiana en su entorno familiar, escolar y local, de acuerdo con su variedad dialectal. Veamos el siguiente ejemplo:

Roselito : ¡Señotitaaaaa, ese churre me quitó la pelota! Péguelo, señotita, porque es malo.
Tito : Yo no te he quitao, yo la agarré primero.
Profesora : Churres, vengan para acá. Quiero que me expliquen bien qué pasó.

Que los niños hablen con sus propias palabras, usando la variedad dialectal, ante personas conocidas, significa que hacen uso de las expresiones propias de su cultura. En este caso, tanto la docente como los niños mencionan la palabra “churre”, que es la denominación para mencionar al niño en una región del norte del Perú.

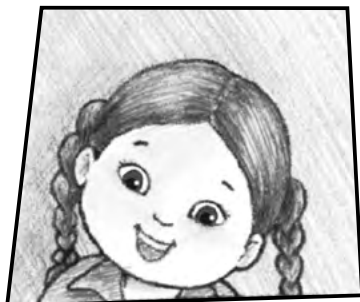
Como vivimos en un país pluricultural y multilingüe, es necesario incorporar al aula la variedad de usos de la lengua que acompañan nuestras costumbres. Es una invitación a vivir la interculturalidad como riqueza y oportunidad. La libertad en la expresión es una oportunidad para que nuestros niños desarrollen todas sus potencialidades.

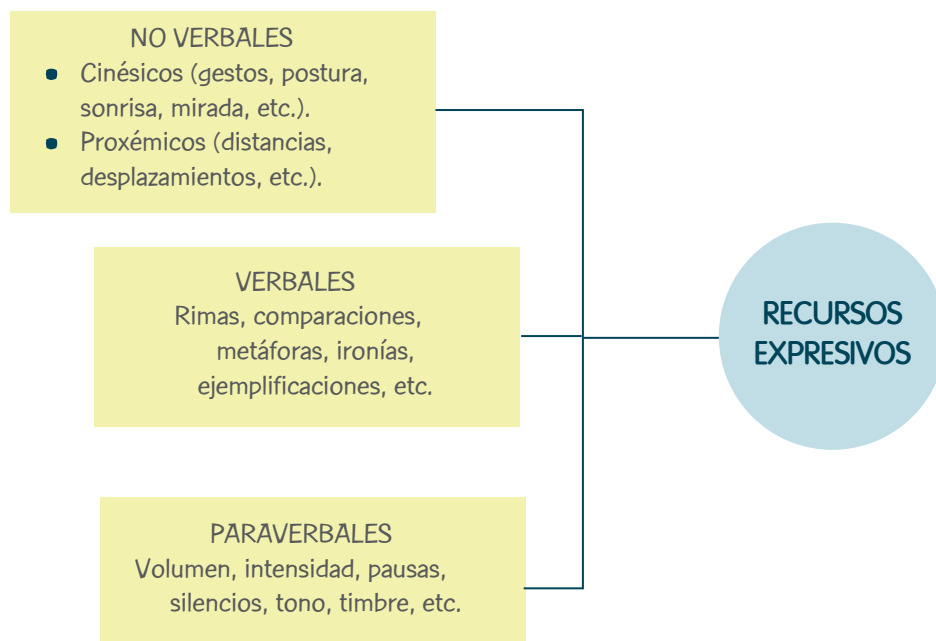


Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos

El estudiante usa pertinentemente, según convenciones sociales y culturales, los diferentes recursos expresivos verbales, no verbales y paraverbales. Para ello, selecciona y combina recursos de acuerdo con su propósito y situación comunicativa.

La comunicación oral se enriquece y se hace más efectiva cuando se complementan los recursos expresivos *verbales* con los *paraverbales* y *no verbales*. Los recursos expresivos se basan en convenciones sociales y se relacionan con ciertas costumbres o acuerdos sociales: las distancias, las pausas, el ritmo y el volumen de la voz son diferentes según el contexto específico.





En la espontaneidad de la expresión oral de los niños podemos reconocer la combinación de todos esos recursos: los niños “hablan con todo su cuerpo”. Sus miradas, sus sonrisas, sus manos, sus palabras, sus movimientos; todo ello junto es muestra de la identidad personal, del “estilo” de cada uno de nuestros niños.

La pronunciación corresponde a la variedad dialectal del niño. Los docentes, ya lo hemos visto, debemos respetar la variedad materna de cada uno de nuestros niños, pues ella le permite satisfacer plenamente todas sus necesidades expresivas.

A los cinco años la mayoría de niños puede pronunciar con claridad; con esto nos referimos a que el niño, con el propósito de hacerse entender, modula la emisión de sus enunciados. Al término del ciclo II, por ejemplo, una niña dice la siguiente adivinanza en clase. Para asegurar que toda el aula la escuche, regula el volumen de su voz, acomoda el ritmo y sus pausas para asegurar que se entiendan las rimas de la adivinanza, incluso usa onomatopeyas:

Cuando sonrías asoman
unas cositas que cortan
cuadraditos como ventanillas
y que hacen sonar crís crás.
(Los dientes)

Hemos visto que los niños se expresan corporalmente. Una situación en la que un niño de tres años se apoya en gestos y movimientos cuando quiere decir algo la encontramos cuando le preguntamos por su edad. Además de dar una respuesta, levanta la mano y muestra la cantidad de dedos en función de su edad, como un refuerzo para que su oyente entienda qué quiere decir con ese número.



Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales

El estudiante autoevalúa lo que dice mientras lo dice, y también al final del proceso de comunicación. A partir de ello, regula sus expresiones, gestos, miradas, posturas, tono de voz, orden de las ideas o tema, según lo requiera la situación comunicativa. Así, incrementa y mejora el empleo de recursos expresivos de manera progresiva.

No se espera que todos los niños entre tres y cinco años logren poner en práctica plenamente la reflexión sobre su propia expresión oral.

Sin embargo, hacia el final del ciclo, los docentes pueden identificar en algunos niños los indicadores propuestos para el primer grado de primaria: explicar el propósito de su texto oral y opinar si su pronunciación es clara y sus gestos son adecuados a la situación comunicativa.

Ejemplo

Al narrar su cuento, un niño dice: "Salió el ogro y preguntó: ¿Quién entró a mi jardín?", sin variar su tono; pero al no hallar reacción entre sus oyentes repite la frase engrosando la voz y levantando el volumen. Así logra comunicar que el ogro estaba furioso.



El niño se da cuenta, en el momento, de que su tono de voz no es el más eficaz, y lo cambia.



Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático

El estudiante intercambia roles fluidamente a medida que hace uso de su comprensión y expresión oral: envía y recibe diversos mensajes, alternada y dinámicamente manteniendo la coherencia de la situación comunicativa. Muestra disposición para colaborar y aportar a la interacción oral.

El intercambio oral es dinámico. Incluso cuando se respeta el turno de palabra, el oyente está pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Este intercambio de roles ocurre entre dos o más personas, según la situación y tipo de texto oral en uso: conversación, debate, discurso, exposición, etcétera.

En el ejemplo siguiente vemos cómo una típica situación de aula es un espacio propicio para la interrelación social. En ella, docentes y niños intercambian de manera fluida sus roles de hablantes y oyentes:

- Docente** : Niños, les cuento algo. Ayer me di cuenta de que Alejandra llevaba un día sin venir a la escuela, así que decidí visitar su casa, y su mami me contó que tiene un fuerte resfrío.
- Varios niños** : ¡Pobrecita!
- Javier** : ¿Y le han puesto agujas?
- Docente** : Sí, Javier, le han puesto inyecciones para que se recupere.
- Claudia** : Eso duele.
- Karina** : Yo tuve fiebre la semana pasada.
- Docente** : Karina, te cuento que Alejandra también tuvo fiebre. Muchos hemos tenido tos y fiebre. Cuando les pasó esto, ¿cómo se sintieron?
- Marita** : Muy mal.
- Cecilia** : Me dolía mi cabeza.
- David** : ¡Triste!
- Luz** : Yo vomité.
- Tania** : Me llevaron a la posta y me bañaron

Al ingresar al nivel de Educación Inicial los niños conocen diversos textos que aparecen en pares como saludo-saludo o pregunta-respuesta. Devolver con un saludo otro saludo o responder una pregunta son muestras de intercambios colaborativos en que se mantiene el tema. Los niños de tres años responden con frecuencia a las preguntas de sus distintos interlocutores si se sienten en confianza.

A los cuatro y cinco años las respuestas de los niños son más pertinentes con respecto a las preguntas de su interlocutor. Gran parte de la interacción en el aula se da mediante un intercambio de preguntas y respuestas, como se ve en el ejemplo siguiente:

Docente : Miren cómo quedó nuestra biblioteca.
Recordemos entre todos las actividades que realizamos para que nuestra biblioteca quedara así. ¿Quién quiere empezar?

Luis : ¡Yo! (*Levantando la mano*).

Docente : A ver, Luis, ¿Qué es lo primero que hicimos?

Luis : Vimos todos los cuentos y tú escribiste.

Marita : Sí, aquí está. (Señalando el inventario).

Sofía : Limpiamos los libros.

Carlos : Los forramos y pegamos.

Sergio : Yo cosí.



En un contexto de aula en el que los docentes preguntemos con frecuencia a los niños el por qué, contribuimos a que justifiquen o argumenten sus ideas. Es conveniente que los docentes lo registren en su diario de observación.

El ejemplo anterior permite ilustrar también un desempeño esperable para el nivel: cada uno de los cinco niños de la situación anterior espontáneamente decide participar en la conversación y aporta con una nueva información acerca de las actividades realizadas para la biblioteca de aula. De esta manera, “construyen” juntos un texto oral.

En los intercambios orales se requiere que los interlocutores usen normas que posibiliten esa interacción. Así, en el aula hay ciertas convenciones que posibilitan que los interlocutores puedan entenderse sin problemas: pedir la palabra, prestar atención al que habla, esperar turnos. Pero los niños utilizan también otras normas que ayudan al buen clima de la comunicación oral dentro del marco de cada cultura: saludar, agradecer, pedir por favor, pedir disculpas.

SINERGIA de la competencia

Los procesos de producción oral se dan simultáneamente en la mente del hablante mientras se expresa:

- Considera a sus interlocutores.
- Modula el volumen de la voz.
- Organiza el modo y el tono.
- Establece a qué distancia del interlocutor se sitúa.
- Elige y combina rápidamente las palabras.
- Espera el turno para intervenir.
- Aporta a lo dicho por el interlocutor.
- Evalúa cómo y qué decir para decidir continuar. Toma en cuenta la situación comunicativa. Ordena sus ideas en torno a un tema.



Observando las competencias comunicativas orales

En las secciones anteriores hemos visto los aprendizajes que se ponen en juego con las dos competencias orales. Usando los indicadores de desempeño, los docentes podemos observar con más detalle el desarrollo de cada capacidad de estas dos competencias.

Los docentes sabemos bien que en las aulas se da permanentemente una combinación dinámica y fluida entre comprensión y expresión. Por ello, te presentamos una situación en la cual se evidencia en la actuación de los niños desempeños tanto para *comprender textos* orales como para *producirlos*.

Ejemplo

Carmen : Vamos a jugar al juego del lobo.

Carla : ¡Siii! Pero que Miguel no juegue.

Sergio : ¿Por qué no quieres que juegue Miguel?

Carla : Porque cuando estábamos jugando, vino corriendo y me empujó. Y me salió sangre de la rodilla.

Juan : No seas mala. Miguel ya te pidió disculpas.

Mónica : Juan, que no juegue Miguel porque hizo caer a Carla y se golpeó en la rodilla.

Miguel : Yo te pedí disculpas y ya no lo voy a volver a hacer.

Carmen : Te salió sangre porque te caíste al piso.

Carla : Está bien, ya vamos a jugar.

Sofía : ¡Siii! Y Pedro será el lobo y nosotros, las ovejas.

Pedro : ¿Y por qué yo? Yo no quiero ser el lobo.

Sofía : Porque el lobo es más grande que las ovejas.

Pedro : Está bien, seré el lobo porque soy el más grande y los comeré.

Isabel : Ya, hay que agarrarnos de las manos para empezar a jugar y cantar.



¿Qué podemos observar en esta situación?

Podemos ver que los niños movilizan distintas capacidades comunicativas para responder a la propuesta de Carmen de jugar al lobo y logran finalmente resolver la situación de "dejar jugar a Miguel". En ese proceso, movilizan sus capacidades de expresión y comprensión oral con diversos propósitos:

- **Carmen** propone a sus compañeros jugar al lobo.
- **Carla** habla de un hecho ocurrido para justificar que no juegue Miguel.
- **Sergio** hace preguntas sobre lo que le interesa saber.
- **Mónica** dice con sus propias palabras lo que entendió del mensaje de Carla.
- **Juan** interviene para que sus compañeros acepten que juegue Miguel.
- **Sofía** realiza comparaciones entre las características de los personajes del juego.
- **Carmen** establece relaciones de causa-efecto entre dos ideas que escucha.
- **Pedro** dice lo que le gusta o le disgusta de la propuesta de Sofía.
- **Sofía** convence a Pedro de ser el lobo.



Situaciones como estas, y otras que hemos visto en esta Ruta del Aprendizaje, nos confirman una certeza: en la medida en que los niños tengan oportunidades para hablar y escuchar en situaciones reales, podrán desarrollar progresivamente las competencias para expresar y comprender diversos tipos de textos orales.



Los niños irán desempeñándose como hablantes y oyentes competentes si tienen oportunidad para...

Adecuar sus gestos, voz, entonación según el mensaje, o el texto que recitan o dramatizan para reforzar su significado.

Conversar y poner en común sus ideas en un trabajo grupal.

Escuchar hablar a otros adultos, además del profesor: otros padres, trabajadores de la comunidad, etc.

Escuchar atenta y activamente a los demás para seguir el hilo de conversaciones, relatos, cuentos, canciones, rimas, adivinanzas y en situaciones habituales de comunicación.

Escuchar programas de radio o videos para iniciarse en la interpretación de sus mensajes, observando gestos, entonación, pausas, variedad de lenguas, etc.

Intercambiar sus ideas con otro compañero.

Responder adecuadamente a las preguntas.

Expresar sus necesidades, problemas, estados de ánimo, preferencias y deseos.

Argumentar para convencer o justificar sus opiniones.

Conversar sobre diversos temas en el momento de juego libre en los sectores, refrigerio y recreo.

Inventar cuentos, historias, rimas, adivinanzas.

Participar en "lluvia de ideas" para proponer o imaginar algo.

Opinar sobre hechos de la escuela, de la vida familiar o comunal.

Preguntar o pedir que les expliquen sobre algo que desconocen o no han comprendido.

Escuchar y comprender textos literarios tradicionales y actuales como fuente de disfrute.

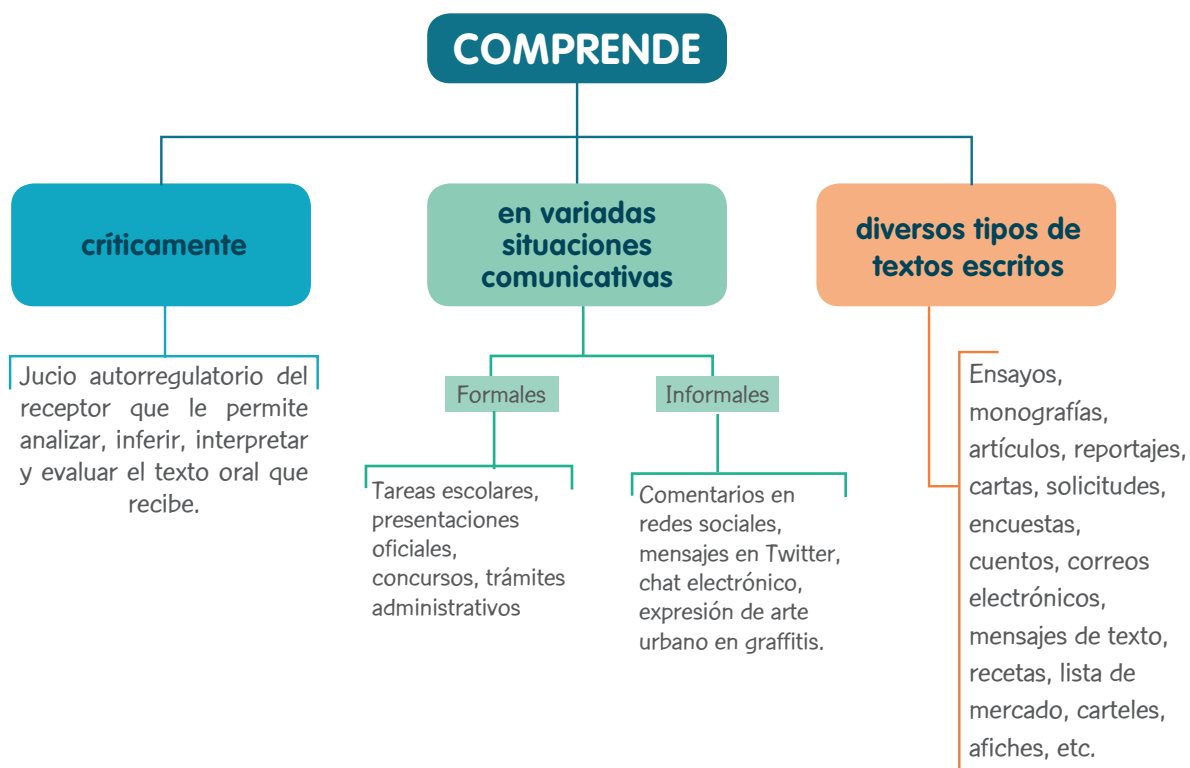
Disfrutar con el ritmo de las rimas y juegos de palabras.

Intercambiar ideas y llegar a acuerdos respetando los turnos para hablar.

Relatar hechos, vivencias ante sus compañeros.



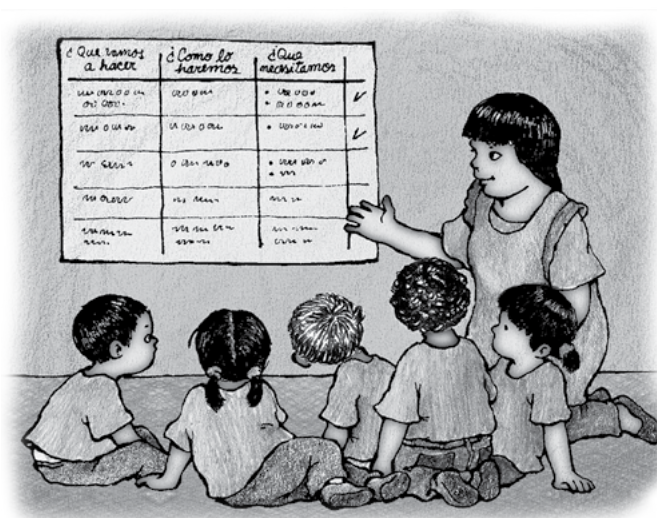
2.2.3 Competencia: Comprende textos escritos



¿En qué consiste esta competencia?

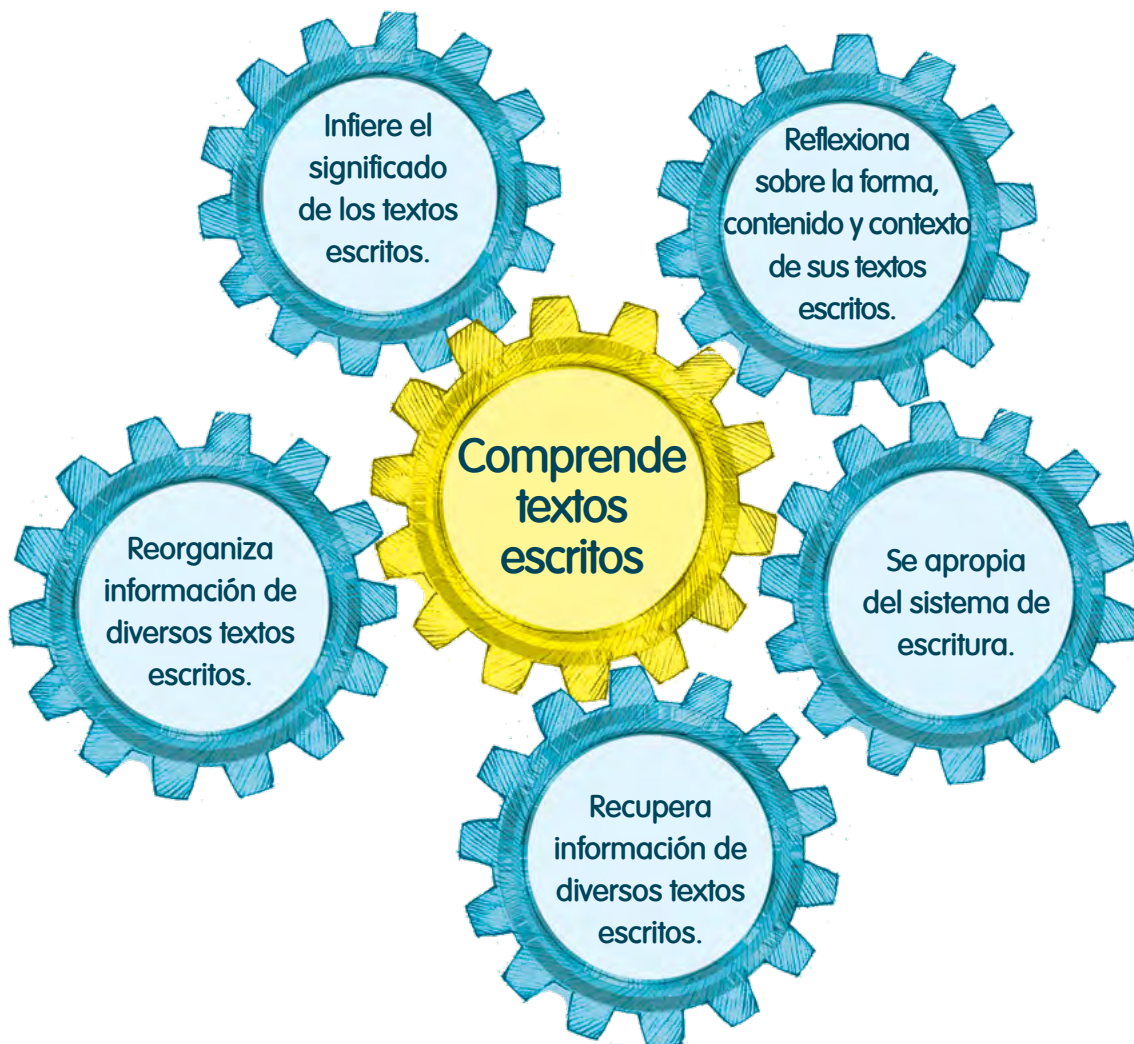
El estudiante comprende críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, debe construir el significado de diversos textos escritos basándose en el propósito con que lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida, y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído.

- Comprender un texto escrito es, fundamentalmente, darle un significado. Por ello, un aspecto esencial de la competencia lectora es el manejo de la información. Así, para el desarrollo cabal de la competencia de comprensión de textos escritos, es requisito ubicar información en los textos, reorganizarla e inferir lo que está implícito.
- Los textos no solo transmiten información sino que la construyen; es decir, en ellos se elaboran ideas, puntos de vista, actitudes y valores. En los textos se crean, además, las identidades del autor y del lector, y con los textos también se influye en el mundo. Por eso, comprender críticamente es inferir la ideología del autor para tomar una postura personal al respecto, sea a favor o en contra, con nuestros propios puntos de vista.
- A lo largo de su escolaridad, el estudiante deberá enfrentar textos cada vez más complejos. Leerá con distintos propósitos los distintos tipos de texto. Cada finalidad de lectura, cada género textual demanda modos diversos de encarar la tarea. De allí que esta competencia requiera desarrollarse en variadas situaciones comunicativas, en la interacción con variados textos escritos (incluso los más elaborados y complejos) de géneros y estructuras diferentes. Estratégicamente, el estudiante, con la mediación del docente, puede recurrir a diversos procedimientos para procesar la información leída.
- Una condición básica para acceder plenamente a la cultura escrita es la primera alfabetización, que empieza desde el nivel de Inicial y se consolida al término del III ciclo. Es responsabilidad de la escuela desarrollar la capacidad de los niños para adueñarse del sistema de escritura.



¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia?

La competencia de comprensión de textos escritos requiere la selección, combinación y puesta en acción de cinco capacidades, todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de los niños mientras leen (o les leen) textos:



Uno de los objetivos más importantes en el nivel de Educación Inicial es conseguir que los niños disfruten de la lectura. Si bien no leen de manera convencional en esta etapa, sí pueden desarrollar un proceso activo al comprender lo que otros les leen, al coordinar lo que saben y sus experiencias con lo que ofrece el texto.

En la sección siguiente veremos cada capacidad de la comprensión lectora y los indicadores de desempeño. Al final de la sección, sabremos de qué manera hacen sinergia las capacidades para desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos.

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (Mapa de Progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los Mapas de Progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o período determinado. En ese sentido son un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias. Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un apoyo para diseñar nuestras sesiones; son útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las mismas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (Indicadores de Desempeños), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (Mapas de Progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes, y así diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

ciclo		II			III		
Nivel del mapa	Lee comprensivamente textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis y predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra entendimiento de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación con los textos leídos. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.	3 años	4 años	5 años	Lee comprensivamente textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto relacionando informaciones recurrente. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.	Primer grado	
Se apropia del sistema de escritura.	No se observa en estas edades.	Explica para qué se usan los textos socialmente en su entorno.			Explica para qué se usan los textos socialmente, así como los portadores donde se pueden encontrar.		
	No se observa en esta edad.	Identifica qué dice en textos escritos de su entorno relacionando elementos del mundo escrito.			Identifica qué dice y dónde en los textos que lee mediante la asociación con palabras conocidas, de acuerdo con el nivel de apropiación del lenguaje escrito.		
	Aplica las convenciones asociadas a la lectura: posición del texto para "leer".	Aplica las convenciones asociadas a la lectura: orientación y direccionalidad.			Aplica las convenciones asociadas a la lectura: orientación y direccionalidad.		
Recupera información de diversos textos escritos.	No se observa en esta edad.	Diferencia las palabras escritas de las imágenes y los números en los textos escritos.			Lee palabras, frases u oraciones completas (carteles, letreros, etiquetas, avisos, etc.) que forman parte del letrado que utiliza en el aula o fuera de ella.		
	No se observa en estas edades.				Lee convencionalmente textos de diverso tipo (etiquetas, listas, títulos, nombres, anécdotas, mensajes, adivinanzas) de estructura simple, sintaxis sencilla y vocabulario familiar.		
	No se observa en esta edad.	Localiza información en textos que combinan imágenes y palabras.			Localiza información que se encuentra en lugares evidentes del texto (inicio, final), con estructura simple e imágenes.		
No se observa en estas edades.				Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple (historieta, cuento, instructivo) con imágenes.			

	3 años	4 años	5 años	Primer grado
Reorganiza información de diversos textos escritos.	Dice, con sus propias palabras lo que entendió del texto que le leen.	Dice, con sus propias palabras, el contenido de diversos tipos de textos que le leen.		Parafrasea el contenido de diversos tipos de textos de estructura simple, que otro lee en voz alta o que es leído por él mismo.
	Representa, a través de otros lenguajes, lo que más le gustó del texto que le leen.	Representa, a través de otros lenguajes, algún elemento o hecho que más le ha gustado del texto que le leen.		Representa, a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical), el contenido del texto leído por el adulto.
Infiere el significado de los textos escritos.	No se observa en estas edades.	No se observa en estas edades.		Construye organizadores gráficos sencillos para reestructurar el contenido de un texto que otro lee en voz alta, o que es leído por él mismo.
	No se observa en estas edades.	No se observa en estas edades.	Menciona las diferencias entre los personajes, hechos y lugares en los textos que le leen.	Menciona las diferencias entre las características de los personajes, hechos, acciones y lugares de un texto.
	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: imágenes.	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: título, imágenes, siluetas, palabras significativas.		Formula hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido a partir de los indicios que le ofrece: imágenes, palabras conocidas, silueta del texto, índice, título.
	No se observa en estas edades.	No se observa en estas edades.		Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.
	Deduce las características de personas, personajes, animales y objetos del texto que le leen.	Deduce las características de personas, personajes, animales y objetos del texto que le leen.	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto que le leen.	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares en textos de estructura simple, con y sin imágenes.
	No se observa en estas edades.	No se observa en estas edades.	Explica las relaciones de causa – efecto entre ideas que escucha del texto que le leen.	Explica la causa de un hecho y la acción de un texto de estructura simple, con imágenes.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Dice lo que le gusta o le disgusta del texto que le leen.	Dice lo que le gusta o le disgusta del texto que le leen.	Opina sobre lo que le gusta o le disgusta de los personajes y hechos del texto que le leen.	Opina con respecto a hechos y acciones en textos de estructura simple, con imágenes.

Para explicar las capacidades de comprensión lectora y algunos de sus indicadores usaremos como ejemplo una receta del Cuaderno de Trabajo de 4 años Aprendemos jugando. (Ministerio de Educación 2013: 99-104).

Este texto escrito es llevado al aula como material de lectura que puede servir para poner en juego capacidades de comprensión lectora. Reproducimos la actividad propuesta:


Causa

Ingredientes

- 5 papas sancochadas y peladas
- 1 limón
- 1 cucharadita de aceite
- Sal al gusto
- 6 aceitunas

Preparación

1. Aplastar las papas sancochadas con el tenedor.
2. Echar una pizca de sal, el aceite y el limón.
3. Amasar las papas.
4. Formar bolas con la masa, poner encima un pedazo de aceituna.



“Mostramos la ficha y les preguntamos a los niños: ¿Qué observamos en la ficha? ¿De qué se tratará el texto que está escrito?

Podemos preguntar: ¿Qué ingredientes creen que necesitaremos para preparar la causa? ¿Qué cantidad necesitaremos? Vamos leyendo la receta y al mismo tiempo les mostramos los ingredientes. Si vamos a trabajar en grupos, pedimos a un representante del grupo que se acerque a recoger sus utensilios y a otro los ingredientes. Les permitimos observar los ingredientes y explorarlos con cuidado. Luego preguntamos: ¿Cómo hacemos la causa? Leemos el procedimiento. Durante la lectura, aclaramos el significado de las palabras que los niños no conocen. Después, preparamos la receta con los niños, identificando los ingredientes y los pasos a seguir, turnándonos para que todos podamos colaborar en la preparación. Luego, las decoran poniendo una aceituna encima de la causa y las colocan en una fuente. Dibujamos en el recuadro lo que más nos gustó de la experiencia. Finalmente, ordenan la secuencia seguida para la preparación de la causa.”



Se apropia del sistema de escritura

El estudiante diferencia el dibujo de la escritura y hace lecturas globales de los textos, a partir de los indicios que estos les ofrecen (colores, tipos de letras, lugar, etc.). Interpreta el material gráfico a partir de la hipótesis de cantidad mínima de caracteres y la hipótesis de variedad de caracteres. El estudiante progresa hacia la escritura silábica. Luego establece relación sonido grafía estricta de forma convencional a través del reconocimiento de palabras conocidas y finalmente comprende la escritura convencional, estableciendo correspondencia sonido grafía.


Esta capacidad trata de los conocimientos que el niño desarrolla sobre “los principios de organización de lo gráfico, la función de los nombres en el conocimiento de lo escrito, la forma en que la escritura representa el lenguaje, la relación entre escritura y lectura y la conceptualización sobre los valores sonoros convencionales y sobre las unidades del lenguaje que están implicadas en la escritura, como el concepto de texto o de palabra” (Teberosky, 2000).

En la vida cotidiana, dentro y fuera de las aulas, los textos aparecen en ciertos portadores que los contienen. Familiarizados con estas prácticas letradas, los niños los reconocen con facilidad: libros de cuentos, revistas infantiles, tarjetas, carteles del aula y otros similares. Los niños son conscientes de que en esos portadores existen textos que dicen algo. Saben, por ejemplo, que las noticias aparecen en los periódicos.

Una primera lectura que los niños realizan desde que se encuentran en el nivel de Educación Inicial (5 años) es la identificación de textos de su entorno a partir de elementos del mundo escrito. Por ejemplo, el niño puede saber qué dice en un letrero porque ha reconocido los colores, el tipo de letra, el lugar donde se encuentra, etc. En este nivel de lectura, los niños saben lo que dice pero no reconocen dónde lo dice.

Ingredientes

- 1 taza de harina
- 1/2 cucharadita de sal
- Agua
- 100 gramos de mantequilla
- 1 huevo



Parte de su comportamiento como lectores competentes es apropiarse de las convenciones que rigen el sistema de escritura. Así, los niños, al tomar un texto, siguen con sus dedos y ojos la orientación de izquierda a derecha y la direccionalidad de arriba abajo.

Los desempeños irán progresando del nivel de Educación Inicial al segundo grado de Primaria. La progresión está dada por aquellas palabras conocidas (nombres de personas, animales o cosas), las que puede saber qué dice o los que puede leer usando información de partes de la palabra.

A los cuatro años, además, pueden identificar palabras conocidas, como su propio nombre o el de algunos compañeros, marcas comerciales o señales de tránsito.

También desde los cuatro años, según su inmersión en entornos letrados, los niños diferencian en los distintos textos las palabras de las imágenes y de los números. Los niños pueden reconocer señalando en la receta del ejemplo qué parte corresponde al dibujo, qué parte a las palabras, qué parte a los números.

A esta misma edad, muchos niños toman los libros, revistas y periódicos que están a su alcance en la misma posición en la que convencionalmente lo hace un adulto. Pasan las páginas moviéndolas desde el extremo derecho hacia la izquierda. A los cinco años, siguen con las manos y con los ojos la orientación de nuestro sistema de escritura (de izquierda a derecha) y su direccionalidad (de arriba hacia abajo).



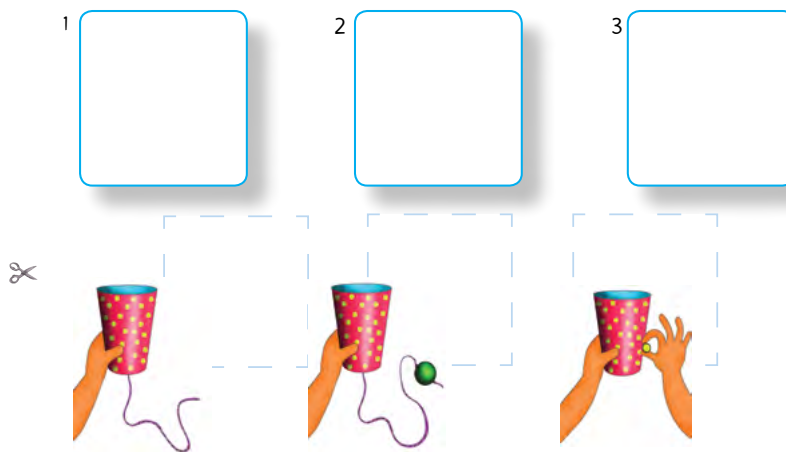
Recupera información de diversos textos escritos

El estudiante localiza e identifica información que se presenta en el texto de manera explícita sin necesidad de hacer inferencias. A partir de esta, discrimina la que requiere según su interés y propósito.

Guiados por su propósito cuando escuchan la lectura de un texto, los niños recuerdan información que este les proporcionó. En contacto con textos de diverso tipo en los que se combinan imágenes y palabras, desde los cuatro años los niños localizan información. En el ejemplo de la receta de la causa, las preguntas iniciales de la docente, antes de leer el texto a los niños, sirven para anticipar información (predecir acerca de lo que tratará el texto) (¿Qué ingredientes creen que necesitaremos para preparar la causa? ¿Qué cantidad necesitaremos?) Después de la lectura en voz alta, los niños pueden localizar esa misma información porque ahora está explícita en el texto (predecir acerca de lo que tratará el texto, ¿Qué ingredientes? ¿Qué cantidad?).

Por otra parte, los niños desde los cuatro años pueden reconstruir la secuencia de un texto de estructura simple con imágenes. Pueden, por ejemplo, reordenar las tres ilustraciones siguientes para dar cuenta del procedimiento de armar un juguete (Ministerio de Educación, 2010, p.113). En los cuadernos de trabajo "Aprendemos jugando" (2014) de 4 años (páginas 57, 107 y 135) y de 5 años (páginas 89, 201 y 211) encontrarás otras opciones para trabajar textos instructivos.

Es el mismo desempeño que se produce cuando se les pregunta "¿Cómo hacemos la causa?". En este caso, los niños reproducen el procedimiento que aparece explícitamente en la receta leída por la docente.



Reorganiza información de diversos textos escritos



El estudiante establece una nueva organización de las ideas o de otros elementos del texto, mediante procesos de clasificación y síntesis. Para ello, parafrasea, representa la información de otras formas, reconstruye el contenido del texto leído, establece semejanzas y diferencias, y resume. Esta capacidad presupone que el estudiante extraiga información importante, dejando de lado lo secundario.

Esta capacidad es central para la comprensión lectora. Un indicio claro de que el niño está comprendiendo lo que le leen es que pueda decir con sus propias palabras el contenido del texto. Por ejemplo, puede volver a contar las partes relevantes de una noticia que la docente leyó del periódico en voz alta.

Otro desempeño común, y que les resulta agradable a los niños del nivel de Educación Inicial, es representar mediante un dibujo algún elemento del texto leído por un adulto. Pueden dibujar a su gusto a una persona, un objeto, una escena o un paisaje del texto. En el ejemplo de la receta de la causa, dibujan el producto de la experiencia de elaboración de la causa.

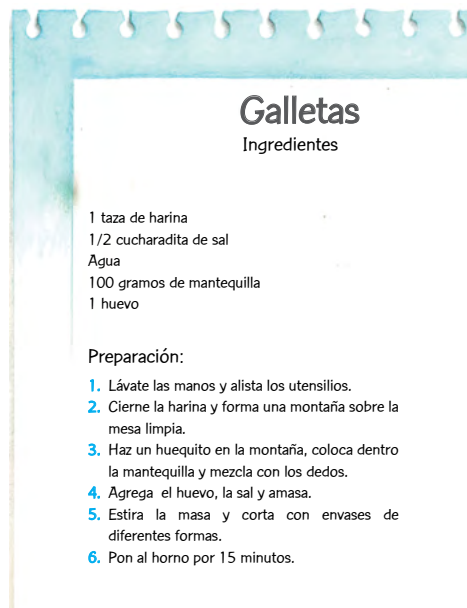
A finales de este ciclo también puede aparecer la posibilidad de encontrar diferencias entre los seres vivos referidos en un texto. Así, por ejemplo, como vemos en el Cuaderno de Trabajo de 5 años "Aprendemos jugando", los niños después de haber escuchado la lectura de un texto sobre felinos, pueden señalar la diferencia entre uno doméstico y uno salvaje. Ante esta frase encontrada en ese texto: "Excepto los guepardos todos los felinos pueden esconder sus garras mientras no las usan", los niños pueden establecer que un guepardo es distinto de los otros felinos (Ministerio de educación, 2010, p.108).



Infiere e interpreta el significado de los textos escritos

El estudiante asigna significado a los textos. Formula inferencias a partir de sus saberes previos, de los indicios que le ofrece el texto y del contexto en el que este se produce. Mientras va leyendo, verifica o reformula sus hipótesis de lectura.

Incluso antes de empezar a leer o escuchar lo que le leen, los niños anticipan el contenido del texto. Lo hacen a partir de indicios: las imágenes son las principales bases sobre las cuales hipotetizan. Pero, más adelante, durante este ciclo los indicios pueden ser más variados: los títulos, las siluetas (o estructuras externas de los textos) o incluso algunas palabras significativas.



Así a partir de la silueta prototípica de una receta pueden anticipar qué encontrarán en ese texto. No todos los niños de esta etapa pueden deducir el significado de palabras no conocidas. Pueden no comprender del todo la frase "amasar las papas", o términos como "aplastar" o "echar", por lo que es recomendable aclarar el significado de las palabras que no conocen. También se puede ayudar a desarrollar la interpretación

de frases de sentido figurado con preguntas ¿cómo se forma una bola con la masa?, ¿cómo se aplastan las papas?, ¿puedes hacer una bola con papas? , entre otras.

Este ejemplo nos permitirá observar en la actuación de los niños otros indicadores de esta capacidad inferencial.

La profesora les lee a los niños el cuento "El zorro enamorado de la Luna".

El zorro enamorado de la Luna

Cuando el zorro vio el reflejo de la Luna en las aguas limpias del lago, se enamoró de ella.

Levantó la cabeza al cielo y la vio: era hermosa, redonda y luminosa, y quiso hablarle.

Pero la Luna estaba lejos, muy lejos.

Los niños escuchan. En un momento de la lectura, Jorge pregunta:

"¿Por qué el zorro se enamoró de la Luna?"

Rosa contesta: "Porque ahí dice".

La maestra vuelve a leer el texto.

Jorge dice: "¡Ah, yaaa!. Porque era bonita."



Examinemos las ideas de este breve texto:

1. El zorro vio el reflejo de la Luna.
2. La Luna era hermosa, luminosa y redonda.
3. El zorro se enamoró de la Luna.

Cuando Jorge dice "porque era bonita", muestra que ha comprendido la relación entre las ideas. Ha establecido que la belleza de la Luna (la Luna era hermosa, luminosa y redonda) causa que el zorro se enamore de ella. Con esa afirmación, Jorge pone en evidencia su comprensión de esta parte del texto, porque explica la relación de causa-efecto entre dos ideas del texto que escucha leer. Además, da indicios de haber identificado cómo son y qué hacen los personajes.



Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos

El estudiante toma distancia de las ideas propuestas en el texto, o de los recursos utilizados para transmitir ese significado, y juzga si son adecuados o no. Para ello, considera objetivamente el contenido y la forma, evalúa su calidad y adecuación con una perspectiva crítica. Opina reflexivamente sobre el texto usando argumentos que demuestren si lo comprendió.

La manera más sencilla de mostrar nuestro juicio valorativo sobre un texto es expresando nuestros gustos (o disgustos) acerca de su contenido. Esto es lo que hacen los niños. A los tres años, dicen si les gustó o no el texto como totalidad. Desde los cuatro se expresan acerca de personas, personajes o hechos puntuales que les llaman la atención.


SINERGIJA entre capacidades

Las capacidades que componen esta competencia son procesos que deben combinarse estratégicamente en el acto de leer. Comprender un texto supone encontrar la información explícita, completar por deducción aquello que está implícito, focalizar lo relevante y dejar en segundo plano lo secundario. A la vez, se va reflexionando sobre lo que está escrito y lo que no, y sobre las intenciones y la forma del texto.

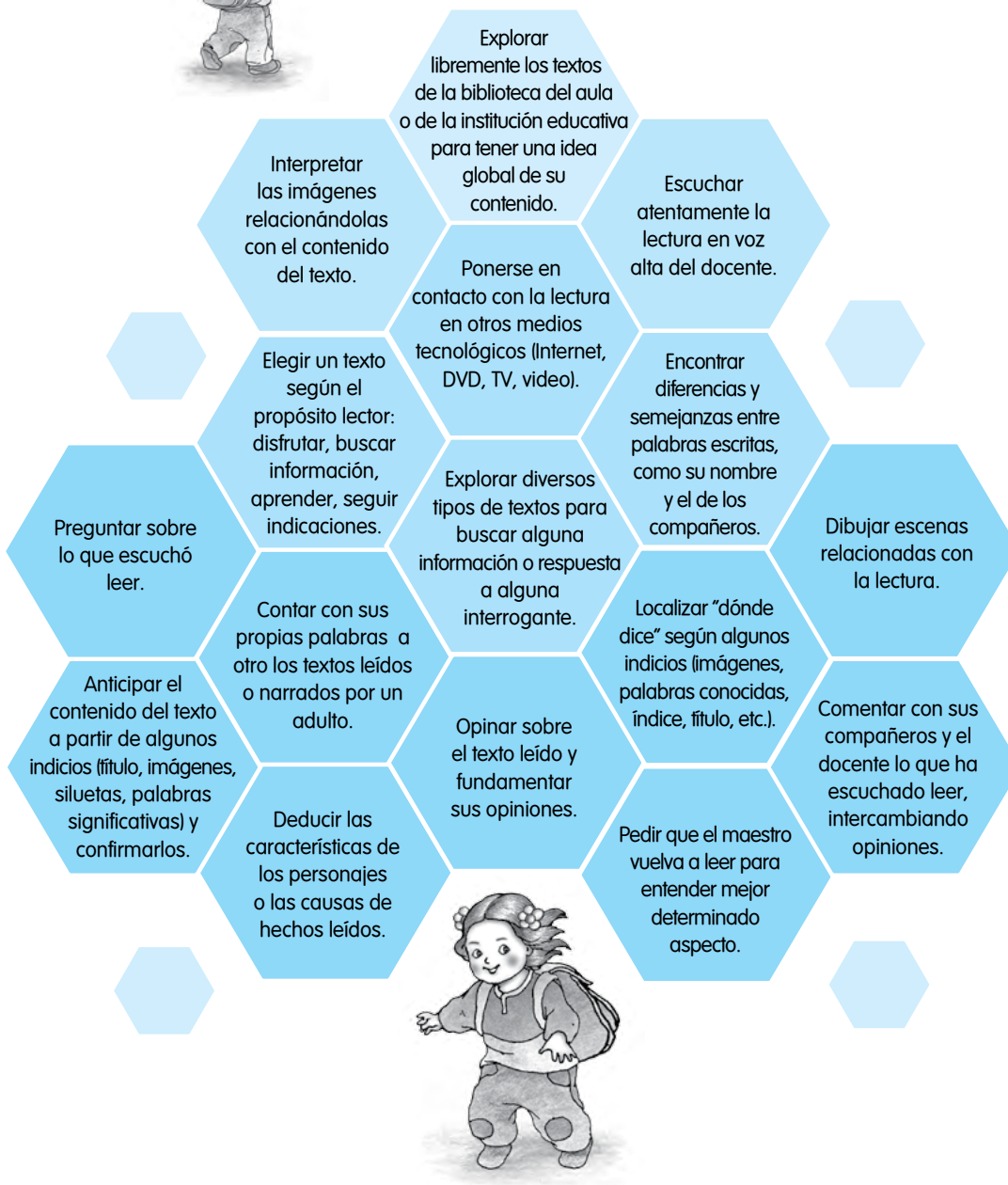


¿Cómo desarrollar con los niños de Educación Inicial esta competencia?

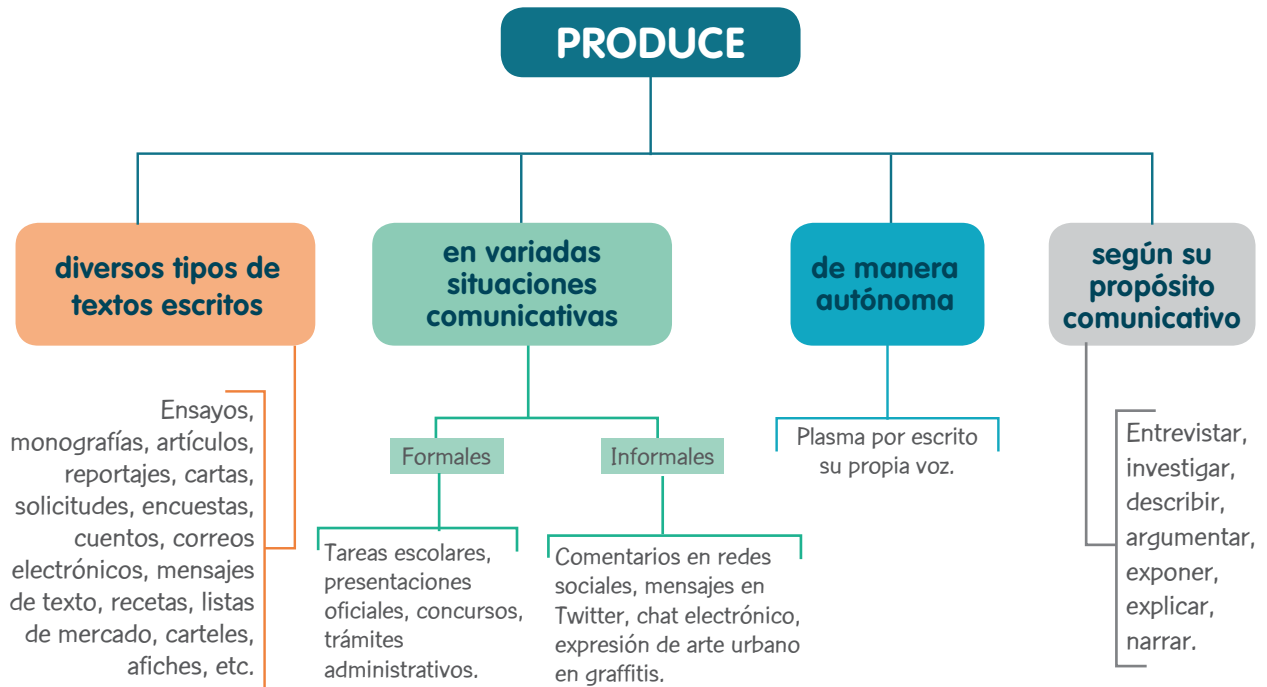
Si desde el nivel de Educación Inicial se da a los niños oportunidades de actuar como verdaderos lectores y no como descifradores, irán aprendiendo a leer por sí mismos. En la medida en que tengan oportunidades para escuchar leer a otros, explorar o leer por sí mismos en situaciones reales, podrán desarrollar progresivamente la competencia para comprender diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas.



Los niños irán desempeñándose como lectores competentes si tienen oportunidades para...



2.2.4 Competencia: Produce textos escritos



¿En qué consiste esta competencia?

El estudiante, con un propósito y de manera autónoma, produce textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, recurre a su experiencia previa y a diversas fuentes de información. Desarrolla habilidades metalingüísticas que le permiten ser consciente del uso de las convenciones del lenguaje necesarias para producir textos adecuadamente (gramática, coherencia, cohesión, adecuación, uso de vocabulario, normativa).

- Podemos decir que nuestros niños saben elaborar textos de modo competente si, al haber terminado la etapa escolar, pueden satisfacer todas sus necesidades comunicativas en la modalidad escrita, produciendo variados textos de géneros diversos con formas de organización textuales diferentes. En eso consiste, en gran medida, la autonomía: poder expresar por escrito las ideas propias, las emociones y los sentimientos. Por ello, desde el nivel de Educación Inicial, cuando los niños dictan al docente, es necesario fomentar la expresión personal auténtica de cada uno.
- Los textos escritos responden a convenciones particulares. Así, como no es lo mismo redactar un informe para dar cuenta de un fenómeno natural que elaborar un ensayo argumentativo sobre un tema histórico, se requieren estrategias específicas para abordar determinados tipos de textos. Desde el ciclo II iremos dando oportunidades para elaborar textos escritos que respondan a propósitos diversos (una carta de felicitación, una tarjeta de invitación, un cartel de aviso, etcétera).
- Para lograr que los estudiantes se desenvuelvan de manera autónoma en la producción escrita, es necesario que estos cuenten con un amplio repertorio de recursos para elaborar textos escritos. Ello supone conocer bien las posibilidades gramaticales del castellano, ampliar el vocabulario y dominar las convenciones propias de la escritura.

Los niños de un aula de cinco años quieren invitar a sus padres a participar de un festival de poemas que ellos han creado. Le dictan a su maestra una carta de invitación. José Antonio le dice: "Pon allí que es mañana". Otra niña interviene: "No, pon que es el sábado para que sepan bien".

¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia?

Las capacidades que veremos a continuación se relacionan estrechamente con el proceso seguido para la elaboración del texto. En los ciclos II y III, la competencia de *producción escrita* requiere la selección, combinación y puesta en acción de cuatro capacidades. En los ciclos siguientes, la capacidad de apropiación del sistema de escritura ya se domina, por lo que se considera como concluida. Las capacidades se refieren a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de nuestros niños mientras van elaborando sus propios textos:



En la sección siguiente veremos cada capacidad de la *producción escrita* y los indicadores de desempeño que nos pueden ayudar a planificar y monitorear el progreso de esas capacidades. Al final de la sección, veremos de qué manera hacen sinergia las capacidades para desarrollar la *competencia de producción de textos escritos*.

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (Mapa de Progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los Mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido son un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias. Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza aprendizaje; son útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las mismas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (Indicadores de Desempeños), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (Mapas de Progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes, y así diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

Indicadores de desempeño recomendados para la competencia Produce textos escritos

Nota importante: Escribir en este nivel se refiere a la escritura no convencional; es decir, los estudiantes producen textos en los que ponen en juego sus hipótesis de escritura: *hipótesis de cantidad* ("hace falta un cierto número de caracteres cuando se trata de escribir algo"), *hipótesis de variedad* ("para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras"), *hipótesis silábica* ("cada letra vale por una sílaba"), *hipótesis silábico-alfabética* ("descubre que la sílaba está compuesta por varios elementos menores: a veces escribe las letras correspondientes a la sílaba y a veces continúa escribiendo una letra por sílaba") e *hipótesis alfabética* ("comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores de la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir") (Ferreiro y Teberosky 2005).

Produce textos escritos

ciclo	II			III
	3 años	4 años	5 años	Primer grado
Nivel del mapa	Escribe a partir de sus hipótesis de escritura variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura y usa signos escritos.			
Se apropia del sistema de escritura.	No se observa en estas edades.			
	Escribe a su manera.	Escribe a su manera siguiendo la linealidad y direccionalidad de la escritura.		
Planifica la producción de diversos textos escritos.	No se observa en estas edades.			Menciona, con ayuda del adulto, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que va a producir.
	No se observa en estas edades.			Propone, con ayuda, un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.
	No se observa en estas edades.			Selecciona con ayuda el registro de los textos que va a producir, a partir de la relación con el destinatario.

	3 años	4 años	5 años	Primer grado
Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.	No se observa en esta edad.	Dicta textos a su docente o escribe a su manera, según su nivel de escritura, indicando el tema, el destinatario y el propósito.		Escribe solo, o por medio del adulto, textos diversos con temáticas y estructura textual simple en nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa; considerando el tema, el propósito, el tipo de texto y el destinatario.
	No se observa en esta edad.	Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje.		Mantiene el tema, aunque puede presentar algunas digresiones y repeticiones.
	No se observa en estas edades.			Establece, con ayuda, la secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.
	No se observa en estas edades.			Relaciona ideas por medio de algunos conectores, de acuerdo con las necesidades del texto que produce.
	No se observa en estas edades.			Usa recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula en nombres propios) para dar claridad y sentido al texto que produce.
	No se observa en esta edad.	Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local.		Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local.
	No se observa en estas edades.			Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.
	No se observa en estas edades.		Revisa el escrito que ha dictado, en función de lo que quiere comunicar.	Revisa si las ideas en el texto guardan relación con el tema, aunque pueden presentar algunas digresiones y repeticiones.
	No se observa en estas edades.			Revisa si utiliza de forma pertinente los diversos conectores para relacionar las ideas.
	No se observa en estas edades.			Revisa si ha empleado los recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula en nombres propios) para dar claridad y sentido al texto.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	No se observa en estas edades.			Revisa si en su texto usa un vocabulario variado (familiar y local) en diversas situaciones comunicativas.
	Menciona lo que ha escrito en sus textos a partir de los grafismos o letras que ha usado.			Menciona lo que ha escrito en su texto y lo justifica a partir de los grafismos o letras que ha usado.



Se apropia del sistema de escritura

El estudiante diferencia el dibujo de la escritura y hace lecturas globales de los textos, a partir de los indicios que estos les ofrecen. Interpreta el material gráfico a partir de la hipótesis de cantidad mínima de caracteres y la hipótesis de variedad de caracteres. El estudiante progresa hacia la escritura silábica. Luego establece relación sonido grafía estricta de forma convencional a través del reconocimiento de palabras conocidas y finalmente comprende la escritura convencional, estableciendo correspondencia sonido grafía.

En esta capacidad los niños ponen a prueba la teoría que tienen acerca de la escritura y hacen explícito lo que piensan a través de sus hipótesis. El desarrollo de estas hipótesis ocurre por reconstrucciones que parten de sus saberes, de conocimientos anteriores dando lugar a nuevas construcciones. Esto se desarrolla en un proceso que comienza con la diferenciación del dibujo con la escritura, interpretan el material gráfico a partir de dos hipótesis: la hipótesis de cantidad mínima de caracteres y la hipótesis de variedad de caracteres, en la cual los niños creen que para que diga algo deben haber por lo menos tres letras y estas deben ser diferentes. Los niños piensan que lo que es escribible son los nombres (hipótesis del nombre), piensan que la escritura tiene como función la de "denominar" los objetos presentes en la imagen o en el contexto.

De la escritura presilábica los niños progresan hacia la silábica, por la cual cada segmento silábico es indicado por una grafía. Al comienzo, pueden usarse grafías que no tengan valor sonoro convencional y luego, se alcanza a tener valor convencional grafía-sonido primero de las vocales y más adelante de las consonantes. En esta etapa los niños reconocen palabras conocidas mediante la asociación con otras palabras conocidas o forman otras a partir de los sonidos que conocen. Finalmente, los niños pasan de la escritura que combina la relación sonido-grafía con la de una grafía para representar a la sílaba (escritura silábico alfabética); el paso de esta escritura a la alfabética es más rápida, logrando establecer la relación sonido grafía de manera convencional.



Planifica la producción de diversos textos escritos

El estudiante decide estratégicamente el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales e, incluso, las fuentes de consulta. Además, prevé el uso de cierto tipo de vocabulario y de una determinada estructura del texto.

Hemos visto que los niños de esta etapa incursionan en el mundo escrito como escritores plenos. Sin embargo, a estas edades no se espera que la planificación del escrito sea autónoma. Por ello, los docentes podemos acompañar con preguntas la planificación de sus textos. Así ocurre en este ejemplo del Cuaderno de Trabajo de 5 años *Aprendemos jugando*, p. 89. Los niños van a invitar a sus padres a un festejo para Fiestas Patrias y, con ayuda del docente, planifican para quién van a escribir, qué van a escribir y para qué van a hacerlo. La tarjeta en forma de retablo que presentamos a continuación les sirve de soporte para guiar la elaboración del texto.

Te invito a:

la fiesta del _____

Día: _____
Lugar: _____

Fecha: _____
Hora: _____



Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura

El estudiante convierte en texto -palabras, frases y oraciones completas- el conjunto de sensaciones e ideas que ocurren en su mente. Para ello, pone en juego un conjunto de saberes: el conocimiento de los modelos textuales, la organización de sus ideas, el empleo del vocabulario adecuado a la situación, el mantener el hilo temático, el establecer una secuencia lógica, el relacionar sus enunciados a través de diversos recursos cohesivos y el ajustar su producción a las convenciones ortográficas. Mientras va convirtiendo sus ideas en textos, el estudiante ajusta el contenido y la forma de su producción escrita tomando en cuenta la función social de su texto y el contexto en el que se enmarca.

Convertir en texto, el conjunto de sensaciones e ideas es la capacidad central de la producción escrita. Se trata de convertir en la linealidad de la expresión (una palabra tras otra, una oración tras otra) lo que en nuestra mente ocurre como un contenido simultáneo. En el siguiente capítulo encontrarás la estrategia de dictar al docente las ideas; en esa ocasión para escribirle una tarjeta a una niña enferma. En la descripción de la estrategia, podrás ver cómo los niños desarrollan sus ideas, convierten el texto oralizado en texto escrito que le dictan a la maestra y añaden complementos convencionales como saludo y despedida porque se dan cuenta de la información que tiene este tipo de texto.

Como vemos, muchos saberes se despliegan y conectan entre sí al momento de elaborar un texto. Por tanto, los niños deben participar de situaciones reales en las cuales tengan oportunidades de escribir.



Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos

El estudiante reflexiona sobre lo que escribe. La reflexión está presente durante todo el proceso. Esto quiere decir que revisa permanentemente cada aspecto del escrito mientras lo va elaborando, para mejorar así su práctica como escritor.

Es esencial la capacidad de reflexionar sobre el propio texto producido y sobre las propias capacidades como escritor. Los niños, acompañados por nosotros los docentes, pueden revisar lo que han escrito a su manera o lo que nos han dictado. Si se los hacemos notar, se dan cuenta de las repeticiones y las reparan; se dan cuenta de las posibles ambigüedades y lo solucionan. También esta capacidad de reflexión se pone de manifiesto en la estrategia de producción escrita en el capítulo 3.

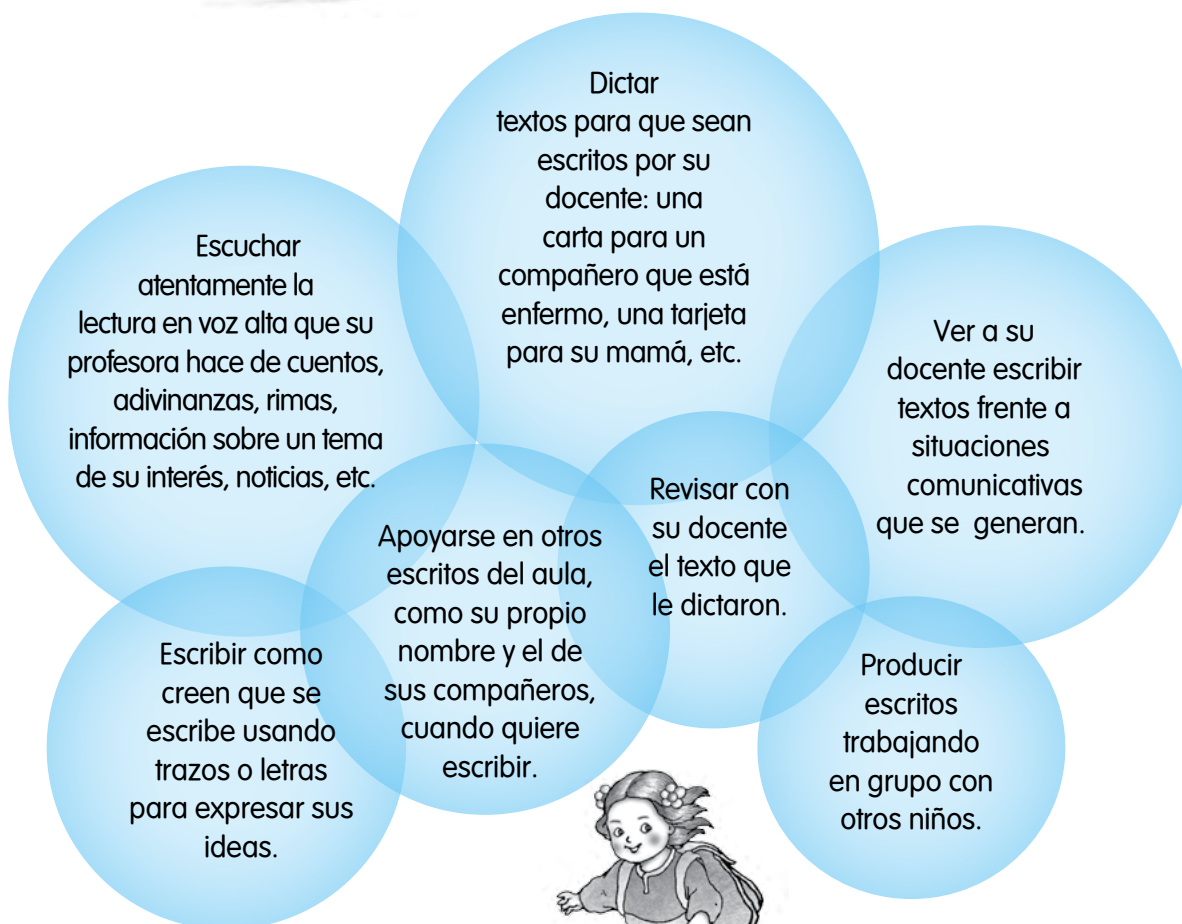
Las preguntas que problematizan contribuyen mucho a desarrollar la reflexión sobre el lenguaje mismo, aspecto esencial para lograr un texto de calidad: "*¿Se repite alguna palabra?*", "*¿Qué hacemos para que no se repita 'Alexandra' varias veces?*", "*Si yo escribo 'nosotros', ¿cómo va a saber quiénes somos nosotros?*".

¿Cómo desarrollar con los niños de Educación Inicial esta competencia?

En la medida en que los niños tengan oportunidades para escribir de forma espontánea y con un propósito claro, podrán desarrollar progresivamente la competencia para producir diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas.



Los niños irán desempeñándose como escritores competentes si tienen oportunidades para...



SINERGIA de capacidades

Las capacidades que componen esta competencia son procesos que deben combinarse estratégicamente en el acto de escribir. Producir un texto supone planificarlo considerando el destinatario, el tema y el propósito, textualizar ideas y reflexionar sobre el texto. Estos procesos cognitivos ocurren en la mente de los estudiantes de manera simultánea y recurrente; no son, por tanto etapas de un proceso.



3. Orientaciones didácticas

En el lenguaje nos hacemos humanos, quizás más que en ninguna otra de las características que componen el vasto territorio de lo que significa ser humano. A través del lenguaje nos convertimos en una conversación. Somos los humanos, esencialmente, una conversación. Y el aula es uno de los escenarios privilegiados para que la conversación tenga lugar. Porque el aula antes que el espacio de la enseñanza es el espacio de los aprendizajes. De los aprendizajes que el lenguaje hace posible, que el lenguaje construye, ladrillo a ladrillo, vale decir, palabra a palabra.

Juan Carlos Bayona Vargas



En el capítulo anterior describimos cuatro de las cinco competencias comunicativas. Sin embargo, recordemos que esa división tiene, ante todo, un propósito operativo y funcional orientado a la didáctica.

En la vida cotidiana y en las aulas, las distintas competencias se combinan de manera integrada. Así, para ponerse de acuerdo en un asunto nuestros niños escuchan a sus compañeros y luego expresan su opinión. Mientras hacen una pausa para escuchar lo que ya han dictado. Eso quiere decir que los usuarios combinamos con frecuencia los procesos de comprensión y producción de textos orales o escritos.

Por otra parte, también podemos intercalar las modalidades orales con las escritas. Eso ocurre, por ejemplo, cuando leemos para nuestros niños y luego comentamos juntos los pasajes más conmovedores de Incluso somos usuarios de productos que fusionan modalidades, como sucede cuando vemos y oímos materiales audiovisuales, como, por ejemplo, una publicidad radial o televisiva. Hay que tener en cuenta también que, con el desarrollo incesante de las nuevas tecnologías de la información, van apareciendo nuevos tipos de textos. Al orientar la acción pedagógica hacia el desarrollo de las competencias, los docentes buscamos que nuestros niños movilicen un conjunto de capacidades que, a su vez, se concretizan en su actuación (indicadores de desempeño de esas capacidades).

A continuación, presentaremos orientaciones didácticas para desarrollar las competencias comunicativas. Los docentes podemos encontrar en otras fuentes numerosas y potentes estrategias. Podemos incorporarlas a nuestra práctica pedagógica transformándolas, adaptándolas, mejorándolas según la realidad de nuestras aulas, los intereses y necesidades de nuestros niños, así como las posibilidades de materiales de los que disponemos. Incluso si alguna no resultó eficaz en algún momento puede no serlo con un grupo diferente de niños.





3.1 Orientaciones didácticas para desarrollar competencias comunicativas

3.1.1 Competencias orales

Hemos visto -en el capítulo 1- que el niño ingresa a la Educación Inicial habiendo participado de una primera socialización en el entorno familiar, lo que le permite ser miembro pleno de una comunidad específica, con la cual desarrolla lazos de identidad y sentido de pertenencia.

Haciendo uso de su lengua materna, participa en familia de distintas prácticas orales. A los docentes del nivel de Educación Inicial nos corresponde, con respecto a la oralidad, lograr que nuestros niños transiten gradualmente desde los registros familiares más coloquiales e informales hasta la participación en prácticas orales más formalizadas propias de la escuela. Con la planificación de diversas situaciones comunicativas sistemáticamente organizadas, aseguraremos que se apropien de los distintos géneros discursivos orales (entrevistas, asambleas, exposiciones, etc.).

Enseñemos a nuestros niños a seleccionar y a poner en acción estratégicamente aquellos recursos expresivos verbales (rimas, comparaciones, metáforas, ejemplificaciones, etc.) más pertinentes a las situaciones comunicativas en las que participen, apoyados en un amplio repertorio de recursos para comunicarse oralmente.



Para que los niños sean hablantes y oyentes competentes, la escuela debe propiciar situaciones en las que puedan poner en práctica sus diversos saberes. Existen variadas estrategias que nos permiten planificar el logro de las competencias orales:

- La narración de historias sencillas sobre hechos reales o imaginarios siguiendo una secuencia temporal (cuentos, películas, noticias).
- La descripción oral de seres, objetos, situaciones de su entorno.
- El diálogo con diversos propósitos en parejas o en grupos pequeños.
- El dictado de textos orales para que el adulto los escriba.
- La realización de asambleas para intercambiar ideas.
- El recitado de rimas, poemas, adivinanzas, trabalenguas.



● La asamblea

Es un espacio de intercambio entre los niños y la docente, donde todos dialogan, discuten sobre un tema de interés común y se ponen de acuerdo. Si esta estrategia se pone en práctica con frecuencia, los niños tendrán la oportunidad de hablar y escuchar a otros en situaciones reales.

Las asambleas giran en torno a un tema de interés común y permiten que los niños sigan las intervenciones de sus compañeros y del docente, compartiendo sus ideas y argumentando. Esto no sucede en aquellas situaciones en las que se busca que los niños relaten sus experiencias personales, pues les es difícil seguir el relato de sus compañeros si desconocen el tema, las circunstancias y hasta a los protagonistas de la historia que se narra.

a. Propósito

- Que los niños dialoguen con sus compañeros dando información en torno a un tema de interés común.
- Que los niños presten atención a lo que dicen sus compañeros.
- Que los niños usen las normas culturales que permiten la comunicación oral.
- Que los niños respondan a preguntas.

b. Aplicación de la estrategia

A continuación, presentamos un ejemplo donde se evidencia el desarrollo simultáneo de la competencia de expresión y la de comprensión de textos orales. Prestemos mucha atención a la manera en la que interviene la docente para favorecer el desarrollo de las competencias.

Ejemplo

Camino a casa, la docente Wendy recuerda que sus niños comentaron sobre la boa que se había encontrado en el pueblo.

- Juan** : Mi papá la vio y dice que es gigante.
Pedro : Mi mamá también, y dice que es peligrosa.
María : ¿Cómo será la boa?
Maritza : Mi mamá no quiere que salga a jugar.
Miguel : Y la van a matar.
Gabriel : Vámonos, mejor.



Una docente que está atenta a los intereses de sus niños puede planificar mejor sus estrategias.

Wendy, que está atenta a los intereses de sus chicos, piensa que, antes de continuar con las actividades del proyecto "Las plantas de mi comunidad", sería mejor resolver las inquietudes de sus niños sobre una noticia del pueblo que les genera muchos comentarios y preguntas.

Al llegar a su casa, piensa en cómo ayudar a los niños a resolver sus inquietudes.

Entonces, primero averiguaré en las noticias e investigaré sobre las boas.

Ahora que ya sé más sobre las boas, podré conversar con los niños. Les leeré la información que encontré y les mostraré dibujos de boas.



Si nos preparamos para el trabajo con nuestros niños, tendremos, entonces, claridad sobre lo que necesitan lograr.

Este puede ser el punto de partida de un proyecto de investigación sobre las boas.

Al día siguiente, Wendy llega al salón. Después de que los niños han anotado su asistencia y cumplido sus responsabilidades, la docente los organiza fuera del aula, para conversar sobre la noticia.



Wendy : Niños, ayer escuché a varios de ustedes hablar sobre una noticia del pueblo.

María : ¡La boaaaa!

Nancy : La encontraron en la plaza.

Pedro : Todavía no la han matado.

Wendy : Un momento, niños, parece que nos estamos olvidando de algo. María, Nancy y Pedro hablaron al mismo tiempo. ¿Ustedes entendieron lo que ellos dijeron?

Todos : ¡Noooooo!

Wendy : ¿Por qué?

Miguel : Todos hablaron a la vez.

Marita : Señorita, que levanten la mano.

Wendy : Muy bien, Marita. Ahora, escuchemos a sus compañeros.

María : La noticia es de la boa.

Nancy : La encontraron en la plaza.

Pedro : Todavía no la han matado.

Wendy : ¿Y cómo se enteraron de esta noticia?

Carlos : Yo escuché a mi mamá.

Luis : Mi mamá me contó.

Pedro : Mi papá le contó a mi mamá.

Wendy : ¿Saben? Yo también me enteré de la noticia, porque leí el periódico.
¿Les gustaría escuchar la noticia que leí?

Todos : ¡Siii...!

Wendy : Pero antes recordemos que debemos estar en silencio para escuchar.

Los niños usan normas culturales (como levantar la mano y esperar su turno) que permiten la comunicación oral y crean condiciones para que los mensajes orales puedan escucharse y comprenderse.

Recuperar los saberes que traen los niños permite confrontarlos con la nueva información.

Presentar noticias reales permite obtener información veraz.

Una peligrosa boa fue encontrada en el centro del pueblo

San Martín. Una boa de cinco metros de largo fue encontrada en el centro de la plaza del pueblo Shishipay. Al parecer, la boa se habría escapado de un camión que trasladaba animales de la selva.

Los pobladores están muy asustados por este hecho. Se espera que en pocos días logren capturarla y llevarla a su lugar de origen.



Cuando leamos un texto (noticia, cuento, diálogo, etc.), nuestra voz tiene que ser clara y nuestros gestos deben ayudar a transmitir el contenido.

Los niños prestan atención activa dando señales verbales y no verbales (caras impresionadas por la noticia). Si los docentes los miramos mientras les leemos, los ayudamos a que estén atentos.

Validar las expresiones de los niños les ayuda a conectarse con sus sentimientos y a tener una mejor disposición para aprender nueva información.



Wendy : He visto que han estado muy atentos. Y por sus caritas, me parece que les ha impresionado la noticia.

Carlos : Sí.

Juan : Da miedo.

Marilú : Teno meio (*se va a abrazar a la docente*).

Gonzalo : ¡Buaaaaa!

Wendy : ¿Qué pasó, Gonzalo? ¿Te asustaste? Ven, siéntate acá conmigo y Marilú. (*La docente contiene al niño acercándose a él y acogiéndolo con un abrazo*).

Wendy : ¿Y cómo se imaginan a la boa?

Carlos : Grande *(abre sus brazos)*.

Wendy : ¿Qué tan grande será?

Carlos : Como un árbol.

Wendy : ¿Cómo un eucalipto o como un palto?

Carlos : Como un eucalipto.

María : Larga... *(Y señala hacia arriba del hombro)*.

Juan : Con dientes grandes.

Nancy : Verde como las hojas del plátano.

Wendy : Han dicho que es grande, larga, con dientes grandes. Vamos a ver si así es la boa que aparece en la foto. *(Les muestra la foto de la boa que aparece en la noticia)*.

Carlos : ¡Es grande!

Moisés : ¡Es gorda!

Marilú : ¡No tiene cabeza!

María : ¡Esssss fea!

Miguel : No es verde, es negra.

Wendy : A ver, niños miremos bien a la boa. ¿De qué color es?

Manuel : Verde y negro.

Carlos : Y tiene rayas blancas.

Wendy : Tienen razón, la boa es de color verde y negro. Además, tiene rayas blancas. Niños, pero Marilú dijo que no tiene cabeza. ¿Ustedes qué creen?

Niños

en coro : No tiene.

Marcos : Sí tiene.

Wendy : Algunos dicen que no tiene, ¿Por qué dicen eso?

Gerardo : Porque no se ve.

Luis : ¡Escondidaaaaa! *(Señalando la foto)*.

Los niños se apoyan en gestos y movimientos cuando quieren decir algo (abrir brazos, señalar).

Un indicador importante de la capacidad de expresarse con claridad se observa cuando los niños desarrollan sus ideas en torno a temas de su interés (describen la boa). Cuando los docentes les repreguntamos, los ayudamos a que expliquen la información para que su mensaje sea más claro, completo y sea comprendido por los demás.

Plantear preguntas que los ayuden a pensar permitirá contrastar e incorporar la nueva información.

Los niños responden preguntas de manera pertinente. Si los docentes preguntamos por el porqué, contribuimos a que los niños justifiquen o argumenten sus ideas.

La asamblea permite que los niños se expresen libremente, y da lugar al planteamiento de distintos tipos de preguntas.

Motivar a los niños a plantear sus inquietudes desarrolla su interés por la investigación.

Los niños desarrollan la capacidad de interactuar colaborativamente manteniendo el hilo temático (la boa se vuelve el tema sobre el cual profundizar). Eso se hace evidente cuando los niños intervienen espontáneamente para aportar en torno al tema.

Una actividad que busca desarrollar las competencias orales puede integrarse a actividades de lectura y escritura.

Docente : Pero Marcos dijo que sí tiene. ¿Por qué dijiste que sí tiene cabeza?

Marcos : ¡Ah! Porque sí.

Wendy : Hay niños que piensan que la boa no tiene cabeza y otros que sí. Los que piensan que no tiene cabeza es porque no la ven y los que piensan que sí tiene cabeza es porque han visto la cabeza de la boa. Veamos si la noticia dice algo de cómo era la boa. Volveré a leer la noticia.

María : No dice nada.

José : Dice que tiene cinco metros.

José : Se escapó.

Wendy : ¿De dónde se escapó la boa, José?

Gerardo : De un camión.

Docente : Niños, ¿por qué dice que la gente está asustada?

Maritza : Porque la boa se los puede comer.

Miriam : Noooo, porque es venenosa.

María : ¿Qué? ¿Es venenosa?

Wendy : ¿Qué dicen ustedes?

Manuel : No sabemos.

Rafaela : Mi mamá pone veneno a las ratas para que se mueran.

Wendy : Hay dos cosas que no sabemos: la primera es si tiene o no tiene cabeza y la segunda, si es venenosa. ¿Qué más les gustaría saber sobre las boas?

Lucía : ¿Hay boas de colores?

Miriam : ¿Qué comen?

María : ¿Dónde viven?

Wendy : Anotaré cada una de sus preguntas para buscar las respuestas. Niños, como los escuché tan interesados en la boa, ayer busqué información en varios libros acerca de este animal.

Manuel : ¿Dónde están los libros?

Wendy : Aquí están. Uno de ellos lo he traído conmigo. Lo voy a leer para ver si encontramos los datos que queremos saber sobre la boa. ¿Tienen cabeza? ¿Dónde viven? ¿Qué comen? ¿Cuánto miden? Son muchas preguntas. ¿Verdad? Esperemos encontrar una respuesta a todas ellas. Entonces, ahora les leeré.

Wendy lee a sus niños la información que obtuvo de una enciclopedia.

Después de la lectura, los niños hacen muchas preguntas, y Wendy vuelve al texto cuando es necesario.

Los niños deben saber que en los libros podemos encontrar información relacionada con nuestros intereses, dudas e inquietudes.

Después, cada uno de los niños dibuja lo que más le llamó la atención del animal y, luego, pegan sus dibujos en un cartel que contiene información sobre las boas que escribió la docente. Lo colocan en la puerta del colegio para que los padres se informen sobre dicho animal.

Además de lo que los niños han propuesto, Wendy piensa en plantearles la construcción de una boa de tamaño natural usando papel periódico, goma y témperas del color de la boa.

Sistematizar la información ayuda a que los niños ordenen su pensamiento y tengan ideas sobre lo que se investiga.

Proponer una actividad manual ayuda a los niños a desarrollar otras formas de expresión artística.

Aunque el ejemplo presentado se enfoca en la asamblea de aula para desarrollar competencias orales, es fácil reconocer que algunas actividades propuestas contribuyen a la vez al desarrollo de competencias de comprensión de textos escritos. En efecto, la lectura en voz alta que hace la docente de la noticia periodística y del artículo acerca de la boa en la enciclopedia es punto de partida para poner en funcionamiento las capacidades de comprensión lectora en los niños; ellos pueden deducir del texto las características del animal, sintetizar en un dibujo lo que más les llamó la atención de lo investigado en los textos e incluso representar en otro lenguaje (la escultura de la boa) lo comprendido.

3.1.2 Para desarrollar la competencia de producción de textos escritos

Los niños aprenden a escribir en el marco de situaciones reales y con sentido para ellos. Algunas veces, escriben por sí mismos, individualmente o en pequeños grupos. Otras, dictan un texto al docente o compañero. En ocasiones, también copian con sentido pues saben de qué se trata el texto (para quién y para qué lo hacen). Para que los niños pongan en juego sus conocimientos sobre el lenguaje escrito y avancen en la construcción del sistema de escritura, se requiere de la planificación y puesta en práctica de variadas estrategias que permitan el logro de esta competencia, por ejemplo:

- Los niños dictan, la docente escribe.
- Los niños escriben por sí mismos de manera libre.
- Escritura del nombre.
- Escritura espontánea de listas.



● Los niños dictan, la docente escribe

Una de las estrategias que puede utilizarse en el nivel de Educación Inicial es “Los niños dictan, la docente escribe”, mediante la cual los niños dictan a la docente acontecimientos relevantes para la vida del grupo. Las situaciones de dictado son oportunas cuando es indispensable la producción de un único texto final. Por ejemplo, el dictado de una carta de saludo a una compañera que está enferma o el dictado de un texto para colocar en una hoja de una enciclopedia.

Dictar un texto para que un adulto escriba es una de las primeras formas de producción de escritos. Esta situación de dictado al docente permite que los niños centren sus esfuerzos en el proceso de organización de sus ideas y en las formas de expresarlas por

escrito para producir un texto completo. Así es como se enfrentan con la complejidad de esta práctica de escritura.

"Mediante la escritura de la docente, los niños observan escribir a su docente y ella pone a disposición de los niños información sobre el sistema de escritura: la graficación de las letras y su ordenamiento lineal, los espacios entre fragmentos de escritura, su orientación de izquierda a derecha" (Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta y Siro, Ana 2001: 16). De esta manera, aprenden que la escritura sirve para registrar lo que queremos recordar (es decir, guardar memoria) y que lo escrito puede ser recuperado por medio de la lectura del adulto.

La actividad en la que se pone en juego "los niños dictan, la docente escribe" no es un protocolo o guion a seguir de manera rígida, ya que cada grupo de niños es diferente. Lo que debe quedar claro es el propósito con que se realiza. Recordemos que, a partir de esta situación, podrían surgir o podríamos proponer otras situaciones que permitan acercar a los niños al sistema de escritura.

a. Propósito

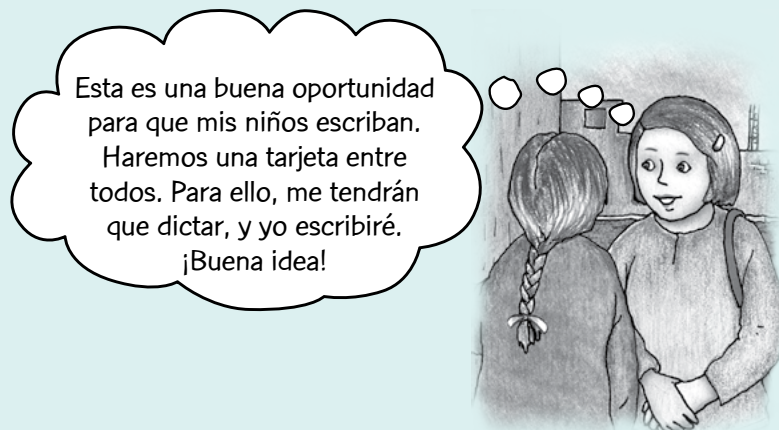
- Que los niños se acerquen al sistema de escritura.
- Que los niños reconozcan que todo escrito debe considerar el para quién se escribe, para qué y qué se va a escribir.
- Que los niños expresen de manera oral sus ideas.
- Que los niños revisen el texto con ayuda del docente para mejorar el escrito.

b. Aplicación de la estrategia

A continuación, presentamos un ejemplo de la estrategia "Los niños dictan, la docente escribe", que busca desarrollar la competencia de producción de textos escritos.

Ejemplo

Vanessa, docente de la IE 186, se ha dado cuenta de que Alejandra lleva un día sin ir a la escuela. Así que decidió averiguar qué sucedía con ella, para lo cual visitó su casa. Allí, la mamá de Alejandra le dijo que estaba enferma, tenía un fuerte resfrío y por ello no iría a la escuela por dos días más. Así que Vanessa pensó:



Si mis niños no se dan cuenta de que Alejandra lleva tres días sin ir a la escuela, tendré que invitarlos a revisar el cartel de asistencia y ver quién ha faltado. Pero quizá esto no sea necesario, y la situación salga de ellos.



A partir de esto, Vanessa piensa en lo que debe hacer:

- "Necesito papelógrafos y plumones para escribir lo que los niños me dicten".
- "Necesito tijeras, cartulina o papel para la tarjeta que escribirán, papeles para que los niños escriban su nombre, etc.".
- "Y mañana debo asegurarme de que todos mis niños se registren en el cartel de asistencia".



Vanessa aprovecha una situación real, a partir de la cual los niños van a escribir. Y entonces, puede aplicar esta estrategia.

Vanessa emplea el cartel de asistencia del aula donde están escritos los nombres de los niños.

Al día siguiente, los niños y la docente observan y revisan el cartel de asistencia, cuando de repente Gonzalo se para y dice:

- Gonzalo** : Señorita, Alejandra no ha venido. Mire *(señalando el lugar de Alejandra en el cartel de asistencia)*.
- Marcela** : No tiene varias marcas.
- Camila** : *(Se acerca al cartel y cuenta los espacios en blanco)*. Uno y dos. ¿Hace dos días que no viene?

Varios niños : ¡Uuyyy!
Roxana : ¿Y si está enferma?
Susana : ¡Pobrecita!

A partir de aquí, la docente pregunta: ¿Por qué creen que Alejandra no viene a la escuela?

Roxana : Está enferma.
Vanessa : ¿Cómo sabes eso, Roxana?
Roxana : No sé.
Vanessa : Podría ser que esté enferma. ¿Qué más creen que puede haber pasado?
Marcela : Seguro que se fue con su papá a la chacra.
Christian : O de viaje.
Otros niños : (Levantán sus hombros para expresar que no saben).
Vanessa : Niños, les cuento algo. Ayer me di cuenta de que Alejandra llevaba un día sin venir a la escuela, así que decidí visitar su casa y su mami me contó que tiene un fuerte resfrío.

Varios niños : ¡Pobrecita!
Javier : ¿Y le han puesto agujas?
Vanessa : Sí, Javier. Le han puesto inyecciones para que se recupere.

Vanessa escucha las opiniones de los niños y promueve la participación de todos.

Claudia : Eso duele.
Karina : Yo tuve fiebre la semana pasada.
Vanessa : Karina, te cuento que Alejandra también tuvo fiebre. Muchos hemos tenido tos y fiebre. Cuando les pasó esto, ¿Cómo se sintieron?
Marita : Muy mal.
Cecilia : Me dolía mi cabeza.
David : ¡Triste!
Luz : Yo vomité.
Tania : Me llevaron a la posta y me bañaron.

(Varios niños ríen).

Vanessa : Niños, se ríen porque a Tania la bañaron; pero ella no está contando un chiste, porque cuando una persona tiene fiebre muy alta y no le baja, entonces la tienen que bañar para que le baje.
Daniel : ¿Y eso hicieron con Alejandra?
Vanessa : Sí.
Niños : ¡Uuyyy!... *(abrazándose entre varios).*
Rafael : A mí me dio fiebre y mi abuelita me puso pañitos con agua en la frente.

Vanessa : Eso es bueno, Rafael. Los pañitos nos ayudan a bajar la fiebre. Y cuéntenme, cuando ustedes estuvieron enfermos, ¿cómo se sintieron por no ir a la escuela?

(Silencio entre los niños).

Camila : Triste porque quería ir a jugar.

Eduardo : Yo no porque vi tele.

Marcela : Estuve con mi mamá.

(Nuevamente silencio entre los niños).

Vanessa : ¿Y extrañaban a sus amigos de la escuela?

Niños en

coro : ¡Siii!

Vanessa : Entonces, Alejandra los debe estar extrañando mucho. Ella todavía no va a volver a la escuela porque sigue enferma. ¿Qué podemos hacer para que no nos extrañe?

Marta : Yo extraño jugar con ella.

Carmen : Yo también.

Varios niños : ¡Sí, yo también!

Vanessa : Los entiendo. Todos extrañamos a Alejandra. Entonces, ¿Qué podemos hacer para que no nos extrañe?

Paola : Visitarla.

Varios : ¡Sí!

José : Vamos a verla.

Vanessa : Niños, eso no es posible. Si vamos los puede contagiar.

Varios : Entonces...

Patty : Le compramos una muñeca.

Varios : ¡Siii!

Vanessa : Pero no tenemos dinero.

Julio : Hay que hacerle un dibujo.

Marcela : Le escribimos una tarjeta
(Marcela se queda pensando).

Vanessa : ¿Qué pasó, Marcela? Empezaste a decir que le escribamos y te quedaste callada. ¿Por qué? ¿Querías decir algo más?

Marcela : Es que no sabemos escribir.

Vanessa : Pero yo puedo escribir. Ustedes me dicen lo que quieren escribir y yo lo escribo.

Varios : ¡Yeeee!

Marcela : Le vamos a escribir. ¡Yeeee! *(Saltando).*

Se pone de acuerdo con los niños para encontrar una forma de saludar a la amiga que está enferma.

Los niños pueden plantear diferentes opciones: llamar por teléfono, ir a su casa a visitarla, comprarle un regalo, escribirle un correo, escribir una carta, hacerle una tarjeta, etc. Juntos deciden qué alternativa elegirán para que Alejandra no los extrañe.

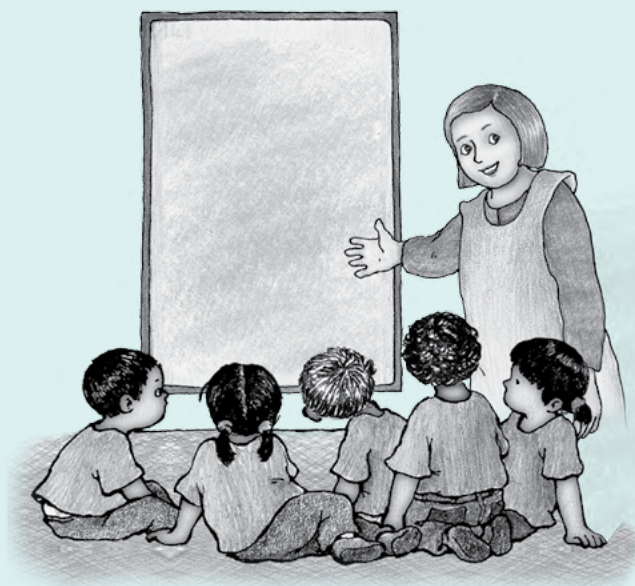
- Vanessa** : Niños, y qué les gustaría decirle a Alejandra.
Marcela : Que la queremos.
Susana : Que se ponga bien.
Lucía : Que se abrigue.
Vanessa : ¿Y los niños no quieren decirle algo?
Juan : Que vuelva pronto.
Vanessa : Tenemos muchas cosas que escribirle a Alejandra, pero antes tenemos que recordar algunas normas, organizarnos y tener el material necesario a la mano.

La docente ayuda a los niños a planificar lo que van a escribir.

Organización del grupo de niños

Antes de empezar a escribir el mensaje, Vanessa recuerda que debe asegurarse de lo siguiente:

- Que los niños se ubiquen en semicírculo. Esto le permitirá estar cerca de ellos y escuchar bien sus ideas; a su vez, les dará a los niños la oportunidad de ver lo que ella escribe.
- Que los niños recuerden las normas que rigen los intercambios orales en el aula para asegurar que todos puedan hablar y escuchar.



Vanessa : Niños, ya nos organizamos y tenemos listo el papel donde vamos a escribir el mensaje para Alejandra. Pero antes, quiero hacerles algunas preguntas para asegurarme de que todos tenemos claridad sobre lo que vamos a hacer.

(Niños con sus manos cogiendo su barbilla y mirando a la docente).

Recuérdales a los niños que toda producción de textos debe considerar para quién se escribe, para qué y qué se va a escribir. Con la práctica constante, al tener presente el destinatario, el propósito y el tema antes de textualizar, los niños irán desarrollando la capacidad de planificar la producción de sus textos escritos.

Al preguntarles qué les gustaría decirle a Alejandra, la docente concentra la atención en qué se va a escribir (tema). Un indicador importante de la capacidad de textualizar es que los niños desarrollen sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje.

Vanessa : ¿A quién le vamos a escribir?

Niños : A Alejandra.

Vanessa : ¿Para qué le vamos a escribir?

Marcela : Para que no esté mal.

Mónica : Para decirle que la extrañamos.

Vanessa : Y, ¿qué les gustaría decirle a Alejandra?

Los niños

dicen : Que la queremos.
Que se ponga bien.
Que la extrañamos.
Que vuelva pronto.
Que quiero jugar con ella en el recreo.

Vanessa : Veo que quieren decirle muchas cosas a Alejandra. Antes de continuar, quiero recordarles que vamos a escribir entre todos un mensaje para ella. Ustedes me dictarán lo que quieren decirle y yo lo escribiré. Luego, cuando esté listo, lo escribiré en una tarjeta, mientras que ustedes escribirán sus nombres en una cartulina. Finalmente, pegaremos los nombres en la tarjeta y a la salida se la llevaré a su casa.

En este momento interesa que los niños expresen de manera oral sus ideas.

Vanessa : Muy bien, vamos a empezar. Todo lo que ustedes mencionaron es lo que quieren decirle a Alejandra. Pero, ahora, tienen que decirme cómo lo escribo para que alguien se lo lea a ella.

En este momento, los niños dictan a la docente:

Marcela : Escribe que Alejandra venga pronto.

Juan : Escribe que Alejandra ya no falte y que regrese prontito.

Vanessa : Muy bien niños, pero ahora vamos a ordenar nuestras ideas y me van a dictar no como hablamos, sino como debería ir escrito el mensaje para Alejandra.

La producción de un texto exige la revisión permanente de este. Por ello, puedes tener hasta dos versiones antes de llegar al texto final. Con ello evitarás que los niños pierdan la motivación en la construcción del texto y se desaproveche el sentido de la revisión.

En esta parte del proceso, el propósito debe ser que los niños organicen sus ideas y las expresen tal como deben quedar por escrito. De esta manera, se ayuda a transformar el texto oralizado en un texto escrito (textualización).



- Marcela** : Entonces escribe "Alejandra, ven pronto".
- Juan** : "Alejandra, ponte bien, ya no faltes. Regresa pronto".
- Vanessa** : Espérenme un ratito, que tengo que terminar de escribir.
- Juan** : "Alejandra, ya no faltes. Regresa pronto, ponte bien" *(dicta de manera más pausada e intenta acompañar la escritura de la docente)*.
- Vanessa** : Entonces les voy a leer cómo quedaría:
"Alejandra, ven pronto.
Alejandra, ya no faltes. Regresa pronto. Ponte bien".
- Vanessa** : ¿Alguien quiere agregar algo más al mensaje?
- Lucía** : Escribe, "Te extrañamos mucho".
- Mónica** : "Toma tu jarabe para que te cures".
- Susana** : "Quiero que vengas para jugar. Abrígate".
- Vanessa relee todo el primer escrito:

La intención de la **relectura** por parte de la docente es que los niños asuman el rol de lectores, luego de haber sido escritores del texto. Se contribuye así a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la forma y el contenido del texto dictado.

ALEJANDRA, VEN PRONTO.
ALEJANDRA, YA NO FALTES. REGRESA PRONTO.
PONTE BIEN. TE EXTRAÑAMOS MUCHO.
TOMA TU JARABE PARA QUE TE CURES.
QUIERO QUE VENGAS A JUGAR. ABRÍGATE.

Es en este momento que Vanessa debe evaluar la motivación y predisposición de los niños para continuar con la siguiente parte del trabajo. Asimismo, es recomendable que los niños puedan tomar distancia del escrito para ayudar a la revisión del texto. Por ello, sugerimos que la parte de la actividad que continúa se realice al día siguiente.

Al día siguiente, Vanessa retoma el texto. Les dice a los niños que van a revisar el mensaje que han producido el día anterior con la finalidad de mejorarlo.

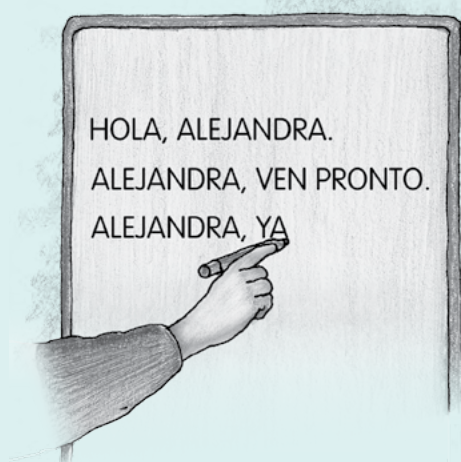
Vanessa relee el texto y pregunta a los niños: "¿Lo podemos dejar así? ¿Ya estará listo para que se lo lean a Alejandra?".

Pedro : No, hay que decirle "Hola".

Luisa : Sí, pon "Hola, Alejandra".

Vanessa : ¿Dónde escribo "Hola"?

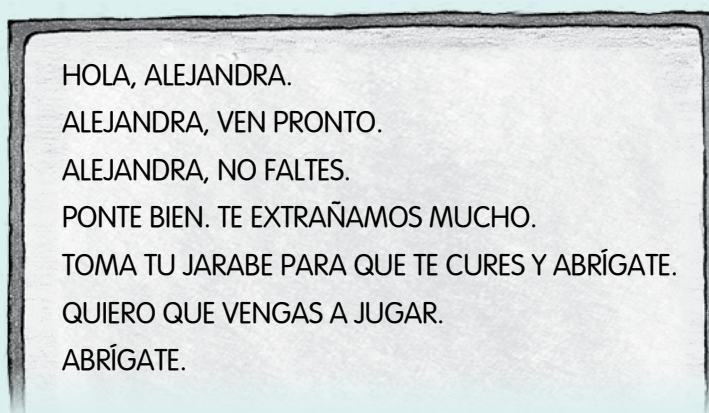
Mónica : Ponlo arriba, para saludarla.



Los niños revisan el escrito que han dictado, lo cual es un desempeño observable de la capacidad de reflexionar sobre el propio texto. Es importante reconocer que los niños saben que en los escritos de este tipo convencionalmente hay un saludo y saben que también convencionalmente los saludos encabezan los mensajes. El propósito de la docente es ayudarlos a mejorar el escrito, haciéndoles darse cuenta de las repeticiones o ausencias para producir su versión final.

Después de varias sugerencias de cambio...

Vanessa: Entonces, ¿cómo queda? Se los voy a leer nuevamente.



Vanessa : Escuchen con atención lo que he escrito y miren en el papelógrafo. ¿Se repite alguna palabra? *(La docente va señalando cada palabra mientras lee).*

Relee haciendo señalamiento continuo para que los niños, asociando lo oral con lo escrito, gradualmente vayan incorporando las características de la comunicación escrita.

Los niños se dan cuenta de que se repite "Alejandra" varias veces.

Vanessa : ¿Qué hacemos para que no se repita "Alejandra" varias veces? ¿Les parece si dejamos la palabra "Alejandra" solo al comienzo para saludarla?

Niños : ¡Siii...!

Vanessa, escribe en otro papelógrafo o en la pizarra el texto sin la repetición de la palabra "Alejandra". Al terminar nuevamente relee el texto y al final de la lectura pregunta a los niños:

Vanessa : Me parece que no nos hemos despedido. ¿Cómo podemos hacerlo?

Mónica : Pon "Chau, Alejandra".

Vanessa : ¿Están de acuerdo?

Niños : ¡Siii!

Vanessa : ¿Y quién le manda este mensaje a Alejandra?

Niños : ¡Nosotros!

Vanessa : Recuerden que esta tarjeta va a ser leída por otra persona. Si yo escribo "nosotros", ¿cómo va a saber quiénes somos nosotros?

Rafael : Entonces escribe "Los niños del aula de cinco años".

Vanessa : Rafael, ¿sí solo hay niños?

Rafael : No *(Se ríe).*

Vanessa : Entonces, ¿cómo escribo?

Rafael : "Los niños y las niñas del aula de cinco años".

Cuando los niños reemplazan el pronombre "nosotros" y añaden "niñas" a la frase de despedida, están dando indicios de que revisan el uso pertinente de las palabras.

Vanessa escribe y relee el texto final.

HOLA, ALEJANDRA:
TOMA TU JARABE PARA QUE
TE CURES Y ABRÍGATE. PONTE
BIEN. YA NO FALTES, VEN
PRONTO.
QUEREMOS QUE VENGAS PARA
JUGAR CONTIGO EN EL RECREO.
CHAU, ALEJANDRA.
LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL
AULA DE CINCO AÑOS.



Cuando los niños textualizan sus ideas e incorporan a su texto frases como “abrigate”, “jarabe”, “recreo”, “aula”, están dando muestras claras del empleo de un vocabulario que proviene de su uso frecuente.

Con la versión final terminada, Vanessa les dice a los niños que copiará el texto en una cartulina u hoja de colores y que les dará un papelito para que cada uno escriba su nombre y lo adorne como quiera. Si alguno no recuerda cómo se escribe su nombre, le indicará que puede leerlo en el cartel de asistencia y copiarlo.

Finalmente, los niños colocarán su nombre en la tarjeta y se la enviarán a Alejandra como muestra de que sus compañeros la extrañan y desean que vuelva pronto.

Este es el tercer escrito y, para el caso, el final en la producción de este texto.

Como se puede observar, en la actividad se ha puesto en práctica la reescritura como parte de los quehaceres de todo escritor. Por ello, se justifica que pueda haber varios borradores antes del escrito final.

3.1.3 Para desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos

En el primer capítulo hemos afirmado que, para acceder a la cultura escrita, se requiere la primera alfabetización que empieza en el nivel de Educación Inicial. En efecto, nuestra primera tarea en relación con el mundo de lo escrito consiste en desarrollar la capacidad de nuestros niños para adueñarse del sistema de escritura. Hemos visto también que la incursión en el mundo escrito, en el caso del nivel de Educación Inicial, es paulatina y que participan de él como lectores y escritores plenos.

Ya hemos visto la capacidad de apropiarse del sistema de escritura al tratar la competencia de la producción de textos escritos. Se trata de la misma capacidad vista desde el proceso de comprensión: adueñarse del sistema gráfico convencional. Es una capacidad que esperamos que nuestros alumnos consoliden al término del segundo grado.

La lectura en el nivel de Inicial puede estar asociada a las actividades propias de los niños, para lo cual el docente proporcionará los textos escritos que la situación requiera: leer sus propios nombres para pasar la asistencia, leer una receta de cocina para preparar una ensalada, leer instrucciones para elaborar un fítere, leer la canción o la rima que se va a guardar en la memoria, etc.

Para que los niños vayan adquiriendo más saberes sobre el sistema de escritura, hagan mejores predicciones y construyan estrategias para confirmar o rechazar estas anticipaciones sin adivinar —sino dando razones pertinentes—, es necesario que interactuemos con ellos para facilitarles la coordinación entre lo que saben acerca del lenguaje escrito y lo que dice el texto, y que les planteemos situaciones problemáticas que faciliten esta interrelación y permitan el logro de la competencia.

Entre las estrategias que permiten el desarrollo de la competencia, tenemos por ejemplo:

- La docente lee a los niños.
- Leer el propio nombre.
- Leer para saber más sobre un tema.
- Leer por sí mismos.

A continuación veremos la primera de ellas.



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

La docente lee a los niños

Comprende textos escritos

● La docente lee a los niños

Cuando “La docente lee a los niños” el cuento cobra vida. Los niños acceden a una multiplicidad de mundos posibles gracias a que el docente “presta su tiempo y su voz” a los personajes de las historias. De esta forma, la lectura por parte del adulto se convierte en un referente de lectura para los niños.

La lectura y la narración de cuentos exige que el docente se prepare: adecúa el tono de voz y los gestos a los diferentes personajes y momentos de las historias, y de esta manera transmite los estados de ánimo de los personajes que permitan elaborar imágenes.



Entre los textos preferidos por los niños, se encuentran los cuentos, por las historias que presentan, los personajes y las imágenes con las que se acompañan. Estos relatos les permiten identificarse con los personajes, relacionarse con su mundo de imaginación y fantasía, así como vincularse con las experiencias que están viviendo a nivel afectivo. Los cuentos –así como otras narraciones– acercan a los niños a la literatura. Por eso, en nuestro trabajo pedagógico es importante aprovechar a este tipo de texto como una oportunidad para aproximar a los niños a la riqueza del lenguaje escrito.

Después de la lectura, se pueden alternar diferentes momentos: uno para que los niños escuchen en silencio y otro para que comenten sus impresiones sobre el texto escuchado, para plantear dudas o dar opiniones. En los momentos de intercambio, nosotros podemos dar cuenta de nuestra opinión respecto al texto, luego de escuchar a los niños. Recordemos que todas las intervenciones que hacemos a lo largo de la lectura favorecen la comprensión más profunda del texto.

Como parte de las actividades permanentes del aula, podemos considerar momentos donde los niños, bajo nuestra orientación, seleccionen lecturas de su preferencia. Los textos escogidos nos darán la oportunidad de generar un espacio de lectura e intercambio de ideas, opiniones, sentimientos e intereses.


Es a partir de estas situaciones que los niños pueden comprender y producir sobre el contenido del texto, los personajes, gustos, preferencias, entre otros.

a. Propósito

- Que los niños anticipen el contenido del texto a partir de algunos indicios.
- Que los niños digan con sus propias palabras lo que entendió del texto escuchado.
- Que los niños comenten lo que el texto les generó.
- Que los niños expresen sus impresiones, opiniones e ideas sobre el significado del texto para construir su sentido.

b. Aplicación de la estrategia

A continuación, presentamos un ejemplo de la estrategia “La docente lee a los niños” para desarrollar la competencia de comprensión de textos. Aquí podremos ver cómo las interacciones entre la docente y los niños les ayudan a comprender el texto.



Quiero que mis niños comprendan el texto y que luego escriban, desde sus niveles de escritura, lo que más les llamó la atención de la historia leída.

- Ensayar la lectura
 - Para adaptar los gestos y entonación.
- Buscar información sobre el autor
 - Para ofrecerla a los niños.
- Leer previamente el cuento
 - Para conocer su contenido.
- Ubicar a los niños
 - Para que escuchen con atención el cuento y puedan observar sus ilustraciones.
- Generar un buen clima en el aula
 - Para que los niños estén dispuestos a escuchar el cuento.

Convócalos a la calma, si es el caso, crea un ambiente de misterio y curiosidad si el texto lo amerita. Puedes colocar un cartelito en la puerta del aula, para que nadie los interrumpa durante ese momento (“Niños y niñas leyendo” o “Estamos en momento de la lectura”).

- Abrir un espacio de intercambio
 - Para que los niños comenten espontáneamente lo que el cuento les generó.

Al día siguiente, así comenzó la actividad planificada por Miriam.

Miriam : Niños, de acuerdo con nuestra agenda de la semana (papelote con los títulos de los libros de la biblioteca que la docente leerá a los niños a lo largo de la semana), hoy nos toca leer “El zorro enamorado de la Luna” (*mostrando la portada del cuento y leyendo el título, haciendo señalamiento continuo con su dedo*).

Niños : ¡Yehhh!

Sandra : ¿De qué será?

(Miriam recuerda las normas para el momento de la lectura).

Miriam : Les comento que este cuento, como muchos, no tiene un autor porque es una historia que ha sido contada desde hace mucho tiempo y que luego fue escrita para que podamos leerla.

Miriam : *(Conversando con los niños)* ¿De qué creen que trata el cuento? ¿Por qué el título será “El zorro enamorado de la Luna”?

Lucía : De un zorro y la Luna.

Emilio : De un zorro enamorado de la Luna.

Luis : De un zorro que quiere a la Luna.

Ana : Zodo que pasea.

Gabriel : De un zorro que se ha perdido.

Miriam : ¿Alguien más tiene alguna idea de qué tratará el cuento?

Jenny : Del zorro, las estrellas y la Luna.

Flor : De un zorro que se va de paseo.

Leyendo el cuento:

Miriam lee el cuento “El zorro enamorado de la Luna” con la entonación y el volumen adecuado, tal como lo ha ensayado. Busca transmitir interés, sorpresa, emoción, entusiasmo, diversas emociones para capturar la sensibilidad de sus niños.

Los niños anticipan el contenido del texto a partir del título o imagen del cuento. Hacer hipótesis sobre el contenido antes de leerlo, permite a los niños centrarse en la búsqueda del significado. Y eso es lo que pretenden lograr las preguntas de la docente.



El zorro enamorado de la Luna¹

Cuando el zorro vio el reflejo de la Luna en las aguas limpias del lago, se enamoró de ella. Levantó la cabeza al cielo y la vio: era hermosa, redonda y luminosa y quiso hablarle.

Pero la Luna estaba lejos, muy lejos.

Entonces se consoló hablándole cada día a su reflejo.

La Luna en el cielo no lo oía, la Luna era lejana y, además, era esquiva.

A veces venía, a veces se iba, a veces mostraba un poco su rostro, a veces se escondía detrás de nubes oscuras.

Y cuando volvía, se sorprendía de ver siempre al zorro a las orillas del lago hablando bajito, susurrando algo.

Tantas veces la Luna vio al zorro, que curiosa quiso saber lo que él decía. En sueños le habló:

*“Zorro, zorrillo,
quiero hablarte un ratito.
Sube al cerro más alto
yo te daré el encuentro,
me posaré en su cima”.*

El zorro desde muy temprano comenzó a subir.

Subía y subía.

No tenía hambre, no tenía frío.

Subía y subía.

No pensaba más en los cuyes, en las *wallatas*², en las llamitas tiernas.

Subía y subía, contento subía.

Cuando llegó a la cima, era de noche y la Luna ahí estaba, luminosa, redonda y hermosa.



¹ Recopilación: Cucha del Águila Hidalgo.

² Wallatas: danzas de Urubamba, departamento del Cusco.

Ella se acercó poquito a poco al zorro y le preguntó con su voz de Luna:

–Zorro, ¿qué susurras en el lago tan bajito?

–Zorro, ¿qué susurras en el lago tan bajito?

–Te canto –respondió el zorro–. Escucha:

*“Luna, Lunita, esquiva y viajera,
amarte quisiera y contemplar tu hermosura.
Si vivir conmigo tú quisieras,
por ti dejaría la Tierra entera.
Y si no me quisieras,
cuidaré tu reflejo la vida entera”.*

La Luna, al escuchar esas palabras, sonrió, y tanto se conmovió que invitó al zorro a vivir para siempre con ella.

Ahí está el zorro enamorado hasta hoy día, acompañando a la Luna en sus viajes, cantándole, queriéndola.

Nosotros desde la Tierra los vemos a veces.



Es importante poner a los niños en contacto con los cuentos tal y como están escritos, así podrán enriquecer su lenguaje. Por ello, durante la lectura del cuento, no debemos suprimir párrafos ni sustituir palabras para “facilitar” la comprensión.

Después de leer:

(Algunos niños se ríen, otros están en silencio).

Camila : ¡Qué lindo!

Miriam : Me gustó mucho esta historia. Y a ustedes, ¿qué les pareció?

Juana : ¡Qué lindo el zorro!, pero la Luna era mala.

Miriam : ¿Y por qué dices que era mala?

Luis : Porque no le hacía caso al zorro.

Miriam : Y ¿en qué parte de la historia está esto que comentan?

Juana : No sé... eso escuché.

Miriam : Voy a leer esta parte para saber si la Luna no le hacía caso al zorro.

Abrir un espacio de intercambio permite expresar impresiones, opiniones e ideas sobre el significado del texto para construir su sentido.

Juana deduce las características del personaje (La Luna era mala) a partir de información explícita (la Luna no oía al zorro, era lejana, esquiva, ...)

Releer fragmentos les ayuda a los niños a corroborar sus interpretaciones sobre el texto.

La Luna en el cielo no lo oía, la Luna era lejana y, además, era esquiva. A veces venía, a veces se iba, a veces mostraba un poco su rostro, a veces se escondía detrás de nubes oscuras.

La docente ayuda a comprender el nuevo vocabulario, lo hace mostrando la relación entre el término "esquiva" y el hecho de aparecer y desaparecer. Gradualmente y más adelante los niños aprenderán a deducir el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto.

Expresar gustos y preferencias respecto a personajes es una muestra de la capacidad de reflexión de nuestros niños. En este caso, la docente, a partir de la opinión de Juana, orienta el análisis del texto para que los niños puedan plantear sus dudas, dar sus opiniones y formular sus argumentos para defender una posición, etc.

La docente lee nuevamente esta parte del texto.

Pedro : Sí, ahí dice eso; pero, ¿qué es esquiva?

Miriam : Volveré a leer esa parte del cuento donde aparece la palabra "esquiva". ¿Será que la Luna era esquiva porque a veces sale y otras veces se esconde? ¿Qué creen ustedes?

Gerardo : Sí, no le gusta que el zorro la vea.

Miriam : ¿Se acuerdan que Juana dijo que la Luna era mala? ¿Ustedes piensan lo mismo? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

Si decides trabajar con mayor profundidad la comprensión de este cuento, puedes realizar las siguientes actividades:

- Dialogar sobre por qué el zorro se enamoró de la Luna.
- Dibujar a los cuyes, *wallatas* y las llamitas.
- Dramatizar la historia contada.

En esta primera parte, hemos trabajado con los niños la lectura de un texto, puedes realizarla en una sesión o en dos si el cuento lo amerita. Si optamos por la segunda alternativa, evalúa en qué parte del cuento debes realizar el corte.

Trata de asegurar que se genere un ambiente de misterio y expectativa por saber lo que ocurrirá en la siguiente parte de la historia. Esta lectura también puede favorecer la escritura espontánea en los niños.

Terminada la lectura, y tal vez en otro día, Miriam plantea a los niños dibujar la parte del cuento "El zorro enamorado de la Luna" que más les gustó y, luego, escribir sobre lo que han dibujado. El propósito de esta actividad es que escriban sobre lo que más les gustó del cuento para que lo compartan con sus padres.

Miriam pone a disposición de los niños papel, cartulinas, crayones, colores y los invita a dibujar. Para iniciar la actividad, les pregunta: "¿Qué les gustó más del cuento?". Y a modo de una lluvia de ideas deja que los niños se expresen.

Por ejemplo:

Marita : A mí me gustó la parte cuando la Luna le dice al zorro que quiere vivir con él.

Miriam : ¡Ahhh!, te gustó la parte final del cuento, donde el zorro le dice palabras muy bonitas a la Luna.

Mónica : A mí me gustó cuando el zorro mira a la Luna.

Para tener en cuenta:

- Hacer participar a otros niños. La intención es que organicen sus ideas sobre lo que van a dibujar y puedan complementarlas o precisarlas.
- Desplazarse por los grupos para acompañar la producción de sus trabajos.
- A medida que cada niño va terminando de dibujar, acercarse y preguntarle:

Miriam : Dime, Charito, ¿qué has dibujado?

Charito : He dibujado al zorro subiendo el cerro para alcanzar a la Luna.

Miriam : ¿Qué te parece si ahora escribes lo que me has contado que has dibujado?

Representar mediante el dibujo lo que más ha gustado de un texto es una manera de desarrollar la capacidad de organizar y sintetizar información.

Expresar gustos y preferencias respecto a personajes es una muestra de la capacidad de reflexión de nuestros niños. En este caso, la docente, a partir de la opinión de Juana, orienta el análisis del texto para que los niños puedan plantear sus dudas, dar sus opiniones y formular sus argumentos para defender una posición, etc.

(Mientras la niña escribe, Miriam la acompaña a su lado. Cuando termina de escribir, Miriam le pide que lea lo que ha escrito).

Charito : *(Lee)* El zorro sube para alcanzar a la Luna.

Miriam : Ahora, yo escribiré debajo de tu escrito como yo sé escribir.

(Y así lo hace con cada uno de los niños).

Miriam : ¿Qué has escrito, Lily?

Lily : Acá dice "El zorro está enamorado de la Luna".

Miriam : Ahora, yo escribiré como yo sé escribir lo que me has leído.

(Miriam se dirige a Carla y le pregunta).

Miriam : ¿Qué has dibujado?

Carla : He dibujado a la Luna hablándole al zorro.

Miriam : ¡Qué bien! Ahora, cuéntame, ¿qué has escrito?

Carla : *(Lee)* La Luna le habla al zorro en sus sueños.

(Miriam escribe, debajo del dibujo de Carla, "La Luna le habla al zorro en sus sueños").

Realizar este tipo de interacciones con todos los niños es lo recomendable.

Para organizarnos mejor, hay que atender progresivamente a los niños conforme van terminando y proponerles a quienes ya terminaron realizar otra actividad, como escribir y decorar su nombre para colocarlo en su trabajo.

Mientras los niños van dibujando y escribiendo, es necesario acercarse a ellos para ayudarle a ampliar sus ideas y que no se queden en dibujar elementos sueltos o en escribir solo palabras.

Terminado el momento de dibujar y escribir, los niños pueden presentar su dibujo y leer lo que han escrito a todos los compañeros de la clase. Finalmente, los niños llevan sus dibujos a casa para contar la historia a sus familias.

La docente de este ejemplo aprovecha la oportunidad del dibujo para desarrollar también la competencia de producción escrita. Ya hemos visto en el capítulo 2 que los niños más pequeños escribirán como ellos creen que se escribe. Es importante aceptar sus escrituras que todavía no serán alfabéticas. Cuando les preguntamos qué han escrito y lo escribimos convencionalmente debajo del dibujo, la intención es que los niños usen la escritura para expresar ideas con sentido. De este modo, no tendrán miedo a usar la escritura, aduciendo que no saben escribir o porque sientan que su docente espera una escritura correcta.

También es importante que propiciemos situaciones comunicativas que les permitan a los niños construir mundos imaginarios, donde experimenten el placer de jugar con los recursos del lenguaje.

Para ello, los docentes deberíamos considerar la interacción de los niños con los textos literarios. Eso es más complejo que la sola animación a la lectura o la memorización de la historia literaria, y es más enriquecedor. Debemos apoyar a los niños para que, desde muy pequeños, participen progresivamente de la experiencia literaria de manera plena. Nuestra tarea es proporcionarles múltiples oportunidades para que aprecien, además del contenido del texto literario, la forma en que este ha sido presentado; para que elaboren propuestas personales de interpretación y puedan defenderlas; para que experimenten con la creación estética verbal y tomen conciencia del lenguaje como recurso que no solo refleja el mundo sino que lo reinventa; para que valoren textos literarios de diversas tradiciones y los relacionen flexiblemente.

En el caso específico del nivel de Educación Inicial, los niños necesitan usar todos sus sentidos (ver, oler, tocar, oír, palpar) para conocer el mundo que está a su alrededor de manera que afiancen su desarrollo sensorial, manipulando y observando a su gusto. Pero, además de ello, también tienen la necesidad de expresar lo que piensan, lo que sienten, lo que imaginan. Los docentes requerimos desarrollar en las aulas las experiencias literarias como procesos culturales. Valoremos la interacción con la literatura como práctica social inscrita dentro de comunidades interculturales donde los niños y los docentes somos participantes activos.



A continuación veremos otras estrategias relacionadas con el trabajo de textos literarios.

● Cuento motor

Según Gianni Rodari citado por Martínez (2007), el cuento es desde los primeros años de vida un instrumento que ayuda a construir sólidas estructuras para la fantasía del niño, con lo cual refuerza su disposición a imaginar.

El cuento compagina aspectos tales como la fascinación, el hechizo, la magia, los peligros, las peripecias, las hazañas, la fantasía, la creatividad, la imaginación, elementos que están asociados a las necesidades de los niños.

Los cuentos poseen, por regla general, una gran parte de fantasía y de imaginación. Y eso es algo que perciben los niños que lo oyen. Es decir, al oír un cuento infantil, el niño se imagina la historia, se pone en el lugar de los personajes, siente sensaciones parecidas a las de los protagonistas, etc. Por todo ello, los cuentos infantiles benefician el desarrollo de la imaginación de los niños; así como su sentido de la percepción y su sensibilidad.

La narración de cuentos comienza a una edad en la que el niño es especialmente motriz. Es por eso que el cuento en general y los cuentos motores en particular, son una excelente herramienta didáctica en el nivel de Educación Inicial. Aúnan las virtudes pedagógicas del cuento narrado y del juego; basando su esencia en el movimiento, invitan al niño a explorar el medio físico que lo rodea; fomentan la exploración de sus posibilidades motrices y creativas y los convierten en protagonistas de su propio aprendizaje.

El cuento motor es una variante del cuento hablado. Podríamos decir que es un cuento representado, un cuento jugado, en el cual hay un narrador y un grupo de niños y niñas que representan lo que dice dicho narrador.

“Los personajes se desenvuelven en un contexto de reto y aventura, con el fin de superar desafíos con el que los niños se pueden sentir identificados. Del relato dimanan propuestas en las que los alumnos participan, emulando a los personajes desde la acción motriz dotada de significado” (Jiménez Moreno 2014)

Uno de los mayores beneficios que tiene el cuento motor es la motivación que ejerce en el niño. Cuando el niño escucha un cuento, interpreta en su mente o representa mentalmente las escenas del cuento; pero un cuento motor hace que el niño sea el protagonista de esas imágenes o representaciones mentales cuando ejecuta los movimientos. Es una forma libre y desenfadada, en la cual el niño, lleno de energía, expresa sus emociones y sentimientos, además de expresar su imaginación.

El cuento motor incide directamente en la capacidad expresiva de los niños. Primero interpretan el cuento cognitivamente y luego lo interpretan motrizmente.

a. Propósito:

- Que los niños sean protagonistas, desarrollando las dimensiones cognitiva, afectiva, social y motora.
- Que los niños desarrollen la capacidad creativa, interpretando corporalmente lo que se está verbalizando, potenciando el desarrollo de su imaginación. Que descubran su propio cuerpo como vehículo de comunicación y expresión.

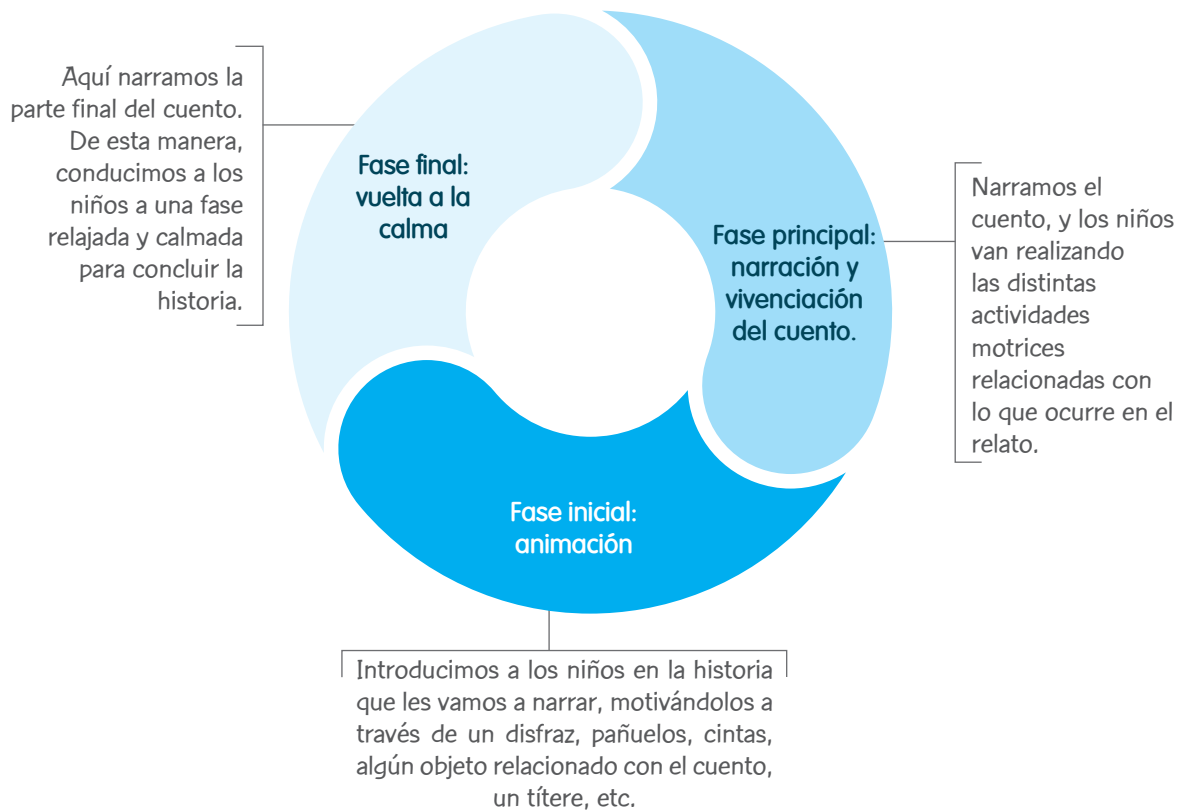


b. Descripción de la estrategia:

Para trabajar en nuestras aulas los "cuentos motores" es recomendable tener en cuenta algunas pautas metodológicas:



Los cuentos motores constan de tres fases:



c. Aplicación a la estrategia:

La siguiente estrategia ha sido adaptada del libro "Cuentos motores II" de José Luis Conde.

Doris, docente del aula de cinco años, se prepara para contarles a los niños el cuento motor: "Nos vamos de aventura". A través de la historia, propiciará que los niños experimenten sus posibilidades motrices y creativas. Ella ya se ha familiarizado con el relato, por lo que no necesitará volver a leerlo. Ha preparado, además, el espacio y ha organizado los materiales necesarios para esta actividad.

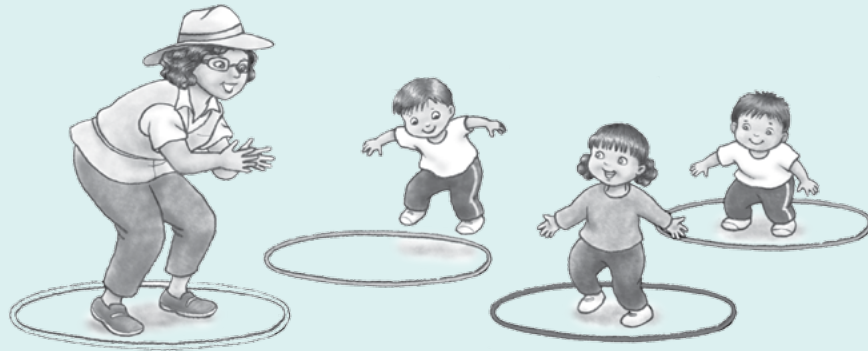
- **Fase inicial: animación**

Doris está disfrazada de exploradora, lo que motiva a los niños y despierta su curiosidad por lo que van a hacer. Les cuenta que ha venido vestida así porque están por empezar una aventura muy divertida, y les pregunta a los niños si quieren participar de ella. Los niños contestan que sí, y el cuento comienza de esta manera:

Materiales utilizados en la fase inicial: aros de distintos colores.

“Erase una vez, unos niños que querían vivir una gran aventura. Los niños querían ir a un lugar donde nunca nadie hubiese estado y descubrir cosas nuevas. Para ello, prepararon sus mochilas y comenzaron a caminar por las marcas del arco iris”.

(Doris y sus niños saltan como pueden dentro de aros y van nombrando el color del aro en el que están)



- **Fase principal: narración y vivenciación del cuento**

Ahora que Doris ya ha despertado el interés de sus niños y estos se encuentran motivados, va narrando el cuento y realiza junto con ellos las distintas actividades motrices que ha preparado. La fase principal se desarrolla así:

Materiales utilizados en la fase principal: bloques, bancos, pelotas, tiza.

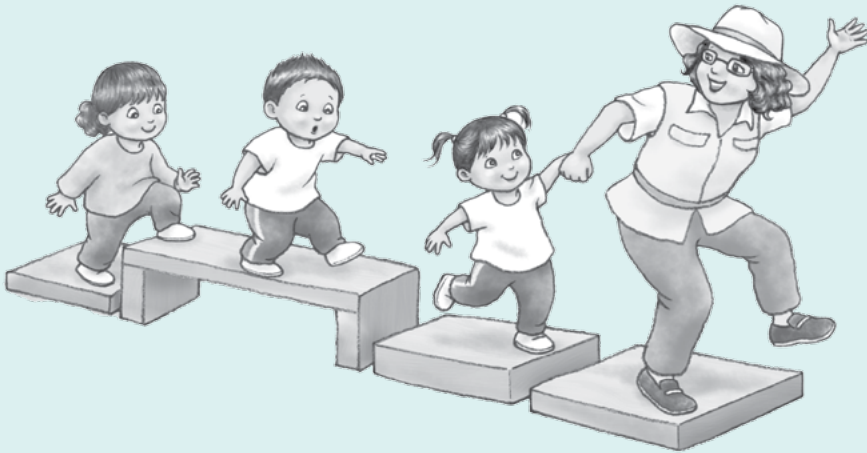
“El arco iris los llevó hacia la “Tierra Mágica”. Lo primero que encontraron fue un enorme río. En este bebían agua unicornios alados, de cuyos cuernos salen estrellas brillantes. ¡El agua que bebían era mágica! La magia del río hacía que la gente que se bañaba allí brillara mucho y pudiese volar”.

(Los niños y su docente se desplazan como si volaran por todo el espacio, con los brazos extendidos).



“Tras el largo baño en el río, todos estaban muy cansados para seguir el camino, por lo que decidieron cruzar el río a través de unas piedras”.

(En el patio, ya estaban dispuestos bloques y bancos para simular el camino. Doris y sus niños los cruzan pasando por encima de ellos).



“Cuando los niños lograron pasar el río, entraron a un sitio que estaba lleno de plantas y animales. Las plantas eran tan bonitas que los niños no querían pisarlas”.

(Doris y sus niños trotando van esquivando las pelotas que hay por todo el espacio sin pisarlas).



“Después de pasar con mucho cuidado para no pisar ninguna planta, los niños se encuentran con un enorme león que intenta cazar a los animales de la selva”.

(Doris se convierte en el león y juega a atrapar a sus niños).



“Una vez que todos pasaron al león, siguieron caminando. Mientras avanzaban, observaban a los animales de su entorno. Uno de los niños dijo: ‘¡Miren cuántos saltamontes! ¡Cómo saltan!’”.

(Los niños y Doris saltan como saltamontes en diferentes velocidades).



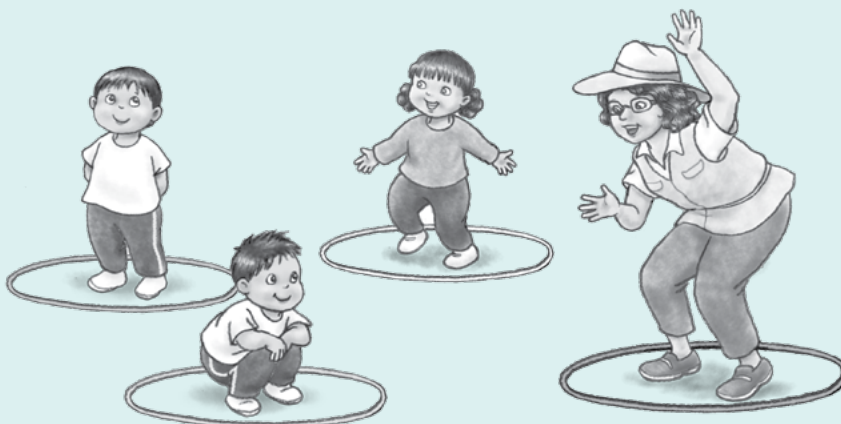
“Los niños siguen caminando por estas tierras mágicas y, a mitad del camino, se encontraron con una bruja malvada. Se llamaba Úrsula y tenía encarcelados a unos conejitos muy bonitos. La malvada bruja no les daba de comer, así que estaban hambrientos”.

(Los niños y Doris forman un círculo y dos niños se colocan en el interior. Los niños que están dentro del círculo tratarán de salir, y los que forman el círculo tratarán de evitarlo).



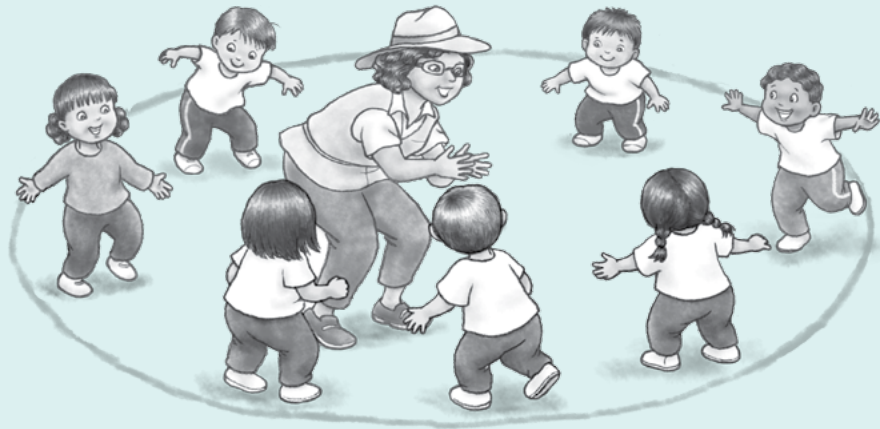
“Cuando les dieron de comer a los conejitos, se fueron a descansar. ¿Sabes lo que pasó mientras descansaban? Que empezó a caer un enorme chaparrón, y todos tuvieron que salir corriendo para refugiarse de la lluvia”.

(Doris y sus niños corren hacia el interior de los aros que hay por todo el espacio).



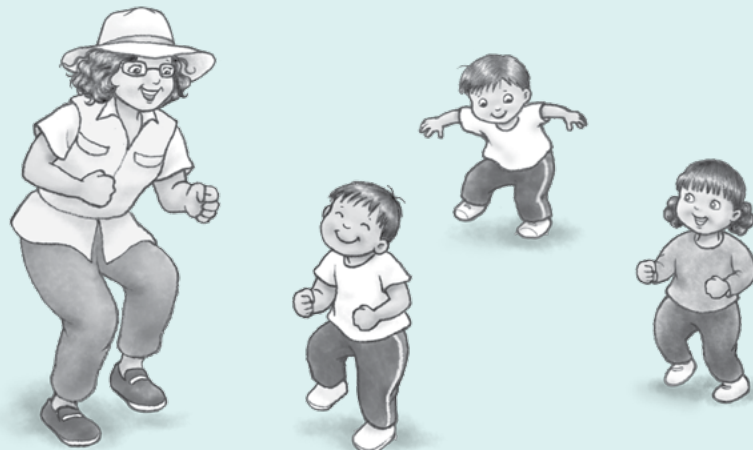
“Al finalizar la lluvia, los niños secaron sus ropas y sus cuerpos. Luego se pusieron en marcha para continuar la aventura. El bosque estaba lleno de charcos, que tuvieron que saltar para no mojarse”.

(En el patio hay dibujado un círculo grande con tiza. Al oír la orden “Al agua”, los niños y su profesora Doris saltan juntos al interior del círculo. Y a la orden “¡A la orilla!”, saltan hacia fuera del círculo).



“Para no olvidar el camino, los niños decidieron dejar sus huellas en el suelo, que estaba lleno de barro”.

(Los niños y Doris hacen pisadas fuertes en el suelo como si quisieran que sus huellas queden marcadas).



"Cuando los niños terminaron de marcar el camino se encontraron con un gnomo, cuyas indicaciones debían obedecer para poder regresar a su casa".

(Doris juega con sus niños "Simon dice", dando indicaciones que los niños deben ejecutar. Por ejemplo: "Simón dice: 'manos arriba'" "Simon dice: 'saltamos en un pie'" etc.).



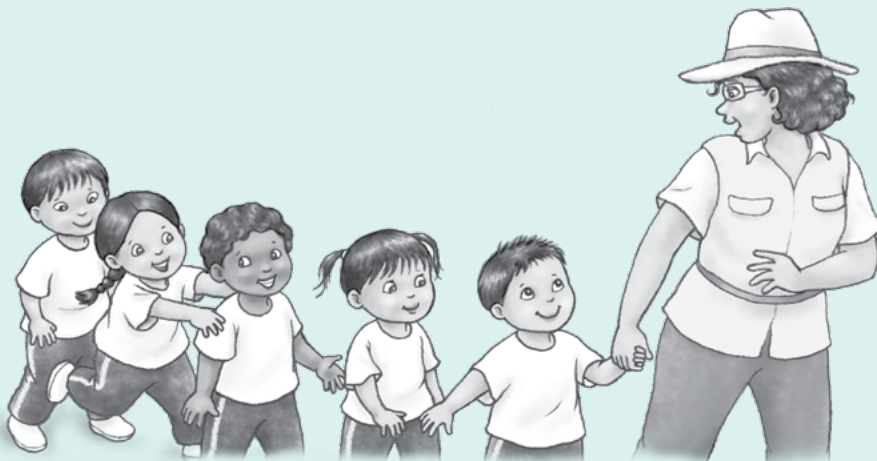
- **Fase final: vuelta a la calma**

Doris inicia la tercera y última fase con sus niños. Propicia actividades más calmadas para facilitar que los niños se relajen. Dará por terminada la sesión y todos comentarán lo que han hecho. La tercera fase empieza así:

Materiales utilizados
en la Fase Final:
Colchonetas

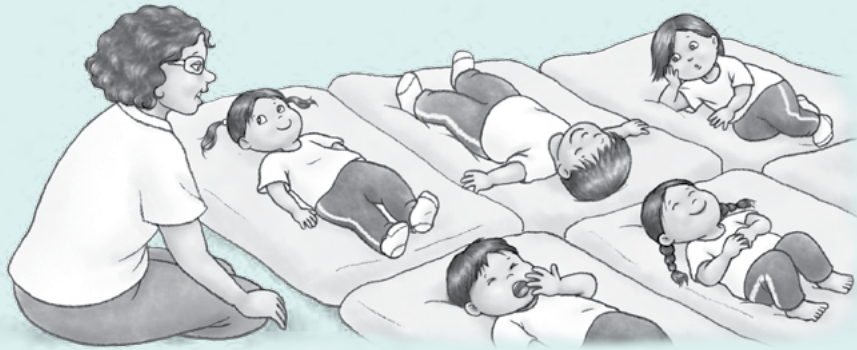
"Los niños obedecieron al gnomo y comenzaron a caminar hasta que encontraron un enorme barco".

(Doris y los niños forman un fila y caminan lentamente por todo el espacio).



“Los niños estaban muy cansados y decidieron descansar en el barco. Y... colorín colorado, esta aventura ha terminado”.

(Doris y sus niños se sientan girando los brazos, hacen estiramientos. Se echan sobre las colchonetas. Inhalan aire y lo exhalan lentamente hasta quedar totalmente relajados).



Reflexión

Una vez terminada la sesión, Doris y sus niños se reúnen formando un círculo para reflexionar y evaluar cómo transcurrió la actividad.

Para ayudar a la reflexión, podemos utilizar preguntas que permitan a los niños expresar cómo se sintieron durante el cuento motor y lo que se imaginaron. Por ejemplo:

- ¿Les gustó el cuento?
- ¿Cómo se imaginan que era esa tierra mágica?
- ¿Qué pasaría si tuviéramos aquí un río con agua mágica? ¿Tomarían esa agua? ¿Para qué?
- ¿Cómo creen que se sintieron los niños cuando vieron al león?

A partir del cuento motor, se pueden también crear una serie de actividades como, por ejemplo, realizar dibujos sobre las situaciones del cuento, reproducir los personajes con plastelina u otro material alternativo, construir murales, canciones en torno al cuento, etc.

Si quieres conocer más acerca de los cuentos motores, puedes visitar el siguiente *link*: <http://cuentosaulainfantil.blogspot.com/p/cuentos-motores.html>

El desenvolvimiento motor al que hace referencia el cuento motor se puede apreciar mejor en la segunda parte de este fascículo, en el lenguaje dramático.

● La conversación literaria en el aula

Dime es una frase de apertura que evita la pregunta directa "¿por qué?" Esta palabra nos sugiere un deseo de colaborar, indicando que realmente queremos saber lo que piensan nuestros niños y que anticipa el diálogo conversacional en vez del interrogatorio (Chambers 2007 : 66).

a. Propósito

- Que los niños se expresen y vayan avanzando en la interpretación de textos donde recuperemos la experiencia del lector: placer, ideas, sentimientos, recuerdos; y lo que el lector quiera comunicar.
- Que los niños se sientan seguros e importantes. Para ello, deben confiar en que realmente los escuchamos y los respetamos sin riesgo de que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado por nosotras o por todo el grupo.

b. Descripción de la estrategia:

La siguiente estrategia ha sido adaptada de "Leer, adaptar e interpretar narraciones: guía para educadores de párvulos de los niveles de formación" del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.

- Selecciona cuatro o cinco textos para luego invitar a los niños a escoger uno entre ellos, según sus preferencias. Para efectuar dicha selección, tengamos en cuenta la calidad de los textos y las imágenes (densidad temática, vocabulario, formato, claridad de las imágenes, su pertinencia en relación con el texto), así como el nivel de desarrollo del grupo.

Cuando los niños participan en la elección de los textos, su actitud hacia la actividad es más favorable porque sienten que sus gustos son reconocidos.

- La lectura del texto debe permitir la mayor cantidad de vinculaciones entre el contenido de este con sus vidas, con lecturas anteriores, con personajes de otros cuentos, con otros contenidos que estén trabajando en sus proyectos, con temas que les estén preocupando, y con otras experiencias estéticas y culturales que hayan tenido, como paseos, visitas, etc. Por ejemplo: En "Quiquito, el pollito", los niños pueden conectarse con las preocupaciones del pollito por crecer. Los niños en el nivel de Educación Inicial conversan sobre los cambios físicos que van teniendo, cómo imaginan que serán ellos de grandes, etc.



Recuerda: ninguna selección de textos es infalible. Siempre existe la posibilidad de que los textos seleccionados no generen una conversación, y de que, por el contrario, las conexiones que los niños hagan a partir de sus lecturas, sus ideas y opiniones, se agoten muy pronto, aun cuando el texto les haya gustado. ¡Esta no es una razón para que te frustres!

- Lee el texto seleccionado, al menos dos veces, en los días previos a la actividad.
- Organiza el aula de modo que todos los niños puedan mirarse a la cara durante la conversación. Lo ideal es que se ubiquen en semicírculo. Busquemos que estén cómodos, que haya silencio y buena iluminación.



- Antes de comenzar la actividad, recuerda a los niños las normas: escuchar atentamente a los compañeros, no interrumpir, esperar su turno para hablar, comunicarse de manera respetuosa y respetar, también, las ideas de los otros.
- Ten el texto a la mano para que puedas revisar el contenido y las imágenes cada vez que sea pertinente. Cada cierto tiempo, sintetizamos lo dicho por el grupo y llevamos la conversación de regreso al texto.
- Intercala las preguntas para promover la participación. Puedes hacer preguntas que puedan ser contestadas por cualquiera de los niños o preguntas dirigidas a un niño en particular. La idea es que todos tengan la oportunidad de expresarse.
- Invita a los niños a manifestar su opinión acerca de lo que sus compañeros han dicho. Puedes preguntar si les ha pasado algo similar, si están de

acuerdo o no. Evita revelar tu opinión sobre el texto para que no influyas en las opiniones de los niños.

“Los niños quieren entender su propia intuición crítica. Y esperan que la docente les facilite esta exploración. Ellos esperan que los ayude a articular el significado, no diciéndolo por ellos, no explicándolo, sino liberando su propia habilidad para decirlo por sí mismos”. (Chambers 2007: 22).

Evita presionar a los niños que no deseen hablar, pero prueba con motivarlos. Recuerda el refrán “Uno no sabe lo que piensa hasta que lo dice”. Ayudarlos a decir es ayudarlos a pensar.

Si un niño se distrae, puedes hacer que participe haciéndoles preguntas dirigidas. Pero si la mayoría del grupo está distraído, o desmotivado, es recomendable suspender la actividad.

- Anota en un papelógrafo las principales ideas discutidas, organizando las preguntas, conclusiones y conceptos propuestos por el grupo.

Cuando los niños se habitúen a la dinámica de la conversación literaria, las sesiones pueden realizarse, una o dos veces a la semana y extenderse hasta alcanzar los 25 minutos.

Si los niños no participan, esto puede deberse a varios factores: el ánimo del día, que había menos que decir sobre el texto previsto, la confianza del grupo, la preparación de la docente para acompañar la estrategia y la habilidad del grupo para hablar sobre los textos. Lo importante es confiar en que todos estos factores pueden cambiar y que es posible encontrarse muy pronto con la agradable sorpresa de una sesión en la que los niños realicen interesantes y sorprendentes asociaciones a partir de sus lecturas, como grandes lectores.

c . Aplicación de la estrategia:

La siguiente estrategia ha sido adaptada de “Leer, adaptar e interpretar narraciones: guía para educadores de párvulos de los niveles de formación” del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.

Delia, docente de los niños de cinco años, los invita a conversar sobre uno de los cuentos leídos y seleccionados con ellos. El texto elegido fue “Sapito chico”. Para ello, Delia se preparó previamente a fin de desarrollar la estrategia “La conversación literaria”.

Antes de empezar, Delia recuerda a los niños las normas para iniciar la conversación.

Docente : Hoy conversaremos acerca del cuento que hemos escogido “Sapito chico”. ¿Qué les gustó de este libro? ¿Qué les llamó la atención en este cuento?

Niña : Que le digan al sapito que era feo.

- Niño** : Era bonito.
- Docente** : ¿Y les habría gustado que ocurriera algo más?
- Niño** : Que los sapitos le pidieran perdón.
- Niña** : Que la mamá del sapito los castigara a los otros sapitos.
- Niña** : Que el sapito se fuera.
- Docente** : ¿Hubo algo que no les gustó? ¿Algo que les dio pena o los molestó?
- Niños** : ¡Síiii!
- Niño** : Cuando se rieron del sapito.
- Niña** : Se burlaron del sapito.
- Niña** : Así como se rieron de Sofía cuando se cayó.
- Docente** : ¿Hubo algo que les pareció extraño o raro?
- Niña** : Que su mamá no se molestara.
- Niño** : Que el sapito se podía ver en el río.
- Docente** : ¿Encontraron algo que nunca habían visto en otro libro?
- Niño** : Los sapitos con chullos.
- Niños** : Con chullo (*riéndose*).
- Docente** : ¿Se dieron cuenta de si alguna palabra, frase o número se repecía mucho?
- Niño** : El sapito siempre decía: "No, mamá".
- Docente** : ¿Hay personajes de este libro que se parecen a los de otros libros que hayan leído?
- Niña** : El patito feo.
- Niño** : El patito feo también lloraba.
- Niña** : Sus hermanos no se reían de él, pero no lo querían.
- Niño** : El sapito no se fue.
- Niña** : No tenía a dónde ir.
- Niño** : El patito feo sí se fue y se quedó solito.
- Niña** : Su mamá no estuvo con el patito.
- Niña** : El patito feo se vio en el agua como el sapito.
- Niño** : Y se dio cuenta que era bonito.
- Niña** : Hermoso.
- Docente** : ¿Se imaginaron que el cuento iba a ser así?

Los niños comparten sus impresiones sobre textos literarios a partir de personajes o sonidos.

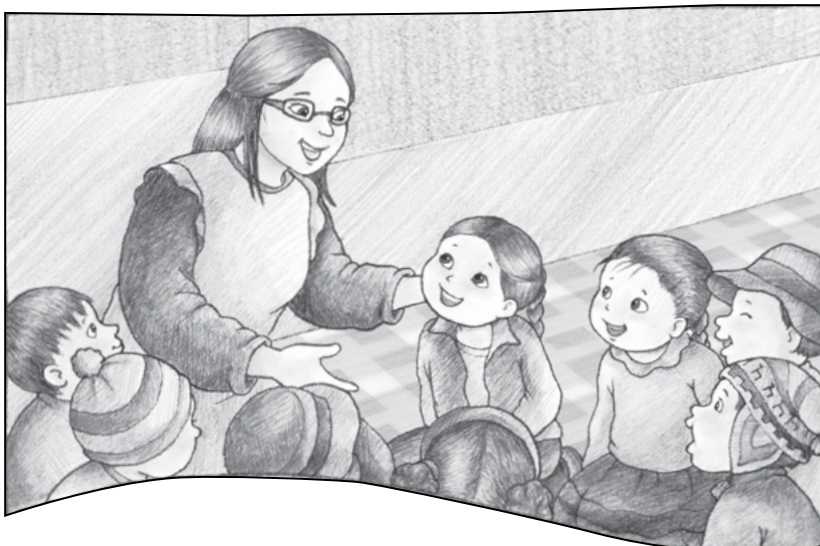
Luego, Delia continua conversando con los niños, escuchando lo que dicen, sus preferencias, sus emociones y todo lo que deseen compartir en relación con el texto seleccionado.

Con esta estrategia de conversación, puedes trabajar cualquier texto literario. Lo importante es que no solo veamos en los textos literarios la posibilidad de trabajar la comprensión lectora. Un texto literario puede ser empleado para desarrollar comprensión lectora, efectivamente, pero el texto literario no se agota en ello; por el contrario, puedes tener muchas otras opciones para aproximarte a la experiencia literaria, y la conversación literaria es una de ellas.

Desde pequeños los niños pueden establecer vínculos afectivos con los textos literarios, y lo hacen. A veces porque se sienten identificados y, sin saberlo conscientemente, pueden compartir las inquietudes o las expectativas de los personajes del relato; a veces, porque la historia les parece graciosa; en otras, porque relacionan la melodía de las palabras con alguna sensación agradable; otras veces, porque se les propone situaciones que los hacen soñar.

Algunas niñas viven soñando con princesas, y los niños con aventuras de piratas y tesoros escondidos; estos referentes culturales pueden ser enriquecidos si se les permite habitar en otros modelos de expresiones literarias y contrastarlas. Nuestro país tiene una rica tradición de relatos orales, maravillosas historias que nos presentan otras imágenes, espíritus de la naturaleza, por ejemplo. Algunos de estos relatos orales son compartidos con los niños más pequeños como una forma de ver y sentir el mundo. Cada país posee un legado cultural literario al que los niños pueden acceder por el contexto familiar, y deberían poder acceder a él a través de la escuela. La escuela puede brindarles el acceso al ámbito literario, en sus diferentes matices y ricas expresiones, más allá de toda frontera. En un mundo que cada vez más tiende a ser globalizado, debemos tomar consciencia de la importancia de la interculturalidad.

Desde muy pequeños, mediante el acceso a lo literario, los niños modelan su sensibilidad, su empatía y, a la larga, también su criterio, su gusto. Así se identifican con el capital cultural al que acceden, sobre el cual pueden elegir, y de cierta forma se vuelven sus representantes.



● Otras orientaciones didácticas para la producción de textos literarios

En el nivel de Educación Inicial, es muy importante iniciar a nuestros niños e involucrarlos en el proceso de recreación y creación de textos literarios.

a. Propósito

- Que los niños experimenten las posibilidades lúdicas y creativas del lenguaje.
- Que los niños tomen conciencia del uso de la estructura del cuento.
- Que los niños intenten hacer inferencias semánticas tomando en cuenta el contexto de uso de la palabra.
- Que los niños compartan el placer de “leer” e inventar textos literarios.

b. Descripción de las estrategias:

Las estrategias planteadas a continuación son bastante específicas, y por ello en cada una de ellas encontrarás su descripción. Cabe aclarar aquí que, para desarrollar las estrategias de producción de textos literarios con nuestros niños, es recomendable considerar que en todas ellas, además de retroalimentar positivamente sus aportes, fomentemos que respeten los turnos. Si creamos unas normas de convivencia entre todos, las considerarán suyas y las respetarán.

c. Ejecución de las estrategias:

- Explicar a nuestros niños en qué consiste la estrategia.
- Motivar a nuestros niños en todo momento con nuestra actitud, disposición y tono de voz durante la aplicación de la estrategia seleccionada.
- Tomar notas durante el desarrollo de la estrategia que nos permitan, al final, analizar la ejecución de la estrategia y descubrir dificultades o fortalezas.
- Abrir un espacio de intercambio donde los niños comenten sus impresiones, lo que les produjo el texto.
- Motivar a los niños a exponer sus trabajos, relatarlos o llevarlos a sus casas para explicarles a sus familias cómo lo hicieron.

A continuación, presentaremos variadas estrategias que podrás utilizar en el aula con tus niños para la producción de textos literarios.

● El cuento viajero

Consiste en un libro preparado por nosotras las docentes. Elegiremos el formato y consideraremos una página por cada niño de nuestra clase. Les propondremos a los niños la tarea de forma colectiva. Elaboraremos la primera página con el inicio de la historia y se la pasaremos a uno de nuestros niños para que continúe la historia. Entre toda la clase, pero de forma individual, cada uno de los niños participa en la creación del cuento. Los niños se llevarán a casa el libro (los fines de semana) y, con la ayuda de su familia, continuarán la historia. El papel de los padres será el de escribir lo que su hijo o su hija cree.

La idea es que cada niño haga su página y que, al día siguiente, el niño sea el protagonista de su parte de la historia y explique qué ha hecho, con quién, cómo lo ha hecho, etc.

Cuando todos los niños del aula han elaborado su página del cuento, juntos, y con ayuda de la profesora, crean el final para la historia.

Otras formas de emplear el cuento viajero:

- El tema puede surgir de la clase: sobre las cosas que le gustan a los niños, sobre algún paseo o visita que hayamos hecho con ellos. Por ejemplo: Una visita de estudio a un lugar significativo de la comunidad.
- Podemos hacer cuentos personalizados sobre alguna experiencia que los niños hayan vivido, como, por ejemplo, el nacimiento de un hermano.
- También podemos proponer a las familias que nos ayuden en la creación del cuento, enviándonos cuatro o cinco fotos de una visita, un viaje o una fiesta que hayan tenido en familia. Con ayuda de las fotos se recreará la historia.

Elabora historias breves a partir de situaciones conocidas.

Cuando faltan recursos y se quiere aumentar el espacio de lectura, la creación de cuentos sobre las experiencias de los niños es un buen recurso. El cuaderno viajero puede pasar a ser parte de la biblioteca. A ellos les encanta ver que en su rincón hay cuentos en los que ellos aparecen.



- **Creación por lluvia de ideas.**

Planteamos un tema (que puede ser elegido por nosotras o por nuestros niños). Los niños nos proponen diferentes títulos para la historia y por votación se elige uno de ellos. Copiamos el título en la pizarra y, a partir de ahí, los niños participan creando el cuento mediante lluvia de ideas. Nosotras vamos escribiendo en la pizarra lo que dicen los niños. Cada tres o cuatro intervenciones podremos leer todo lo que tenemos escrito para guiar a los niños en su proceso de creación.

Es importante motivar la participación de todos los niños, por lo que si observamos que alguno no participa, podemos hacerle una pregunta específica según la historia que se está creando, como "María, ¿Qué crees que pasó después?". Garantizamos así que todos los niños contribuyan al cuento.



- **Cuento a partir de un dibujo**

Les enseñamos a los niños una ilustración, un mural o un dibujo. Los niños observan la imagen detenidamente y crean una historia que recree todo lo que se observa en ella. Nosotras podemos guiar la creación con preguntas como ¿Qué hacen?, ¿Dónde están?, ¿Quiénes son? A partir de la información que dan los niños, tendremos los personajes, el escenario y las acciones o situaciones del cuento. Con esos elementos identificados, los niños crearán el cuento, expresando sus ideas, y nosotras tomaremos nota en la pizarra. Si es necesario, los ayudaremos con preguntas dirigidas para ir componiendo la historia: ¿Qué personaje? ¿Qué le pasa? ¿Y porqué le pasa eso?

- **Historias mudas**

Escogemos una serie de ilustraciones que no guarden relación entre sí. Por ejemplo: un gallo, una casa, unos niños, un parque. Los niños crean oralmente una historia que relacione todas estas ilustraciones, sin importar el orden, y nosotras tomamos nota de sus intervenciones. Con los ejemplos mencionados, los niños podrían decir: *"Los niños estaban jugando en el parque cuando escucharon cantar un gallo. Buscaron por todas partes hasta que lo encontraron en el techo de una casa"*.

- **Binomio fantástico**

Se organiza a los niños en grupos de cuatro, y a cada grupo se le da dos palabras sin relación aparente (Por ejemplo: "lombriz"- "lapicero", "ratón"- "reloj", "gallina"- "cocina"). Cada grupo de niños inventa una historia con las dos palabras que les tocó. Primero, se les da tiempo para que se expresen oralmente, intercambiando ideas y opiniones acerca de lo que puede pasar en la historia.

Podemos ayudar a cada grupo con preguntas según las palabras que les ha tocado. Por ejemplo: ¿Qué puede hacer el ratón con el reloj?, ¿Para qué lo podrá utilizar?, etc. Cada niño del grupo crea una parte de la historia y hace un dibujo alusivo a su parte creada. Nosotras escribimos debajo del dibujo lo que el niño nos dicta, enumeramos la hoja para que el cuento guarde la secuencia lógica que le dieron los niños. Finalmente, leemos el cuento creado por cada grupo.

Los niños elaboran historias breves a partir de situaciones conocidas.

- **Los pareados**

Les damos a los niños dos palabras que rimen, y ellos juegan haciendo pareados con ellas.

Por ejemplo: Le damos a un niño estas dos palabras: "codorniz" y "nariz". El niño crea su pareado, que puede ser, por ejemplo:

*Mi tía compró una codorniz
y se hizo popó en su nariz.*

Los niños experimentan lúdicamente con rimas.

Nosotras podemos guiar la creación con preguntas: ¿Qué pudo haber hecho una codorniz en la nariz?



- Creamos adivinanzas

Para que nuestros niños creen sus propias adivinanzas, podemos seguir los siguientes pasos:

Experimenta lúdicamente con adjetivaciones.

Las adivinanzas son como un juego. Por eso, a los niños les gusta crearlas. Pueden también elaborarlas en el aula y después llevárselas a casa para que las adivinen sus familiares.



- **La canción no es la misma**

Eliges una canción que sea conocida por los niños, tal vez una que hayas trabajado en clase, y cambias alguna frase clave de la historia o el personaje central de la canción y la circunstancia en la que ocurre. A partir de estos cambios, los niños crean una canción para este nuevo personaje.

Por ejemplo, si empleamos la canción "Arroz con leche", les propones a los niños que, en lugar de decir "arroz con leche", digan "gelatina de fresa"; y en lugar de "señorita de Portugal", "un navegante del mar". Entonces, la canción podría empezar con "Gelatina de fresa, me quiero casar con un navegante del mar", y mantenemos el ritmo que ya conocemos de la canción. Luego, con preguntas, ayudaremos a los niños a dar forma a la nueva canción:

¿Cómo serían los navegantes de mar?, ¿qué hacen los navegantes de mar?, etc. Así vamos reconstruyendo la canción. Es importante que sea una canción conocida, para que los niños sepan el ritmo y la melodía de la canción, y así solo le cambie la letra a la canción.



Referencias bibliográficas

GENERALES

- CASSANY, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- CASSANY, Daniel; Marta LUNA, y Glòria SANZ (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CONDE CAVEDA, José Luis. (1994). *Cuentos motores Vol. 2*. 1a Edición. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- DARWIN, Charles [1871] (2004). *El origen del hombre* (6.ª edición). Madrid: EDAF.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2008). *Diseño curricular para la educación inicial*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- FERREIRO, Emilia (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia en el 26.º Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV), México, del 1 al 3 de mayo de 2000.
- FERREIRO, Emilia (2004). *Alfabetización: teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- HALLIDAY, M. A. K. (1993). "Towards a Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and Education* 5, 93-116.
- HERRERO CECILIA, Juan (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- JIMENEZ MORENO, Jose Luis. (2014) *El cuento motor desde Infantil a primaria* (tesis de grado). Universidad de Valladolid. España.

- LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PERALTA, Victoria (2014). "Interculturalidad, primera infancia y educación artística", en: *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (Coord. Patricia Sarlé, Elizabeth Ivaldi y Laura Hernández). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- PERELLMAN, Flora (2009) Conferencia de la Dra. Flora Perellman (Fragmento 1) [Archivo de video] Tomado de <https://www.youtube.com/watch?V=Eyh7ur8eiw>.
- RODRÍGUEZ, María Elena (1995). "‘Hablar’ en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?" *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 16, n.º 3, 3-11.
- SARDI, Valeria y Cristina BLAKE (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia.
- STREET, Brian (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STUBBS, Michael. *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London: Routledge & Kegan Paul Books, 1980.
- TEBEROSKY, Ana y Marta SOLER (2003). *Contextos de alfabetización Inicial*. Barcelona: Edirorial Horsori.
- TEJERINA, Isabel (2005). *El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- TUSÓN, Amparo. "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º 12 (Abril-Junio 1994): 30-39.
- VYGOTSKI, Lev S. [1934] (1993). "Pensamiento y lenguaje", en *Obras escogidas* (Tomo II). Madrid: Aprendizaje Visor.

ESPECÍFICAS

- CASTEDO, Mirta y otros (2001). *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial*. Buenos Aires: MECT.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2008). *La lectura en el nivel inicial*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DEI-MINEDU (2010). *Aprendemos jugando. Cuaderno de trabajo para niños y niñas de 4 años*. Lima: Ministerio de Educación.
- KAUFMAN, Ana María (2009). *Leer y escribir: el día al día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- MOLINARI, C. y Adriana CORRAL. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- NEMIROVSKY, Myriam (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- RAMÍREZ DE SÁNCHEZ, Eliana (1999). *Expresar comunicar comprender, ejes del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura*. Lima: Editorial Tarea.
- SCHENCK, Lía. "La literatura en la primera infancia", En *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (Coord. Patricia Sarlé, Elizabeth Ivaldi y Laura Hernández). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Desarrollo de la expresión en lenguajes artísticos

II ciclo

3, 4 y 5 años de Educación Inicial



1. Fundamentos y definiciones

¿Qué son los lenguajes artísticos?

Los "lenguajes artísticos" son aquellos que, utilizando diversos medios, expresan y comunican de un modo metafórico, poético, fundamentalmente evocativo, con una gran fuerza movilizadora de los afectos y las ideas. Estos lenguajes, como la danza, la música, el arte dramático, las artes visuales (aquí desarrolladas como "lenguaje gráfico plástico") y audiovisuales se configuran en el seno de una determinada historia cultural.

En nuestro país, la riqueza artístico-cultural constituye un patrimonio muy valioso y muy reconocido, pero es necesario entender el arte desde el contexto de nuestra diversidad cultural en la complejidad de nuestro territorio, ya que no se concibe lo mismo por arte en todas las regiones y no existe como categoría en nuestras poblaciones indígenas (Warmayllu, 2008).

Entonces, al hablar de lenguajes artísticos, lo haremos desde una mirada amplia que incluye las labores y manifestaciones de nuestros pueblos, que existen con un sentido ritual, estético, funcional o propiamente destinado a la apreciación. Desde esa perspectiva, trabajaremos también lo relacionado con la expresión y la apreciación artística en los niños pequeños, ya que la práctica artística –es decir, el arte en todas sus formas– es parte de los derechos culturales y tiene una importancia primordial en la formación integral de toda persona (Vásquez, 2009). En los últimos años, este derecho y esta importancia son cada vez más reconocidos y exigidos en el mundo entero.

La creación en los diversos lenguajes artísticos tiene como base la expresión en los distintos lenguajes de los niños. La expresividad psicomotriz, unida a la capacidad de simbolizar, da pie a la exploración y a la producción plástica, musical, dramática y de la danza. Sin embargo, tratándose de niños pequeños, su producción con los lenguajes del arte tiene otro sentido y otros fines: son parte de su juego, surgen como una necesidad y no están destinados a la presentación para un público.

Por lo tanto, en la medida en que los niños tengan oportunidades para experimentar lúdicamente con los elementos que forman parte de los diversos lenguajes artísticos y de expresar sus emociones, sentimientos e ideas a través de sus producciones, podrán desarrollar su expresión en diversos lenguajes artísticos.

1.1 ¿Por qué son importantes los lenguajes artísticos?

Leamos el siguiente diálogo entre dos maestras del distrito de Pacucha:

Lourdes: “Me he dado cuenta que a Alberto le gusta mucho pintar. ¿Sabes? Es un niño que habla muy poco, parece que no siente mucha confianza para hablar. ¡En cambio, si vieras qué alegre se le ve cuando baila! Y ahora, estoy sorprendida de la concentración que muestra al pintar”.

Marcela: “Qué bueno que te hayas dado cuenta de qué manera se expresa mejor. Creo que no debes dejar de favorecer la expresión oral de Alberto y darle confianza para hablar. Pero aprovecha que le gusta bailar y pintar, y dale más oportunidades para que lo haga”.



Como vemos en el diálogo de las maestras, no todas las personas tenemos la misma disposición a expresarnos por los mismos medios. Por ejemplo, a Alberto le resulta más fácil y placentero usar el lenguaje de la danza y la pintura que el lenguaje verbal. De ese modo manifiesta su modo particular de ser y las vivencias que experimenta. ¿Qué pasaría si Alberto, que habla poco, no tuviera oportunidades para bailar o pintar como las tiene en su escuelita de Huayllabamba, en Pacucha? Todos los seres humanos experimentamos una serie de vivencias desde que estamos en el vientre materno. Como seres sociales, todos necesitamos que aquello que sentimos, pensamos, creemos, soñamos, queremos, percibimos, etcétera, no se quede solamente dentro de nosotros. Se dice que la expresión es una necesidad, porque cuando una persona no exterioriza parte de su mundo, puede llegar a sentir que ello lo oprime.

Vivimos utilizando diversos lenguajes: saludamos con la mano, vemos señales gráficas en la vía pública, sabemos que está oscureciendo y que se acerca la noche, damos un abrazo, escuchamos música y nos conmovemos, bailamos con otros y nos sentimos alegres, etcétera.

Por ello, es muy importante favorecer la vivencia de los diversos lenguajes, porque ello promueve múltiples inteligencias y da pie a un camino lleno de descubrimientos y de reflexiones sobre su propia acción. De esta forma, se posibilita que la persona encuentre su mejor manera de manifestarse. Pero, para que la expresión aflore, el niño pequeño necesita percibir afecto, sentirse escuchado y en confianza.

1.2 ¿Cómo se conciben en la escuela los lenguajes artísticos?

Vivenciar el arte es un derecho humano universal, y para gozar plenamente de este, los niños, las niñas y adolescentes deben tener acceso a procesos educativos de calidad que les permitan construir aprendizajes y constituirse en productores y receptores de expresiones culturales en los diversos campos de las artes.

La dinámica rica y diversa de las artes en el Perú debe tener una mayor presencia en nuestras escuelas, para que los estudiantes aprendan a reconocer y valorar las muchas identidades que coexisten en nuestro país. Ellos deben tener acceso a las oportunidades que les permitan la formación, desarrollo y libre expresión de sus múltiples identidades, así como la interacción e intercambio con los diferentes lenguajes de las artes y las diversas manifestaciones culturales.

Si bien las artes están presentes en todos los pueblos como experiencia estética, modo de conocimiento, forma de expresión y comunicación humana, en el Perú cobran especial relevancia. Nuestra riqueza cultural, producto de una historia milenaria y de una variada geografía y ecosistemas, ha producido diversas expresiones artísticas de gran calidad en la música, la danza, la arquitectura, la plástica, la gastronomía, la literatura, la oralidad, entre otras. Por ello, nuestros estudiantes necesitan conocer desde niños estas manifestaciones y aportar al continuo crecimiento de nuestra cultura.

En este sentido, se busca que los estudiantes conozcan los diversos lenguajes artísticos a través de procesos de producción creativa y de análisis crítico, relacionados con diversos contextos socioculturales. Articular ambos procesos beneficiará la construcción de conocimiento estético y artístico, con lo que se asegurará el derecho a tener acceso a los bienes culturales. Por eso, contar con oportunidades para explorar, percibir, maravillarse, asumir riesgos, investigar, transformar la materia, comunicarse con distintos medios haciendo uso de la tradición y de los avances tecnológicos; vivir experiencias estéticas desde el profundo conocimiento de sí mismo y del entorno, significa una gran oportunidad para formar ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en la sociedad actual, de interpretar la realidad con un pensamiento crítico y de operar sobre ella y transformarla, comprometidos con el conjunto de la población.

1.2.1 Conceptos claves sobre los lenguajes artísticos

Los niños del nivel de Educación Inicial están en una etapa de descubrimiento de su propio ser y del mundo que los rodea. A cada momento, cada día, desde su actuar a través del cuerpo, los niños y las niñas descubren algo nuevo, es decir, se van apropiando de la realidad, la conocen y se conocen a sí mismos.

A continuación, desarrollaremos de modo específico nociones acerca de los siguientes "lenguajes artísticos": dramático, musical, de la danza y grafico-plástico, teniendo en cuenta sus características e importancia, así como el desarrollo evolutivo de los niños.

1.2.2 El lenguaje dramático

Observemos la situación que se presenta a continuación:



¿Qué sucede en esta situación?

La maestra, a través de títeres, dio vida a una historia que permite a los niños observar un conflicto que sucede en la vida cotidiana. La maestra pide a los niños brindar sugerencias para resolver el conflicto. La historia termina con las sugerencias de los niños. La maestra ha recurrido al lenguaje dramático a través de los títeres y los niños lo han usado al imaginar en los títeres la solución al conflicto.

a. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de lenguaje dramático?

El lenguaje dramático es un modo de expresión cuyo principal elemento es el cuerpo en acción. Así, se vale de gestos, movimientos y, generalmente, palabras para contar algo. Tiene un argumento, personajes, presenta una secuencia de acciones y se da en un determinado lugar. Con el lenguaje dramático, las historias se pueden crear o representar a través de la pantomima (sin palabras), la dramatización teatral o mediante títeres. En la representación, se pueden usar otros elementos, como máscaras, vestuario, objetos cotidianos con valor escenográfico, etcétera, que le añaden fuerza y sentido a la acción.

b. ¿Qué favorece el lenguaje dramático en el desarrollo de los niños?

Cuando los niños dramatizan, sucede lo siguiente:	Cuando los niños aprecian una dramatización, sucede lo siguiente:
<ul style="list-style-type: none">● “Viven” una ficción que les permite comprender las relaciones humanas y, por tanto, socializar.● Representan personajes. Esto les permite conocer no solo su punto de vista, sino también el de los demás.● Manifiestan su identidad y la van construyendo en la medida en que sus interacciones enriquecen su mundo interior.● Desarrollan otros aspectos relacionados con el manejo del lenguaje dramático: el dominio y el control del cuerpo para la expresividad; el poder de las posibilidades expresivas de la voz; la imaginación, la noción de tiempo y causalidad en la secuencialidad de historias, en función de una acción dramática.● Incrementan el desarrollo de la imaginación para la solución de problemas relacionados con la forma en que se va a representar una historia y el uso creativo del espacio, diferenciando entre el espacio “real” y el “ficcional”.	<ul style="list-style-type: none">● Se promueve el desarrollo de la imaginación, el pensamiento divergente y las funciones mentales superiores, como la atención, la senso-percepción, la interpretación y la reflexión.

c. ¿Cómo surge y se desarrolla el lenguaje dramático en los niños?

A medida que los niños van desarrollando su capacidad para atribuir significados, desarrollan juegos de relación y participación que desembocan en el juego simbólico de representaciones, como se observó en los ejemplos de la situación 3, en la que los niños representan a la mamá o se convierten en un tigre. Así, el lenguaje dramático se inserta naturalmente en el mundo lúdico del niño y forma parte de él. A través de estos

juegos, el niño elabora sus vivencias, para poder comprenderlas en la representación, tanto en el nivel mental como en el afectivo. Por eso, al hacerlo, puede ir modificando la vivencia de acuerdo con sus necesidades emocionales. Por ejemplo, supongamos que el niño ha vivido un sismo el día anterior. Cuando esté con sus amigos en el barrio, “jugará” al temblor con ellos.

Al hacerlo, los niños irán modificando los sucesos en un tono lúdico que les permitirá comprender mejor los hechos y a sí mismos, así como procesar aspectos emocionales que puedan haberlos conmovido.

1.2.3 El lenguaje de la danza

La danza es la celebración de la vida en movimiento.

Ximena Maurial



a. ¿A qué nos referimos con "lenguaje de la danza"?

La danza es un lenguaje expresivo que se vale de movimientos corporales cargados de emoción para expresar y comunicar, generalmente acompañado de música. El cuerpo “dibuja” en el espacio, al moverse en diversos niveles y direcciones. De ese modo, crea formas, pero son formas que se suceden en el tiempo. A diferencia del lenguaje gráfico-plástico, la danza no deja huella, es etérea. Los movimientos, a su vez, están guiados por una energía específica distinta en cada situación y llevan una musicalidad o ritmo que le da orden al movimiento.

En la danza, el movimiento, las emociones y la imaginación se integran. Además, se puede acompañar de elementos con los que también se genere movimiento y que sean un disparador de la imaginación y de la conciencia corporal. La danza es una manifestación cultural que está llena de símbolos.

Desde los inicios de la humanidad, los pueblos han danzado con un carácter ritual, pues, como afirma Maurial citado en el libro de Otero (2010), la danza es la celebración de la vida en movimiento. Las personas, los grupos y los pueblos danzan para celebrar, contar historias, transmitir ideas y sentimientos, etcétera, reflejando la estética y la cosmovisión particular de la cultura en la que se desarrolla (Warmayllu 2008). En nuestro país hay una riqueza impresionante en el arte de la danza, y es frecuente observar fiestas con danzas muy diversas en todo nuestro territorio. Los niños son partícipes de esas fiestas y, por lo tanto, se acercan a la danza de esta manera.

b. ¿Qué favorece la danza en el desarrollo de los niños?

La vivencia de la danza en los niños, además de la alegría y del placer provocados por la emoción, desarrolla principalmente lo siguiente:

- Coordinación motora y conciencia del cuerpo (de las posibilidades y limitaciones de sus movimientos a nivel global y de cada segmento, reconociendo fuerza, equilibrio, flexibilidad, etcétera).
- Autoconocimiento, conocimiento y respeto de los demás. En un espacio de danza, el niño "escucha" su cuerpo y "escucha" con el cuerpo al otro, y esto les permite dialogar con los demás, por momentos danzando juntos, por momentos esperando el tiempo de cada uno.
- Conciencia del espacio (las posibilidades de movimiento en un determinado espacio) y de las relaciones espaciales (dentro-fuera, cerca-lejos, arriba-abajo, lateralidad, figuras geométricas, direcciones, etcétera), desde la vivencia corporal.
- Sentido rítmico y propioceptivo (percibirse a sí mismo).
- Conciencia del tiempo (lento-rápido, antes-después, etcétera) desde la vivencia corporal y la secuencialidad de las acciones.
- Memoria cinética (memoria de movimientos).
- Imaginación y creatividad.
- Autoestima y confianza en sí mismo.
- Conciencia de cantidad (mucho-poco, uno-ninguno-todos-ninguno, números cardinales), pues, aunque la finalidad de la danza no sea favorecer nociones matemáticas, estas se fortalecen desde la vivencia corporal.
- Actitudes como iniciativa, respeto, paciencia y empatía.

c. ¿Cómo surge y se desarrolla el lenguaje de la danza en los niños?

Los niños danzan desde muy pequeños, pues la danza surge como producto de su acción sensoriomotriz y por la necesidad interior de placer kinestésico (de movimiento), unido al placer estético que proporciona el ritmo. Esta disposición natural al baile se ve fortalecida por la influencia del entorno. Así, en comunidades en las que suele haber una presencia constante de danza, los niños y niñas danzarán desde muy pequeños con más frecuencia.

Al mismo tiempo, desde el nacimiento, además de la tendencia natural de los cuerpos a danzar, los adultos promovemos el movimiento rítmico en los niños al mecerlos, acunarlos o cargarlos bailando. De ese modo los niños ven fortalecida su disposición a danzar y son encaminados en el uso de un lenguaje que podría acompañarlos durante toda su vida, pero que requiere un entorno favorable para enriquecerse.

Cuando los niños de tres a cinco años de la Educación Inicial llegan al jardín, bailan por intuición y gusto, pero también porque han visto bailar e inclusive han "aprendido" a bailar distintos géneros musicales de su contexto o que llegan a ellos por medios audiovisuales. Sin embargo, desde la perspectiva de la danza creativa en la educación,

es necesario conocer las posibilidades expresivas de la danza en los niños y generar oportunidades ricas de exploración, creación y apreciación más allá de lo que ellos socialmente incorporan.

Las posibilidades de movimiento de los niños en la danza están relacionadas con su desarrollo psicomotor y sus procesos de socialización.

1.2.4 El lenguaje musical

Niños de tres años caminando por la calle con su maestra, en Ventanilla.



¿Qué vemos en esta situación?

Vivimos rodeados de muchísimos sonidos y muy diversos. Así como podemos reconocer el paisaje que nos rodea (casas, calles, árboles, valles, etcétera), también cada momento de nuestra vida cuenta con su propio paisaje sonoro. Como observamos en la situación, una maestra promueve que los niños identifiquen los sonidos de su entorno urbano y que mencionen sus características.

a. ¿A qué nos referimos cuando hablamos del lenguaje musical?

La música, es la combinación intencional de los distintos sonidos que puede producir el ser humano distribuidos en el tiempo. Cuando alguien canta, por ejemplo, "Somos libres..." (palabras iniciales del Himno Nacional), está combinando con cada sílaba la vibración de su voz para entonar. Según qué tan fuerte quiera que se escuche, le dará un volumen específico a su canto; y según qué tan larga quiera que sea su interpretación, hará durar mucho o poco cada sílaba; es decir, la música, incluso la ya creada, está siempre sujeta a posibles cambios y recreaciones.

Es importante ir comprendiendo la música como un sistema de combinaciones sonoras que pueden expresar alguna emoción o alguna idea. Entonces, se trata de un sistema capaz de comunicar, de un lenguaje.

b. ¿Qué favorece la música en los niños?

El niño que cuenta con la posibilidad de una educación musical responsable, pertinente y lúdica desarrolla muchas capacidades y actitudes que le servirán no solo para sentarse a tocar un instrumento o apreciar los fenómenos sonoros y musicales, sino también en muchos otros campos a lo largo de su vida, como los siguientes:

- Desarrollo de la percepción auditiva. Sensibilidad para asimilar, atender, apreciar, valorar la música que escucha (con más posibilidades de encontrarse a sí mismo en aquellas manifestaciones culturales).
- Conexión con la cultura a la que pertenece, de una manera más íntima, probablemente, más respetuosa y atenta, creando, recreando y fortaleciendo así la identidad personal y cultural.
- Desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal (autoconocimiento y socialización). Canalización de las emociones.
- Habilidades lógico-matemáticas (al establecer relaciones entre elementos abstractos, como son los sonidos).
- Coordinación motora fina (al explorar sonidos y tocar instrumentos musicales).
- Memoria cinética y auditiva.

- Conciencia del tiempo.
- Habilidades lingüísticas (vocabulario, pronunciación, comprensión oral, etcétera).
- Actitudes como la concentración, la paciencia, la perseverancia y la curiosidad.

c. ¿Cómo surge y se desarrolla el lenguaje musical en los niños?

La vida se inicia con nuestro primer latido, allí nace nuestra música.

Luci Astudillo

Existe, en cada ser humano (aún en quienes no poseen la capacidad de escucha), una experiencia fetal del mundo de las vibraciones sonoras. Desde este momento, y durante los primeros años de vida, hasta empezar a hablar, el bebé se comunica con el mundo a través del sonido de sus llantos, pequeños gritos o gemidos, que regula naturalmente según sus necesidades, y que va perfeccionando hasta lograr comunicarse a través del habla. Todo este proceso es principalmente melódico. A medida que va desarrollando sus habilidades motrices, es capaz de utilizar su propio cuerpo como medio de exploración rítmica, mostrando interés por la exploración sonora con los objetos que lo rodean.

Las primeras vivencias de producción sonora se dan en un marco lúdico y de experimentación que involucra todos los sentidos y todas las posibles experiencias. Un bebé o un niño explora multisensorialmente (Tarnawiecky, 2000). Lo que ocurre sonoramente guarda una relación con lo que sucede en el terreno de lo táctil, lo visual, lo olfativo y lo gustativo. Es así que el niño logra irse apropiando poco a poco de la realidad en la que vive, a través de los juegos multisensoriales que experimenta.

Con lo mencionado, podemos observar que la manipulación del sonido, se encuentra presente desde el nacimiento. Así, podemos concluir que los inicios de la educación musical se encuentran en relación directa con las múltiples experiencias de desarrollo del niño y sus posibilidades lúdicas. La música en la Educación Inicial forma parte del juego con el sonido, ya sea a través del canto o la manipulación de objetos sonoros.

1.2.5 El lenguaje gráfico-plástico

a. ¿A qué nos referimos cuando hablamos del lenguaje gráfico-plástico?

Entendemos por lenguaje gráfico-plástico aquel que se vale de materiales que pueden ser transformados o en los que se puede dejar una huella o registro visual con la ayuda de herramientas. Para esa acción se utilizan las manos y el resultado se percibe fundamentalmente con la vista, aunque generalmente también con el tacto. Todo aquello

en lo que se puede dejar una huella gráfica (escrita) o que puede ser transformable, es decir, lo que tiene “plasticidad”, puede ser un material para la expresión y creación gráfico-plástica. Y si bien nuestras manos son la herramienta por excelencia, también podemos usar otras partes de nuestro cuerpo, y otras herramientas pueden mediar entre nuestras manos y los materiales.

Hablar de lenguajes gráfico-plásticos también nos da pie a pensar en muy diversos modos de expresión en función de los materiales y herramientas utilizadas. Así, los niños dibujan, pintan (y dan color no solo pintando), modelan y construyen con diversos materiales; organizan sus espacios con su propia estética y, de ese modo, personalizan y dan significado al mundo en el que habitan. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en ese afán transformador y de incidencia sobre la materia con fines prácticos o expresivos, surgen otros lenguajes y técnicas tan diversas como materia existe en nuestro mundo. Así, podemos hablar de grabado, tejido, bordado, orfebrería, hojalatería, cestería, etcétera, y de una infinidad de maneras, lenguajes o técnicas que no necesariamente tienen nombre. Además, de acuerdo con el contexto y con el desarrollo de la tecnología, inclusive los niños acceden a otros modos de producción visual, como la fotografía o el diseño por computadora.

b. ¿Qué favorece el lenguaje gráfico-plástico en los niños?

Este lenguaje, tanto en lo referido a la producción de los niños como a la apreciación de obras visuales, desarrolla lo siguiente:

- La imaginación, la creatividad y la expresividad.
- La toma de conciencia de la relación causa-efecto, pues el niño, al explorar la materia, se percató de las consecuencias de sus actos.
- La percepción visual y táctil.
- La conciencia del cuerpo y la coordinación motora fina.
- La conciencia de las relaciones espaciales (porque el lenguaje gráfico-plástico se da en un espacio determinado y también permite crear espacios).
- La conciencia del tiempo (porque el lenguaje gráfico-plástico implica procesos con una secuencialidad en las acciones).
- La identidad personal y cultural.
- El sentido estético.
- El pensamiento crítico.
- Actitudes como la curiosidad, la iniciativa y el respeto a la diversidad.

c. ¿Cómo surge y se desarrolla el lenguaje gráfico-plástico en los niños?

Ante la materia, los niños exploran, perciben su textura, su calor, su maleabilidad, etcétera, e inciden sobre ella: la golpean, la amasan, la rompen, dejan huella. Cuando son muy pequeños, actúan, pero no necesariamente se percatan de las consecuencias de sus actos. Poco a poco, descubren su trazo o todo el poder de su acción. Entonces, persisten en su exploración. Gradualmente, según su desarrollo psicomotriz, van controlando sus movimientos y haciendo más precisa su acción; la realizan a voluntad, calculando sus efectos, pero sin dejar de explorar y de sorprenderse con los nuevos descubrimientos.

Con el desarrollo de la función simbólica, aproximadamente a los dos años, los niños descubren que sus trazos o formas tridimensionales pueden tener significados. Así, mencionan: "Este es el mar", "Ella es mi mamá", señalando figuras, o dicen: "Hace frío", señalando unos trazos a modo de garabato.

Sin dejar la fantasía y por una gradual toma de conciencia del entorno empiezan a "representar" la realidad: los seres, las situaciones. Al inicio, sus "trabajos" no muestran similitud con la realidad, pero poco a poco la forma va evidenciando los seres y objetos. No a todo le dan significado siempre. La exploración no cesa, pero cada vez tienen más intención de dar significados alusivos a la realidad, plasmarla de modo que brinde mayor información, que cuente, que narre su mundo en el que la fantasía está siempre presente.

En los dibujos que se muestran a continuación, podemos observar que cada uno de ellos se encuentra en una etapa diferente. El dibujo de Arturo, de dos años, muestra que ha desarrollado el control visual. El dirige sus trazos por donde quiere, controla el inicio y se detiene a voluntad. Pablo, de dos años y medio, ha desarrollado la función simbólica y puede adjudicar significados aunque no haya parentesco con la realidad.

Arturo. 2 años



Pablo. 2 años y medio

Mariluz, de cuatro años, ha accedido al dibujo figurativo y, por ello, las figuras que representa se pueden asociar a las formas de la realidad¹. Mariluz, sin embargo, dibuja las figuras por cualquier lugar del espacio del papel; su dibujo no presenta una lógica relacionada con la realidad, mientras que Elisa, de cinco años, tiene una mayor conciencia del espacio y, por ello, logra representar las relaciones espaciales: se observa que ubica las figuras sobre una base, mostrando conciencia de la gravedad.



Mariluz
4 años



Elisa
5 años

Ninguno de los dibujos es mejor o peor que los otros, ninguno de ellos es más bonito por parecerse a la realidad. Cada uno corresponde a las experiencias de los niños, al desarrollo de su pensamiento, a su propia fantasía o conciencia del cuerpo y del espacio. Además, las edades mencionadas corresponden a lo que es más usual, pero no todos los niños presentan las mismas características a la misma edad.

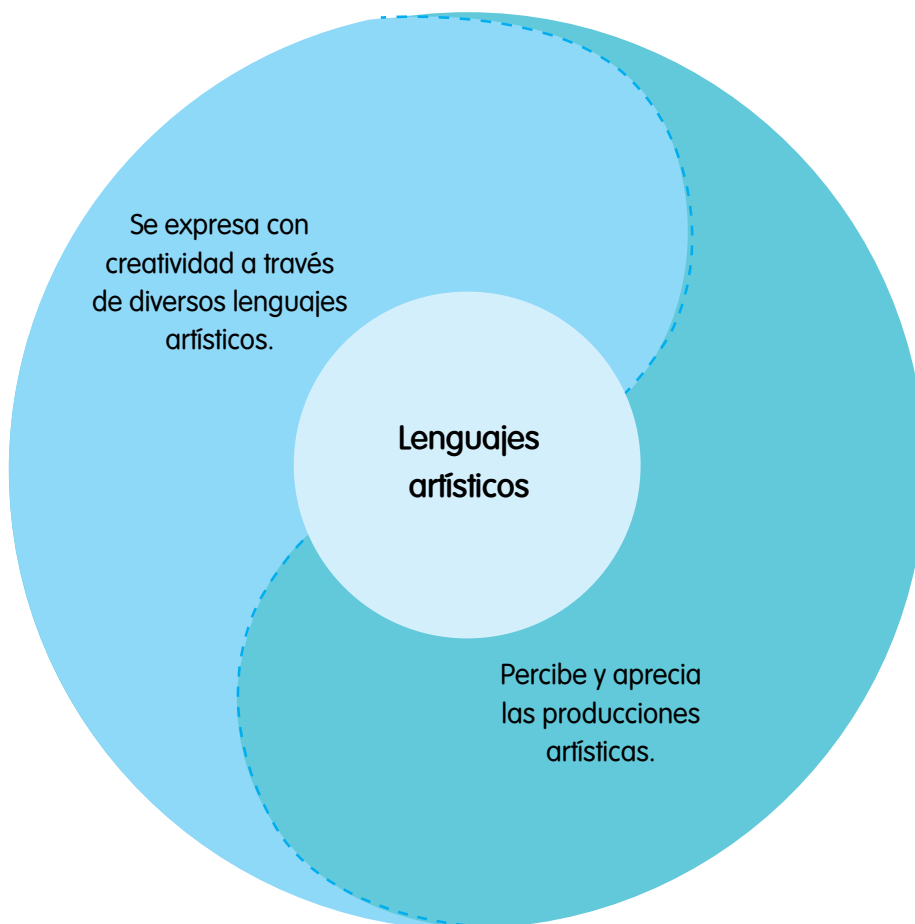
¹ Un estudio exploratorio del dibujo infantil revela que el 99 % de los niños de 5 años en el Perú acceden al nivel figurativo, es decir que presentan dibujos que se pueden reconocer. (PERU. Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad Educativa. 2012. Disponible en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/Estudio_Educacion_Inicial/Estudio_del_dibujo.pdf)

2. Competencias y capacidades



En el capítulo anterior hemos presentado lo que entendemos por expresión en lenguajes artísticos. Además, hemos precisado a qué nos referimos cuando hablamos de lenguaje dramático, del lenguaje de la danza, del musical y del gráfico-plástico, teniendo en cuenta sus características, los beneficios que aporta su práctica, y, por último, la forma como se desarrollan en los niños del II ciclo del nivel Inicial.

A continuación, veamos cuáles son las competencias que desarrollan los niños en relación con la expresión a través de los lenguajes artísticos:



2.1 Los aprendizajes por lograr

La tabla que te presentamos a continuación trae dos competencias con sus capacidades para el desarrollo de la expresión de los lenguajes artísticos.

APRENDIZAJES QUE SE ESPERA LOGRAR	
COMPETENCIAS	CAPACIDADES
1. Se expresa con creatividad a través de diversos lenguajes artísticos.	<ul style="list-style-type: none">• Comunica ideas y sentimientos a través de producciones artísticas en los diversos lenguajes.• Utiliza técnicas y procesos de los diversos lenguajes artísticos, incluyendo prácticas tradicionales y nuevas tecnologías.• Explora y experimenta con los materiales y los elementos de los diversos lenguajes del arte, utilizando sus sentidos y su cuerpo.
2. Percibe y aprecia las producciones artísticas.	<ul style="list-style-type: none">• Percibe con sensibilidad el entorno natural, sus producciones y las manifestaciones artístico-culturales.• Contextualiza y valora las manifestaciones artísticas que percibe y estudia.• Reflexiona y opina sobre las manifestaciones artísticas que percibe y produce.

2.2 Explicación de las competencias

Competencia: Se expresa con creatividad a través de diversos lenguajes artísticos.

Esta competencia implica que los niños producen trabajos visuales, musicales, dramáticos, de danza y otros propios de su contexto cultural (como tejer). Desarrollan su creatividad, imaginación, memoria y sensibilidad, así como sus destrezas técnicas. A lo largo del proceso creativo exploran posibilidades, solucionan problemas, toman decisiones, indagan y crean a partir de un impulso expresivo, de un estímulo externo, de una intención o de una idea.

Utilizan los códigos de la música al cantar, tocar instrumentos, improvisar, interpretar o componer melodías; los de las artes visuales, al pintar, tejer, bordar, tallar o diseñar; los de las artes dramáticas, al improvisar, interpretar roles, participar de creaciones colectivas o producir obras; los de la danza, al recrear secuencias de movimiento, bailar o crear coreografías.

Indicadores de desempeños recomendados para la competencia:

COMPETENCIA: Se expresa con creatividad a través de diversos lenguajes artísticos.	
MAPA DE PROGRESO	II CICLO
MÚSICA	Expresa sus emociones al cantar canciones sencillas de su entorno familiar y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales. Canta en un rango apropiado y sigue el pulso con su cuerpo o con instrumentos de percusiones convencionales y no convencionales de manera espontánea o por imitación, y las representa de manera no tradicional. Explora a través del juego y la experimentación las posibilidades sonoras de su voz y su cuerpo.
ARTES VISUALES	Expresa emociones e ideas en trabajos de artes visuales a partir de su imaginación, de sus experiencias y de la observación del entorno natural y familiar. Usa espontáneamente materiales, herramientas y técnicas convencionales y no convencionales. Explora con intuición los elementos visuales como la línea, la forma, el color y la textura de los materiales.
ARTE DRAMÁTICO	Expresa diferentes estados de ánimo y su mundo imaginario asumiendo roles en diversos juegos vinculados con situaciones cotidianas y animando objetos. Reconoce su espacio personal y grupal, improvisa diálogos básicos e incorpora efectos sonoros en algunas dramatizaciones. Explora las posibilidades expresivas de su cuerpo, espacio y objetos de uso cotidiano.
DANZA	Expresa sus emociones y percepciones al bailar de manera espontánea. Realiza movimientos corporales siguiendo el ritmo de la música de algunas danzas y bailes de su contexto. Explora y descubre movimientos corporales en diferentes niveles y direcciones del espacio, con y sin elementos, a partir de diversos ritmos musicales.

COMPETENCIA: Se expresa con creatividad a través de diversos lenguajes artísticos.

II CICLO

CAPACIDAD

3 años

Juega representando situaciones cotidianas, demostrando en ello sus emociones, percepciones y pensamientos, a través de la voz, el gesto y el movimiento corporal.

Juega manipulando títeres o animando objetos.

Canta, baila y/o tararea canciones, o improvisa ritmos y melodías espontáneamente, realizando gestos y movimientos que reflejan sus emociones.

No se observa en esta edad.

Juega libremente con diversos materiales gráficos y plásticos, y menciona espontáneamente los significados de sus representaciones.

4 años

Participa en juegos dramáticos grupales representando personajes y situaciones diversas, transmitiendo en ello sus emociones, percepciones y pensamientos a través de la voz, el gesto y el movimiento corporal.

Manipula títeres realizando diversas voces y movimientos y creando historias breves solo o en pareja.

Canta, baila y/o tararea canciones, o improvisa ritmos y melodías realizando gestos y movimientos que reflejan sus emociones.

Representa emociones, situaciones o seres de la naturaleza a través de formas y secuencias de movimiento corporal acompañado de música.

Representa figuras humanas, animales, seres de la naturaleza, lugares y situaciones, a su manera, usando diversos medios gráficos y plásticos.

5 años

Participa en juegos dramáticos grupales aportando ideas y representando escenarios, personajes en historias diversas, transmitiendo en ello sus emociones, percepciones y pensamientos.

Manipula títeres realizando diversas voces y movimientos y creando historias en pareja o en grupos.

Canta y baila e improvisa ritmos y/o melodías demostrando corporal y vocalmente algunos sentimientos y emociones alusivos a la letra y/o ritmo de la música.

Representa emociones, situaciones o seres de la naturaleza a través de formas y secuencias de movimiento corporal inspirándose en lo que le sugiere la música.

Representa variedad de situaciones, experiencias y emociones, en sus producciones plásticas, de modo figurativo y no figurativo.

CAPACIDAD	3 años	4 años	5 años
<p>Canta a su manera canciones sencillas de una o dos estrofas.</p>	<p>Entona canciones sencillas de dos o más estrofas.</p>	<p>Entona canciones sencillas de tres o más estrofas. Imita y/o crea secuencias melódicas y rítmicas que puede repetir con la voz, y/o con instrumentos musicales u objetos sonoros.</p>	<p>Entona canciones sencillas de tres o más estrofas. Imita y/o crea secuencias melódicas y rítmicas que puede repetir con la voz, y/o con instrumentos musicales u objetos sonoros.</p>
<p>Utiliza técnicas y procesos de los diversos lenguajes artísticos, incluyendo prácticas tradicionales y nuevas tecnologías.</p>	<p>Acompaña libremente con su voz, su cuerpo u objetos sonoros las canciones o música instrumental que escucha.</p>	<p>Acompaña libremente con su voz, su cuerpo u objetos sonoros las canciones o música instrumental que escucha.</p>	<p>Acompaña las canciones o música instrumental que escucha, marcando el pulso con su voz, su cuerpo y objetos sonoros y/o instrumentos de percusión.</p>
	<p>Relaciona algunos materiales y herramientas con sus posibles usos, los elige para ello y los utiliza intuitivamente con libertad al garabatear, pintar, dibujar, modelar, estampar, construir, etc.</p>	<p>Utiliza algunos materiales y herramientas previendo algunos de sus efectos para dibujar, pintar, modelar, estampar, construir, hacer collage, etc.</p>	<p>Utiliza intencionalmente algunos materiales y herramientas previendo algunos de sus efectos para dibujar, pintar, modelar, estampar, coser, hacer collage u otras técnicas pertinentes y posibles en su contexto como tejer o tomar fotografías, etc.</p>
	<p>No se observa en esta edad.</p>	<p>Respeta su espacio personal y grupal al dramatizar y bailar.</p>	<p>Respeta su espacio personal y grupal al dramatizar y bailar.</p>
	<p>Explora libremente su cuerpo, el espacio y los objetos en su juego simbólico de representación.</p>	<p>Explora sus gestos y movimientos corporales así como el uso del espacio y otros objetos o materiales, para caracterizar personajes.</p>	<p>Explora sus gestos y movimientos corporales así como el uso del espacio y otros objetos o materiales, para caracterizar personajes.</p>
	<p>Juega con las posibilidades sonoras de su voz y su cuerpo.</p>	<p>Juega con las posibilidades sonoras de su voz y de distintas partes de su cuerpo.</p>	<p>Busca y realiza voces con distintos timbres, intensidades y alturas al dramatizar y cantar.</p>
<p>Explora y experimenta con los materiales y los elementos de los diversos lenguajes del arte, utilizando sus sentidos y su cuerpo.</p>	<p>Explora objetos y obtiene diversos sonidos al frotarlos, percutirlos, o soplarlos.</p>	<p>Explora objetos y obtiene con ellos diversos sonidos al frotarlos, percutirlos o soplarlos.</p>	<p>Explora buscando intencionalmente sonidos con distintos timbres, alturas e intensidades al percudir, frotar o soplar, diversos objetos e instrumentos.</p>
	<p>Juega y disfruta explorando libremente distintas maneras de transformar la materia haciendo uso de sus manos y de otros objetos.</p>	<p>Juega y disfruta explorando libremente distintas maneras de transformar la materia haciendo uso de sus manos y de otros objetos.</p>	<p>Experimenta con elementos diversos que le permitan obtener distintos tipos y grososres de línea, texturas, transparencias, sombras, efectos, etc.</p>
	<p>Muestra curiosidad por combinar colores y se sorprende al descubrir diversos colores usando pinturas naturales o industriales.</p>	<p>Explora e identifica el proceso que siguió para obtener algunos colores combinando pinturas.</p>	<p>Identifica, recuerda y realiza el proceso de combinación para obtener varios colores con pinturas y sigue descubriendo nuevos colores.</p>
	<p>Baila espontáneamente y a su manera –con y sin elementos– al escuchar música diversa.</p>	<p>Baila libremente, con y sin elementos, explorando distintos movimientos, posturas y desplazamientos con distintas melodías y ritmos musicales.</p>	<p>Baila libremente, con y sin elementos, explorando distintos movimientos y recorridos en distintas direcciones, en distintas posiciones y en variados niveles con variadas melodías y ritmos musicales.</p>

Competencia: Percibe y aprecia las producciones artísticas

Esta competencia promueve la relación sensible y el “diálogo” entre los niños y la diversidad de manifestaciones artísticas de su entorno y las de otras épocas y culturas. De ese modo, responde a ellas como participante activo que vive, siente, disfruta, reflexiona y comunica sus interpretaciones. En este proceso es importante contextualizar las manifestaciones artísticas y tener en cuenta que los códigos de los lenguajes artísticos están en constante cambio por influencia de las tecnologías, entre otros factores. Estas tecnologías tienen un efecto multiplicador y ayudan a promover el valor y la protección de los patrimonios naturales y culturales.

Los niños construyen aprendizajes significativos al relacionar lo que perciben con su mundo interior, su propia historia y su modo de ver la vida. De esta manera, se acercan a la realidad de los creadores, participan en procesos interculturales y enriquecen la configuración de su propia identidad.

Indicadores de desempeños recomendados para la competencia:

COMPETENCIA: Percibe y aprecia las producciones artísticas.	
MAPA DE PROGRESO	II CICLO
MÚSICA	Escucha y responde a las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical en sonidos y canciones de su entorno natural, su voz al cantar, su cuerpo y objetos diversos al percudir, representándolos de manera no convencional. Identifica experiencias musicales y sonoras en su propia vida. Manifiesta respuestas personales a la música que escucha, canta, percute y a presentaciones musicales en las que participa o como espectador.
ARTES VISUALES	Observa y describe cualidades de los elementos como el color, la línea y la textura de sus producciones visuales y del entorno natural y familiar. Reconoce las artes visuales en su experiencia diaria y en su entorno. Comunica las impresiones que le producen las producciones visuales reconociendo que cada uno puede tener distintas maneras de verlas o “leerlas”.
ARTE DRAMÁTICO	Observa y escucha atentamente, enriqueciendo la memoria de sus sentidos, al presenciar o participar en las manifestaciones de arte dramático que se dan en su entorno. Reconoce situaciones vinculadas a su entorno natural, familiar o comunitario en las manifestaciones de arte dramático de su lugar. Dialoga acerca de sus experiencias al observar o participar en manifestaciones de arte dramático que se dan en su entorno, y comenta sus ideas y preferencias.
DANZA	Percibe su postura y desplazamientos, así como la danza y los movimientos de otros seres y objetos. Identifica diversas maneras de bailar y reconoce las danzas de su entorno inmediato. Manifiesta cómo se siente al bailar y qué le parecen las propuestas que van construyendo en grupo.

COMPETENCIA: Percibe y aprecia las producciones artísticas

II CICLO

CAPACIDAD

3 años

4 años

5 años

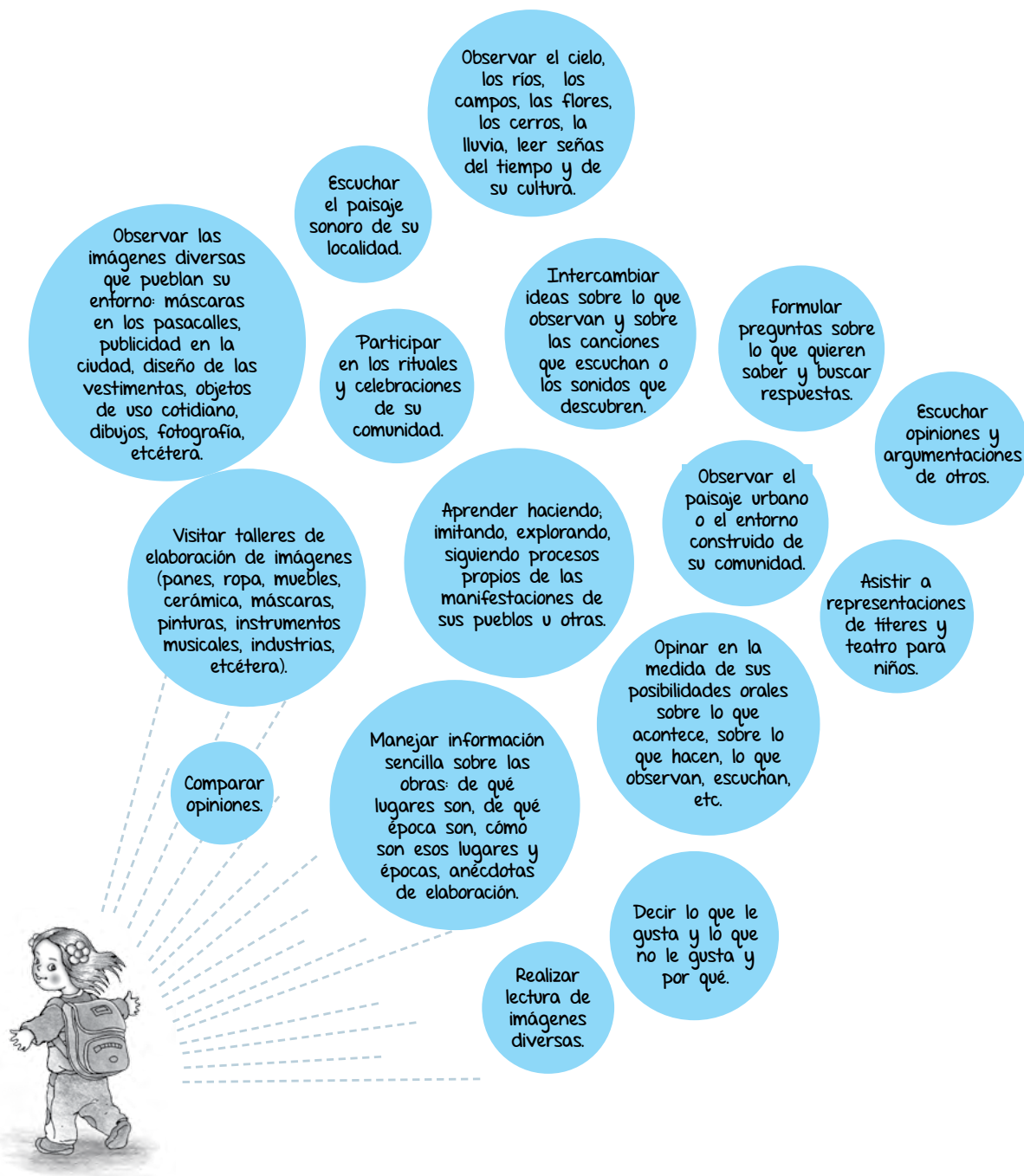
<p>Percibe con sensibilidad el entorno natural, sus producciones y las manifestaciones artístico-culturales.</p>	<p>Mantiene la atención y disfruta de manifestaciones de arte dramático breves y sencillas de su entorno.</p>	<p>Mantiene la atención y disfruta de manifestaciones de arte dramático de su entorno con mayor duración y complejidad.</p>	
	<p>Identifica que los gestos y las voces transmiten emociones.</p>	<p>Identifica los rasgos emocionales de los personajes de una dramatización.</p>	<p>Identifica los rasgos emocionales y los modos en que han sido representados los personajes de una dramatización u otra acción dramática.</p>
	<p>Identifica diversos sonidos de su entorno cotidiano: timbres de voz humana, de animales, sonidos de la naturaleza y objetos diversos.</p>	<p>Identifica diversos sonidos de su entorno cotidiano (timbres) y el timbre de algunos de instrumentos musicales.</p>	<p>Identifica el timbre de algunos de instrumentos musicales.</p>
	<p>Compara e identifica sonidos opuestos: largos o cortos, rápidos o lentos, suaves o fuertes, cercanos o lejanos.</p>	<p>Compara e identifica la intensidad, duración, y altura de diversos sonidos.</p>	<p>Compara e identifica diversos atributos del sonido e identifica patrones rítmicos sencillos en las piezas musicales que escucha.</p>
	<p>Demuestra curiosidad por observar elementos de la naturaleza e imágenes diversas así como por texturas y colores específicos.</p>	<p>Demuestra curiosidad y atención al observar y describe libremente lo que ve en la naturaleza, ilustraciones de cuentos, fotografías, objetos, películas y otras manifestaciones visuales de su contexto cultural.</p>	<p>Demuestra curiosidad y atención al observar y describe detalladamente lo que ve en ilustraciones de cuentos, objetos y otras imágenes tanto a nivel de escenas como en relación al color, los materiales usados, el modo de realización, etc.</p>
	<p>Percibe y compara su respiración en momentos de quietud y durante o después de un movimiento intenso.</p>	<p>Percibe y compara los movimientos característicos de algunos animales y personas en distintas situaciones y la velocidad de los movimientos que realiza u observa en otros.</p>	<p>Percibe y compara colores, texturas y modos de representar de diversas obras visuales y audiovisuales de su entorno y de las representaciones de sus pares.</p>
<p>Observa atentamente, durante un lapso de tiempo breve, cómo bailan otras personas.</p>	<p>Observa atentamente e identifica que el cuerpo puede adoptar distintas formas o posturas al moverse.</p>	<p>Observa atentamente e identifica los movimientos característicos y/o los elementos que se utilizan en algunas danzas de su entorno y describe las elecciones de movimientos realizados por sus compañeros.</p>	

COMPETENCIA: Percibe y aprecia las producciones artísticas.

II CICLO

CAPACIDAD		3 años	4 años	5 años
Contextualiza y valora las manifestaciones artísticas que percibe y estudia.	Relaciona algunos sonidos y piezas musicales con situaciones cotidianas.	Se interesa por ver imágenes con distintas características.	Se interesa por ver imágenes con distintas características.	Se interesa en escuchar música variada y relaciona algunas piezas musicales con el lugar de procedencia de la música, algún grupo, algún artista o alguna celebración en particular.
	No se observa en esta edad.	Reconoce que hay distintas maneras de dibujar, pintar, construir, bailar, etc.	Reconoce que hay distintas maneras de dibujar, pintar, construir, bailar, etc. en distintos lugares.	Reconoce que hay distintas maneras de dibujar, pintar, construir, bailar, etc. en distintos lugares.
Reflexiona y opina sobre las manifestaciones artísticas que percibe y produce.	Demuestra espontáneamente sus preferencias en relación con las imágenes que observa, la música que escucha y las manifestaciones dramáticas y de danza que presencia.	Comenta acerca de los argumentos y/o modos de representar de los pasacalles, obras de títeres, marionetas o dramatizaciones que observa.	Comenta acerca de los argumentos y modos de representar de las piezas de títeres, marionetas o dramatizaciones que observa.	Comenta acerca de los argumentos y modos de representar de las piezas de títeres, marionetas o dramatizaciones que observa.
	Manifiesta qué imágenes y canciones le gustan.	Menciona y elige las canciones y música instrumental que prefiere.	Manifiesta lo que le gusta y le disgusta al escuchar piezas musicales y sonidos diversos.	Manifiesta lo que le gusta y le disgusta al escuchar piezas musicales y sonidos diversos.
	Cuenta lo que dicen las canciones que escucha y da su opinión frente a ello.	Cuenta lo que dicen las canciones que escucha.	Cuenta lo que dicen las canciones que escucha y da su opinión frente a ello.	Cuenta lo que dicen las canciones que escucha y da su opinión frente a ello.
	Manifiesta los recuerdos que le evoca la observación de determinada obra visual.	Manifiesta los recuerdos que le evoca la observación de determinada obra visual.	Manifiesta los recuerdos que le evoca y las ideas que le genera la observación de determinada obra visual.	Manifiesta los recuerdos que le evoca y las ideas que le genera la observación de determinada obra visual.
	Menciona lo que le gusta, disgusta o las emociones que le generan la observación de determinada obra visual.	Menciona lo que le gusta, disgusta o las emociones que le generan la observación de determinada obra visual.	Menciona lo que le gusta, disgusta o las emociones que le genera la observación de determinada obra visual, reconociendo que cada uno tiene distintas maneras de leerlas.	Menciona lo que le gusta, disgusta o las emociones que le genera la observación de determinada obra visual, reconociendo que cada uno tiene distintas maneras de leerlas.
	Menciona cómo se siente al bailar, si le gusta o le disgusta.	Manifiesta sus ideas y sentimientos después de participar en una experiencia de danza	Manifiesta sus ideas y sentimientos después de participar en una experiencia de danza	Manifiesta sus ideas y sentimientos después de ver y/o participar en una experiencia de danza y opina acerca del modo en que han constituido su danza grupal.

Los niños irán expresándose en los diversos lenguajes artísticos, si tienen oportunidades para:





Los niños desarrollarán las competencias si tienen oportunidades para:

Vivir experiencias lúdicas que generen asombro y motiven la fantasía y la curiosidad para investigar.

Vivir experiencias corporales ricas, variadas y placenteras.

Realizar paseos y observar detenidamente la naturaleza.

Explorar lúdicamente movimientos corporales (gestos faciales, movimientos globales y segmentados), en diversos espacios, en diversos niveles espaciales, direcciones y tiempos.

Leer imágenes de cuentos y fotografías.

Explorar diversos elementos sonoros y musicales (voz, partes del cuerpo, elementos de la naturaleza, objetos, instrumentos musicales), de diversas maneras (percutiendo, soplando, frotando, etcétera) y de acuerdo con diversos atributos del sonido (timbres, ritmos, intensidades, alturas, etcétera).

Acompañar rítmicamente la música que escucha, con sonidos realizados con su cuerpo o con instrumentos de percusión u otros objetos sonoros.

Explorar con el uso de materiales diversos (naturales, reutilizables e industriales), combinaciones de colores, texturas diversas, juegos de luz, trazos, en soportes bidimensionales o con masas.

Aprender haciendo: observando, imitando, recreando, siguiendo procesos propios de las manifestaciones culturales de sus pueblos.

Cantar, bailar, dramatizar por placer, espontáneamente, individualmente y en grupos, por iniciativa propia y en situación de aprendizaje con el acompañamiento del maestro.

Producir imágenes (dibujando, pintando, modelando con masas, construyendo, tomando fotografías, filmando o empleando cualquier técnica plástica propia de la sabiduría de sus pueblos).



3. Recomendaciones didácticas

Para promover la vivencia de los diversos lenguajes artísticos en la Educación Inicial, es importante verificar si los ambientes donde los niños se desenvuelven favorecen y enriquecen la experiencia o no. Además, es clave preguntarnos cuál es nuestro rol como docentes en esta tarea y qué criterios metodológicos debemos considerar para potenciarla. Teniendo esto claro, podremos examinar también algunos criterios metodológicos específicos de cada lenguaje.

3.1 Ambientes de aprendizaje

La escuela es un ambiente privilegiado de aprendizaje, pero, para ello, se deben tomar algunas decisiones junto con los niños, las madres y los padres. Para favorecer la vivencia de los lenguajes artísticos y la expresión libre y creativa de los niños, se necesita aprovechar los ambientes de aprendizaje de la localidad (lugares que puedan visitar para aprender) y contar con un jardín (escuelita inicial) que cumpla las siguientes condiciones:

- Tener espacios al aire libre o espacios comunales vecinos que puedan utilizar (campo, parques, jardines). Tener un aula organizada con espacio para el movimiento y con elementos que el niño pueda explorar y que alimenten su percepción visual, auditiva, táctil, etcétera. Tener una estética pertinente para su cultura (cortinas, letreros, cojines u otros elementos realizados con materiales y con símbolos de la localidad) y que haya sido ambientada con la participación de los niños y las familias, con creatividad pero sin saturación (sin paredes recargadas de adornos y trabajos).
- Ser flexible, de modo que los niños la sigan configurando permanentemente, respondiendo a sus necesidades.

Desde el Ministerio de Educación se viene promoviendo el uso de diversos sectores de juego en las aulas de Educación Inicial (música, construcción, biblioteca, etcétera). En estos sectores, se busca que los niños se expresen a través de los diversos lenguajes. Sin duda, en cada sector, el niño desarrollará su juego integralmente.

3.2 Rol del docente

“Ahora vamos a movernos como las olas. Todos hagan como yo”. “Todos vamos a hacer bolitas y las vamos a pegar en nuestras mariposas”. Expresiones como estas dan cuenta de la intervención de un docente que no favorece el desarrollo de los diversos lenguajes porque limita las posibilidades de libre expresión de los niños restringiéndolas a seguir un modelo o patrón. Considerando esto, nos preguntamos: ¿Cuál es nuestro rol como docentes?

- Dejar que los niños jueguen y también jugar con ellos.
- Acompañar la experiencia de cada niño brindándole confianza y seguridad.
- Promover el pensamiento divergente y dejar que los niños tomen decisiones dentro de un marco de contención que no los ponga ante situaciones inmanejables.
- Promover que los niños exploren, se diviertan, se cuestionen.
- Estar atento a los intereses de los niños y brindar oportunidades para que investiguen y concreten sus propósitos.
- Brindar posibilidades para que los niños vivan experiencias ricas en ambientes adecuados y diversos.
- Programar las sesiones en función de los intereses y las necesidades de los niños y de su cultura.
- Ser flexible en la ejecución de las actividades programadas.
- Dejar que los niños propongan y decidan lo que desean hacer.
- Favorecer la integración de los aprendizajes.
- Investigar permanentemente las manifestaciones culturales del contexto de la escuela y del arte en general.
- Tener apertura y respeto a la diversidad.
- Conocer el desarrollo de cada niño o niña en particular y del grupo en general.
- Asumir el arte como parte de su propia vida.

3.3 Criterios metodológicos

Siendo el adulto quien promueve los aprendizajes en la institución educativa, y tomando en cuenta el rol del maestro, de acuerdo con lo que hemos sugerido, podemos sintetizar que la experiencia con los diversos lenguajes debe seguir los siguientes criterios metodológicos:

Lúdico:



Ser artista:

“Es convertir un objeto cualquiera en un objeto mágico.

(...)

Es jugar, jugar, jugar, jugar.

Es cubrirse la cabeza de azul ultramar.”

SER ARTISTA. Jorge E. Eielson.

Se sabe que los niños aprenden jugando. Jugar es vivir, vivir es aprender. Por ello, consideramos como un criterio metodológico esencial que la experiencia con los diversos lenguajes sea una experiencia lúdica. Entonces, promover la expresión del arte y su apreciación debe suceder en un contexto de juego, en el que las acciones se integran entre sí y cobran sentido a partir de una planificación y acción educativa consciente.

Como lo da a entender el verso de J. E. Eielson, el arte es como un “juego-trabajo”, pues para los artistas el hacer arte, no es solo un trabajo: es su placer, aquello sin lo cual no pueden vivir. Así es para el niño el juego. Así es para el niño la posibilidad de expresarse por medio de los diversos lenguajes.

Creativo

Un criterio metodológico básico no solo para promover el desarrollo de los lenguajes artísticos, sino también para todo crecimiento humano es que la labor docente sea creativa y que favorezca la creatividad. Así, es necesario que las situaciones planteadas a los niños no sean repetitivas, de forma que estas se vuelvan rutinarias (por ejemplo: pintar todos los días un modelo) sino que estas actividades deben promover que los niños busquen soluciones, que creen y recreen, que planteen diversas ideas en torno a un tema.

Integrador

Es muy importante considerar que, aunque en este fascículo y en otros, los temas se separan por motivos didácticos, la educación de los niños debe ser integral e integradora. No se trata de dividir horarios por áreas, como si fueran cursos. Tampoco es necesario que cada lenguaje aquí detallado tenga un horario establecido, en el que se trabaje aisladamente por talleres.



Entonces, ¿no podemos tener sesiones específicas de música, danza u otros lenguajes? Sí podemos tenerlas, pero planificadas de otra manera y sin perder de vista la integralidad. Para ello, observando los intereses de los niños y en función del calendario comunal y otras características del contexto, podemos planificar sesiones específicas que se relacionen con los proyectos que los niños estén emprendiendo, o bien con contenidos o capacidades que se estén trabajando, así no sea en proyectos.

Como ya hemos comentado, los niños aprenden a partir del juego, y su juego es multisensorial e integral. Igualmente, en la labor educativa, no existirán divisiones rígidas entre áreas del aprendizaje ni entre lenguajes expresivos. Los lenguajes deberán ir entrelazándose y los niños podrán pasar de la vivencia de uno a otro, o podrán vivirlos holísticamente, es decir, como un todo integrado.

Pertinente a la realidad y abierto a la diversidad

Un criterio metodológico muy importante es que en la labor que hagamos con los niños, tanto los temas como los contenidos, los materiales, los ambientes de aprendizaje y los tiempos deben estar de acuerdo con su realidad natural y cultural. Así, por ejemplo, en el mundo andino, las producciones musicales, como las manifestaciones de los otros lenguajes, no son consideradas solo creación humana sino creación junto con las deidades y guarda relación con el tiempo-espacio del año. Entonces, no se canta cualquier canción en cualquier época sino que cada canción tiene su momento y su sentido: hay canciones para el aporque y la cosecha, para los carnavales o el corte de pelo, etcétera (Warmayllu 2012).

Una forma de recuperar la cultura local es, por ejemplo, acercarse a los sabios de la comunidad y aprender de ellos y con ellos; integrar a los padres y madres de familia a los proyectos y en la ambientación, e invitarlos a contar y transmitir sus saberes.

Desde la infancia, los lenguajes brindan una gran posibilidad para crear y mantener viva una cultura, pero también para acercarse a las producciones culturales de otros. Por ejemplo, un cuento, una leyenda, un poema, una canción, una película pueden abrir las puertas de “otros mundos”, otras realidades. Acercar a los niños, a través de los diversos lenguajes, a otros modos de vivir es la base del desarrollo de actitudes interculturales, siempre y cuando el diálogo esté presente, se promueva la reflexión y la opinión junto con la imaginación.

Nota: Muchas veces encontramos aulas decoradas con personajes de Walt Disney, como el Pato Donald y Mickey Mouse. Probablemente sean el ícono más frecuente, los encontramos hasta en pueblitos alejados de las ciudades. Sin embargo, deberíamos considerar los propios símbolos de la cultura local en la ambientación de las aulas.

Pertinente para el nivel de desarrollo de los niños y para sus intereses

Cuando se habla de pertinencia para el nivel de desarrollo, hay que considerar que las edades son referenciales: hay que tenerlas en cuenta, pero más importante es observar a cada niño. No tenemos por qué “enseñar” lo mismo y esperar lo mismo de todos los niños de tres, cuatro o cinco años. Además, es necesario romper algunos esquemas mentales rígidos, que nos llevan a pensar, por ejemplo, que si los niños son pequeños “no saben dibujar”, hay que darles moldes ya hechos para que solo coloreen. Lo que necesitan los niños es exploración. Así como un niño balbucea el lenguaje hablado durante buen tiempo antes de articular palabras específicas, lo mismo puede ocurrir con diversos lenguajes artísticos.

Es importante resaltar que, al referirnos a cada lenguaje, no nos referimos solamente a la “sesión” específica en ese lenguaje, sino también a la integración de estos en toda la experiencia educativa del nivel de educación inicial.

3.4 ¿Cómo abordar el lenguaje dramático en el II ciclo de la Educación Inicial?

3.4.1 Ambiente de aprendizaje

Poner a los niños pequeños en un escenario para que sean vistos por decenas de ojos adultos, puede ser intimidante y, en gran medida, contraproducente con los objetivos que se pretende favorecer.

Para promover la vivencia del lenguaje dramático en la educación inicial, es necesario acondicionar el espacio lo más vacío posible para que los niños puedan moverse con libertad. Por eso, es mejor acomodar el aula (en ocasiones, junto con los niños) dejando espacio libre de tal manera que el centro quede vacío para que los niños y niñas tengan libertad del movimiento.



Recuerda:

Si el espacio es muy pequeño, los niños se pueden tropezar y chocarse.

Si el espacio es muy grande (por ejemplo, un patio), los niños se expanden y no se concentran, y empiezan a jugar por su cuenta.

Tal vez la proporción ideal del espacio es una en que los niños puedan repartirse en el lugar y extender sus brazos sin chocar con un compañero. También puedes delimitar espacios con cintas para ayudarlos a reconocer sus límites.

Dado que en la sesión, la representación estará presente, se requiere no solo un espacio físico sino también un espacio ficticio. Por ejemplo, cuando los niños representan una historia, una silla colocada al centro puede ser una montaña, el trono de un palacio o la banquita del parque. Una historia puede ocurrir en una casa, un establo, un lago encantado. Todo cabe si ayudamos al niño a resignificar el espacio. Algunas preguntas que pueden ayudarlos son las siguientes: ¿en qué lugares ocurre tu historia?, ¿dónde va a estar la casa?, ¿con qué pueden construir la cueva?

En la implementación del espacio, es necesario considerar que la presencia de algunos objetos puede ser importante. Un espejo, por ejemplo, podría ayudarlos a mirarse en sus roles. Con los niños se puede implementar un baúl con elementos que les puedan servir al momento de crear las historias. Esos objetos tendrán usos múltiples y adquirirán nuevos significados: un pañuelo puede ser un bebé (si el niño lo carga como tal), una maderita puede ser un teléfono, una silla puede ser un auto, etcétera. Los niños del II ciclo de educación inicial tienen una gran capacidad de simbolización.

3.4.2 Rol del docente

- El docente debe realizar las acciones propuestas junto con los niños, debe ser copartícipe y estar alegre.
- Los niños y el docente deben llegar a acuerdos sobre las reglas de las actividades. El encuadre es lúdico, pero con indicaciones claras. El docente puede llevar un elemento motivador para presentar el tema o la actividad. Por ejemplo, puede llevar un muñequito y animarlo para tener una conversación sobre el tema. También puede llevar una lámina que se pueda analizar pero que despierte el interés y la motivación. Puede tratarse también de un relato de algo que le pasó.
- El docente debe promover la interacción entre los niños para que creen las improvisaciones e historias en grupo. Su intervención tiene como objetivo estimularlos y no hacerlo todo por ellos. Debe formular preguntas y hacer repreguntas para orientar la creación.
- Debe tener un gran bagaje de historias para contar y propiciar que también creen sus historias. El docente debe estar atento a las manifestaciones culturales de su comunidad, especialmente aquellas que se aproximan a la teatralidad; por ejemplo, fiestas, labores comunales, a fin de incorporar elementos culturales en la representación.
- Es bueno que vea teatro u otras manifestaciones del arte dramático y promueva la presencia de grupos teatrales para niños en la escuela.

3.4.3 Criterios metodológicos

Pertinencia para el nivel de desarrollo

A manera de pautas generales, presentamos, en conjunto, las que investigadores-educadores, como Bolton (1991) y Bullón (1983), sugieren graduar de acuerdo con la edad de los niños.

- El **juego dramático**. Está muy relacionado con los juegos simbólicos de representación que los niños ya manifiestan desde aproximadamente los tres años, aunque las acciones dramáticas exigen la práctica de destrezas que no se suelen emplear en la vida real.
- El **modo de ilustración** se caracteriza por la realización de pequeñas historias a partir de un tema, en las que se exige al niño que complete la historia para ejemplificar una determinada situación. Los niños miran el trabajo de sus compañeros y pueden proponer cambios hasta que las propuestas sean satisfactorias.

- La **interpretación** implica el uso de un texto teatral que puede ser tomado de un texto dramático, de un cuento o de la propia creación que el grupo haya propuesto en los ejercicios anteriores. Implica usar elementos (que los mismos niños pueden hacer) y vestuario para mejorar la presentación, aunque la función central es satisfacer el criterio de representación que los propios niños se hayan propuesto.



- Los **ejercicios dramáticos** implican poner en juego las emociones y la vivencia de situaciones, pero, en este caso, se repiten las acciones para ir mejorando el nivel expresivo, la concentración o la imaginación. Las primeras experiencias deben ser grupales pero poco a poco se van reduciendo hasta que sean individuales.
- La **improvisación** es la creación de una escena dramática motivada por un objeto, un sonido, uno o más personajes, un tema o una situación determinada. El diálogo es espontáneo y los movimientos completamente libres. Implica capacidades de organización y, por tanto, comunicación. Las primeras improvisaciones deben ser hechas en pantomima para que se centren en la acción más que en la palabra. Poco a poco, se va a introducir la palabra, pero siempre como complemento de la acción.
- El **drama creativo** es la improvisación de una obra dramática (no ya de una escena). La dramatización es espontánea e improvisada ante un texto estructurado: un cuento, un poema, una canción, una pintura. La improvisación debe tener también una estructura: *presentación* (escena inicial que indica de quiénes se va a tratar, dónde están los personajes, qué tiempo es, de dónde vienen, qué hacen), *conflicto* (escena o escenas que presentan el problema en que están envueltos los personajes: hay algo que ellos desean y no pueden realizar), *crisis* (escena que presenta el conflicto agravado, empeorado o aumentado), *clímax* (instante en que la situación o conflicto agravado explota; es el punto culminante), *desenlace* (escena en la que se aprecia que el problema se desenreda; la tensión baja) y *conclusión*.

En la obra que se va a crear después de la motivación, deben participar **todos los niños**. No se los debe seleccionar según sus habilidades de actuación, su voz ni su físico. **No se precisa de talento ni de público**. Los niños deben sentirse libres de participar usando sus propias palabras y desplazamientos de acuerdo con su propio criterio.

- **La experiencia teatral.** Solo cuando el niño ha desarrollado seguridad en sí mismo, cuando ya no se siente inhibido, luego de un gran proceso de drama creativo, es posible darle la oportunidad de crear una obrita como proyecto teatral. En los ensayos y hasta en la función misma, los diálogos y los movimientos son espontáneos, sin textos preestablecidos. La experiencia teatral puede surgir de uno de los dramas creativos trabajados que los niños deseen perfeccionar.

Planificación con pertinencia para la realidad y la diversidad

Se sugiere que los temas que se aborden en las sesiones de lenguaje dramático comiencen con el objetivo de que los niños se descubran a sí mismos. Imaginemos, por ejemplo, que estamos trabajando juegos dramáticos perceptivos. Son distintos los sonidos, aromas, sabores y colores del mar, de los cultivos de la selva, de la ciudad o del campo. Por ello, también debemos tomar en cuenta la labor creativa de la propia comunidad; sus preferencias por ciertos colores, también sus historias, mitos y leyendas, sus lugares históricos.

Además, el Perú es heredero de una riqueza cultural ancestral. Así, pues, es deseable que nos conectemos con la sabiduría de los abuelos, y que apoyemos los esfuerzos por preservar la tradición oral. De allí surgen muchas historias que al ser dramatizadas son asumidas como propias.

El cuerpo se prepara

El cuerpo se despierta mediante juegos de estiramiento (como si bostezáramos, como gatos) y de movimiento sin desplazamiento primero y con desplazamiento después. Gradualmente, es importante que los niños vayan distinguiendo entre el uso del "espacio personal" y del "espacio colectivo". Cuando los niños hagan movimientos, deben estirar los brazos sin tocar a nadie, para que se concentren en el control de sí mismos. Podemos lograrlo si les sugerimos hacer imaginariamente un globo o burbuja gigante en el que se van a introducir y les decimos que deben evitar que se rompa no chocándose con los demás o cayéndose al piso. Los movimientos en el mismo lugar se pueden realizar con juegos dramáticos con canciones; por ejemplo, con el tema "viajar en tren" o "la marcha del calentamiento". Luego, les pediremos a los niños que se desplacen por el espacio jugando con ritmos marcados por nuestras palmas o tocando algún instrumento de percusión (tinyas, maracas, etcétera), siempre respetando el espacio personal.

El espacio colectivo se trabaja cuando les pedimos que se junten en parejas, tríos, etcétera. Así, el colectivo se transforma en una unidad que debe respetar su espacio y el de los demás. El que hagan un grupo puede tener un sentido específico: juntarse

para pegarse espalda con espalda, juntar las cabezas o los codos. Así, juntos, pueden hacer figuras: el grupo más largo, el más corto o una ronda, una olla con comida, un caimán, la danza del santiaguito, etcétera.

La voz se prepara

La emisión de sonidos obedece a sus cualidades: timbre, intensidad, etcétera. El timbre es natural y personal; sin embargo, la expresividad crea matices. No es lo mismo decir, por ejemplo: “¿Me ayudas, por favor?” con voz neutra que cuando lo decimos como un ruego, con duda, con alegría, etcétera. La intensidad debe trabajarse diciendo cosas en voz muy baja o muy alta, probando cómo cambian los significados cuando se emplean diferentes volúmenes. A los niños les gusta experimentar con la voz aguda o grave, que también sirven para representar personajes como loros, ratones, monos, pumas, gigantes, etcétera.



Al igual que la experimentación de las cualidades de la voz, debemos tomar en cuenta fundamentalmente la intención con la que se dicen las cosas. Una frase como “Se cayó el frasco” puede decirse tratando de influir en otra persona para que se asuste, se alivie, se divierta, se apene, compre otro frasco o sea la señal para que corra.

La representación está presente

Al proponer las historias, debemos considerar las actitudes y valores que la historia resalta y debemos considerar la integración con otros aprendizajes. Así, por ejemplo, si estamos investigando sobre las plantas medicinales de la comunidad, podemos buscar historias sobre “los dueños de las plantas”, especialmente si estamos en una localidad amazónica. Este podría también ser un modo de trabajar con los niños la diversidad cultural.

Al proponer la representación, debemos recordar que las formas iniciales de la representación son colectivas, son cuentos o historias narradas que todos van representando simultáneamente. Por ejemplo, todos los niños se acuestan y “duermen”, oyen ruidos, se levantan con cuidado, era su gato que quiere leche, y así continúan con eventos hasta la hora de levantarse, asearse, tomar desayuno, alistar su mochila, ir al colegio, etcétera.

Una forma más avanzada de representación son los ejercicios dramáticos, que requieren una participación más individual. Por ejemplo, transformar un objeto con la imaginación: se le pide a los niños que transformen un palito en otro objeto mimándolo para que todos puedan adivinar qué es. Podría ser un bebé, pero, si el niño realiza otras acciones con el palito, podría tratarse de un lapicero, o una caña de pescar.²

Los ejercicios de improvisación parten de un tema que ya ha sido trabajado. Hay distintos temas que pueden servir para improvisaciones: uso de elementos (agua, teléfono, vestidos, etcétera), valores (amistad, solidaridad, etcétera), sonidos (del campo, de un aeropuerto, etcétera), sensaciones (calor, dolor, etcétera), y así por el estilo.

El drama creativo se realiza a partir de historias, canciones, poemas que nosotros les contamos para que los niños puedan representar libremente. El proceso empieza con una narración, continúa con la separación en grupos, la toma de decisiones en el grupo para ver cómo y dónde van a representar el drama, el ensayo y la representación propiamente dicha. Todo ello toma un tiempo que debe ser previsto. Aquí no hay un guion, sino que los propios niños toman decisiones sobre los textos y las acciones. Luego, en la evaluación preguntamos cómo salió la representación, qué podría mejorar y se discute sobre los valores implicados en la historia.

3.5 ¿Cómo abordar el lenguaje de la danza en el II ciclo de la Educación Inicial?

3.5.1 Ambiente de aprendizaje

El aprendizaje de la danza puede darse tanto en espacios abiertos como en el aula. Sin duda, un entorno importante de aprendizaje de la danza es el propio contexto familiar y comunal. Los niños y niñas suelen estar presentes en celebraciones y acontecimientos en los que el baile espontáneo en parejas y la danza con carácter ritual o de espectáculo artístico es frecuente. La mayoría de los niños llega a las aulas de educación inicial con una experiencia dancística previa de acuerdo con su contexto social.

En la institución educativa inicial o PRONOEI es importante crear condiciones para la vivencia de la danza. Esto puede hacerse tanto en el aula como en los espacios exteriores, patios o jardines. Si fuera en el aula, es importante contar con un espacio amplio. Este espacio debe estar delimitado para que los niños no se dispersen y no se dañen, y también para que haya un orden.

² El vínculo a la página web está en la bibliografía. Ver: CERVERA, Juan (2002) y hacer clic en el ícono HTML para acceder al texto.

Si se contara con espacios exteriores como patios, jardines o el campo, sería importante, igualmente, delimitar el espacio para la danza, ya sea usando tizas, cintas o algún tipo de señales que los niños reconozcan como límites. Se debe trabajar lúdicamente el reconocimiento y respeto de estos límites por parte de los niños.

Es importante también contar con un **equipo de sonido**, aunque sea sencillo, para que la música esté presente en las sesiones de danza. De ese modo, se podrá incorporar música seleccionada para que sea acorde con la sesión. Sin embargo, aun sin equipo de sonido podemos hacer danza. Un elemento muy valioso para la sesión puede ser un instrumento de percusión (tambor, cajón, bombo, etcétera) u otros **instrumentos** como un triángulo o una flauta. En ningún caso se recomienda utilizar pitos, que suelen ser más un modo violento de obligar a la disciplina que una herramienta que motive a danzar y que organice tiempos.

Es conveniente contar con **elementos** que, en ocasiones, puedan acompañar los movimientos corporales, como telas grandes de diversos colores, cintas de colores, pelotas de diversos tamaños, globos, bolsitas de arena, pañuelos y varas. Estos elementos pueden ayudar a la conciencia corporal y aportar riqueza a los movimientos. Por lo tanto, un baúl implementado para ello puede ser muy valioso. En ocasiones, la experiencia de danza propiciará luego la vivencia en otro lenguaje, por lo cual se podrían requerir, por ejemplo, materiales para graficar o modelar a partir de la vivencia de movimiento corporal.

3.5.2 Rol del docente

El docente tiene la misión de preservar el movimiento espontáneo y festivo de los niños y niñas en presencia de música o sin ella. Además, es quien puede promover que descubran nuevas posibilidades de movimiento y, con ello, de conciencia corporal y de sentido rítmico.

El docente tendrá un poder muy fuerte para influir en el tipo de música que se escuche y en las danzas que se practiquen, reforzando o no los bailes de moda, la repetición de pasos y coreografías que se ven en la televisión o promoviendo una mirada más amplia de la danza con un sentido creador, sensible y en cierta medida ritual. Por lo tanto, su rol se orientará a observar las necesidades de los niños, investigar en la riqueza de la cultura en la que están ubicados, seleccionar la música y las propuestas dancísticas, así como acompañar la experiencia de un modo alegre y motivador, brindando la contención necesaria y respetando las posibilidades y características kinestésicas de cada niño sin exigir uniformidad.

3.5.3 Criterios metodológicos

Exploración de movimientos y creación

La experiencia de danza debe partir del juego y de la exploración. En ningún caso debe ser una práctica tediosa de repetición de pasos de una determinada danza hasta que el niño los domine. La experiencia de danza debe ser una experiencia de descubrimiento, de imaginación y de juego con el cuerpo en el espacio, con el acompañamiento de la música en determinados momentos.

Los niños no necesitan que se les “enseñen” movimientos. Ellos necesitan oportunidades para descubrir sus propias posibilidades de movimiento, con el acompañamiento de un docente atento. Eso no significa que no esté bien aprender algunos pasos. Ello puede suceder para aprender una determinada danza, pero siempre y cuando la experiencia de exploración previa haya sido muy rica y larga, y se llegue a “los pasos” de una manera natural.

Así, también la danza como creación coreográfica puede surgir del juego, de la unión secuenciada de movimientos que cada niño o niña realice, de las decisiones que se tomen en conjunto, siempre y cuando la experiencia de exploración haya sido suficientemente intensa. Para que un niño cree en danza, es necesario también contar con estrategias que lo propicien, como, por ejemplo, emplear “imágenes” que lo motiven a explorar y a elaborar propuestas de movimiento. También se pueden utilizar nociones de contraste como “pesado/ligero”, “grande/pequeño” y “rápido/lento”, así como invitaciones del tipo “hay que movernos como si fuéramos...”.

Pertinente para la realidad cultural

La foto nos muestra una experiencia vivida en la escuelita Chaupin, en Carhuaz, utilizando un elemento presente en bailes de su cultura, el palo o chukchu³. ¿Qué hizo la maestra? Investigó sobre las danzas en esa región y encontró que el palo tenía una presencia



importante. Propuso a los niños juntar palos y jugar con ellos. En otra sesión los pintaron cada uno a su gusto. Una vez decorados, los observaron y comentaron. En otra sesión les propuso jugar con ellos y para eso pidió sus ideas. Los niños idearon juegos usando los palos. En una siguiente oportunidad, les pidió explorar movimientos con los palos, primero formando figuras sobre la superficie, haciéndolos sonar y, luego, formando figuras en el espacio y pasándose los palos entre ellos. Los niños

³ Esta parte del texto se ha basado en la experiencia de Marisel La Rosa con niños de la escuelita Chaupin, en Carhuaz, Áncash.

podieron sugerir: los ponemos arriba y abajo, los pasamos hacia atrás, saltamos sobre el palo, etcétera. Esta experiencia tomó varias sesiones. Los niños llegaron a crear una secuencia de movimientos que acompañaron de sonidos vocales a modo de ritual.

Así como en esta experiencia, en todos los casos será importante preguntarnos: ¿Qué música se escucha y cómo se danza en el contexto de los niños? ¿En qué circunstancias se danza? ¿Qué elemento podría ser importante en la comunidad? Será importante conocer al grupo, su cultura, su cosmovisión, sus ceremonias. Asimismo, será fundamental que los niños bailen principalmente con la música con que se suele danzar en su comunidad o barrio, pero, como ya se ha mencionado, la idea no es que solamente “aprendan” danzas o repitan las coreografías. Es importante que observen y comenten, que con la música elegida, disfruten y creen de acuerdo con sus posibilidades de movimiento.

Además, será necesario considerar la apertura gradual a la música y la danza de otros lugares, para que los niños se acostumbren a reconocer la diferencia y tener apertura a otros ritmos, a otros movimientos. En la ciudad, por ejemplo, es usual que los niños y niñas aprendan, tras repetición voluntaria, los bailes que ven en la televisión, bailes con coreografías de adultos. Si bien esto no es lo que en aula corresponde promover, debemos aprovechar sus destrezas para ampliar la vivencia de la danza con una calidad de sentido y movimiento más enriquecedora. En otras ocasiones y de acuerdo con la experiencia y la maduración, se pueden proponer juegos danzados a partir de una leyenda, un mito, un cuento tradicional, un juego popular, una canción que logre despertar el movimiento interior, la memoria personal del niño e impulsar de este modo que llegue a una creación colectiva.

Pertinente para el nivel de desarrollo de los niños

Al planificar sesiones específicas de danza y al acompañar la experiencia dancística de los niños, la docente debe tener en cuenta no solo la pertinencia cultural o la integración de los aprendizajes sino también, al mismo tiempo, la pertinencia de la propuesta según los logros previos de su grupo y de cada niño. Esto quiere decir que se debe asegurar que las actividades sean acordes al nivel de desarrollo psicomotor de los niños, así como a sus experiencias con el lenguaje de la danza. En el caso del proyecto de la trilla era el mes de agosto. La docente llevó esa propuesta basada en los movimientos que había observado en la trilla. En el medio año previo ya había propiciado varias experiencias de baile espontáneo con diversos ritmos, había propiciado varios juegos de movimiento en que los niños trabajaban la confianza, el reconocimiento de su espacio personal y colectivo, y habían logrado desplazarse llevando el pulso de la música.

Por ejemplo, uno de los juegos de movimiento que la docente propició en los primeros meses del año con la intención de que los niños exploraran y ganaran conciencia de sus

movimientos fue que los niños dijeran su nombre mientras realizaran un movimiento que les gustase, pero, para ello, en la primera oportunidad, favoreció primero una situación muy alegre en la que todos corrían a mirarse en el espejo y cada uno decía su nombre a coro. Después de ello, se sentaron en ronda y les dijo:

“Les propongo jugar a decir nuestros nombres pasándonos la bolsita de arena”. Luego, les preguntó: “¿Qué les parece si ahora decimos los nombres moviéndonos, haciendo cada uno un movimiento distinto que les guste?”. Ella hizo un movimiento y dijo su nombre. Pidió a todos los niños repetir su movimiento. “¿Ahora quién dice su nombre y se mueve de una manera diferente a mí?”. Cada niño dijo su nombre haciendo un movimiento y después todos repetían. Al final les pidió recordar los movimientos que habían hecho preguntando: “¿Cuál fue el movimiento de Flor?”. “¿Nos acordamos cuál fue el movimiento de Inés?”, etcétera. Cabe recordar que esta situación tiene sentido siempre y cuando no reemplace la exploración y el juego libre en el que la expresión psicomotriz se haga presente. El sentido de la experiencia es provocar situaciones nuevas y mayor conciencia del movimiento.

Por último, cabe reflexionar sobre la posibilidad de presentar una danza a un público cercano, vale decir, los padres y madres del grupo. Queremos dejar en claro que si bien ese no es el propósito de la experiencia de danza en la escuela, es posible que en el caso de los niños de cinco años se presente ya sea una danza tradicional o una creación colectiva a fin de año, solamente cuando se cuente con la seguridad de que los niños quieren compartir su aprendizaje y tienen la suficiente confianza y madurez para dar ese paso.

3.6 ¿Cómo abordar el lenguaje musical en el II ciclo de la Educación Inicial?

3.6.1 Ambiente de aprendizaje

Recordemos que los niños de entre tres y cinco años conocen y se apropian del mundo a través de su cuerpo. En tal sentido, el ambiente debe ser **libre y distendido para el desplazamiento**. Según veremos, muchas actividades musicales en estas edades se enriquecen a partir del movimiento, desde la escucha activa a través del cuerpo, los juegos con posiciones, la construcción de instrumentos, etcétera.

Las paredes deben ser **paredes que eduquen**. En ellas puede existir una sección dedicada a los aprendizajes musicales. Por ejemplo, es posible que las ocasiones en las que se conoce un instrumento nuevo terminen con la ejecución de un dibujo (o varios) del instrumento tocado. De esta forma va quedando registrado en la pared el aprendizaje vinculado a los instrumentos representados en dibujos.

Es recomendable contar con una **pizarra** y colocarla a la altura de los niños. La pizarra debe servir para actividades gráficas relacionadas con la música. Por ejemplo, hacer trazos mientras escuchan una pieza o leer trazos tarareando.



La presencia de **instrumentos musicales** dentro del aula puede ser estimulante, pero también distractora para otras actividades. En tal sentido, es recomendable otorgarles un espacio que no los ponga en riesgo y que, al mismo tiempo, los haga accesibles si van a ser utilizados. En la medida de lo posible, busca ir formando poco a poco un “banco de instrumentos”. Un baúl donde vayan coleccionando diversos elementos en desuso puede convertirse en una mágica caja de sonidos a donde los niños acudan cuando necesiten explorar sonidos o acompañar sus canciones.

Además, poco a poco, según tu interés y dedicación, se pueden ir adquiriendo distintos tipos de libros, cuentos, revistas, folletines o afiches, para ir **implementando la biblioteca** del aula.

Con relación a la **diversidad de ambientes de aprendizaje**, te sugerimos reconocer todas las posibles locaciones en las cuales podrías desarrollar la sesión de música. En tal sentido, al momento de programar las actividades, puedes ir asignando lugares específicos que aporten algo especial a la actividad misma. Es esencial que los lugares que elijas no terminen boicoteando las sesiones.

3.6.2 Rol del docente

El educador musical es, en esencia, quien propicia el despertar del yo musical dentro del niño. Para ello, sugerimos tener en cuenta los siguientes principios:

Vivo la música

Los niños, especialmente en la etapa de la educación inicial, asimilan del entorno, de forma directa, la mayor parte de sus aprendizajes. Si su entorno es musical, es inevitable el enriquecimiento. En la medida en que el educador pueda compartir con los chicos su propia experiencia musical, la apropiación de este lenguaje será más profunda.

Entonces, si puedes tocar algún instrumento o cantar, ese es tu mejor punto de partida. Si no lo haces, puedes iniciar la aventura de aprender a tocar alguno o cantar en compañía de algún miembro de tu escuela que sí lo haga. También puedes buscar en tu localidad a algún músico cercano y pedirle que comparta contigo algo elemental de la música que interpreta. No es cuestión de buscar ser un músico profesional, sino de habilitar la música en ti.

Por ejemplo, la exploración sonora no requiere conocimientos musicales previos. Explorar con los sonidos es una actividad que habilita la inteligencia musical en cualquier ser humano. Descubre los sonidos que puedes producir con tu propio cuerpo (golpes con palmas, contra los muslos, con los pies, etcétera). Averigua cómo suenan distintos objetos y clasifícalos según creas conveniente. Con un tambor elemental (ya hecho o creado por ti) trata de seguir el ritmo de alguno de los temas musicales que más te gusten. Busca jugar creando instrumentos a partir de materiales reutilizables. Luego puedes compartir todo esto con los niños, adecuándolo a sus edades y niveles de desarrollo.

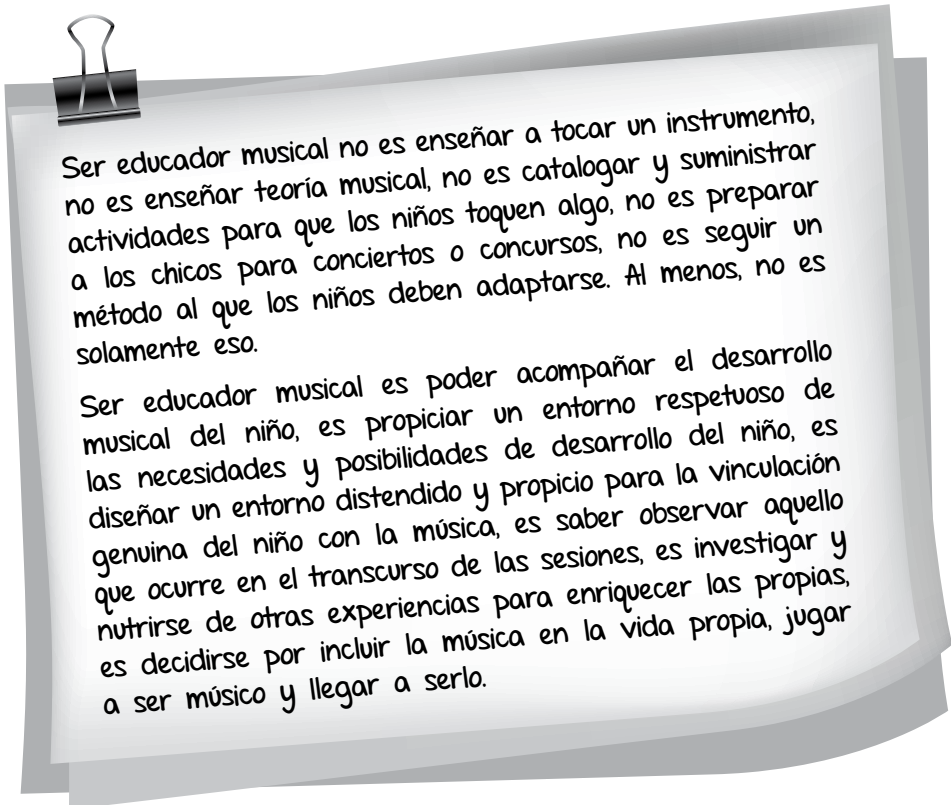
Incluso, en el caso de sentir que no tienes habilidades musicales que te permitan interpretar algún instrumento o cantar, el solo hecho de hacer una selección de obras musicales que puedas compartir con los niños y niñas, invitar a algún músico que conozcas o programar "excursiones musicales" para acercarte a las manifestaciones artísticas de tu localidad pueden ser un gran paso.

Investigo sobre música

En la medida en que puedas, lee artículos o libros que amplíen tus horizontes en el terreno de la música, busca música de distintos lugares del país, de Latinoamérica y del mundo; acércate a músicos locales y trata de obtener información variada sobre el trabajo que hacen, y si es posible, encuentra la manera de que los niños tengan contacto con alguno de ellos o con algún grupo; averigua sobre los instrumentos que se tocan en tu medio y algo de su historia.

Planifico, acompaño y evalúo

Puedes hacer un listado de actividades lúdicas (juegos) que incluyan movimiento, otras que supongan la interpretación de instrumentos de percusión, otras que requieran la percusión corporal, otras en las que se trabaje la construcción de instrumentos, etcétera. Puedes combinar todas estas actividades según vayas viendo la respuesta de los niños frente a los estímulos que les vas proponiendo. Integra las actividades musicales a los proyectos que los niños emprendan de un modo significativo. Observa los cambios que se van dando te pueden ir dando pistas sobre cómo continuar.



Ser educador musical no es enseñar a tocar un instrumento, no es enseñar teoría musical, no es catalogar y suministrar actividades para que los niños toquen algo, no es preparar a los chicos para conciertos o concursos, no es seguir un método al que los niños deben adaptarse. Al menos, no es solamente eso.

Ser educador musical es poder acompañar el desarrollo musical del niño, es propiciar un entorno respetuoso de las necesidades y posibilidades de desarrollo del niño, es diseñar un entorno distendido y propicio para la vinculación genuina del niño con la música, es saber observar aquello que ocurre en el transcurso de las sesiones, es investigar y nutrirse de otras experiencias para enriquecer las propias, es decidirse por incluir la música en la vida propia, jugar a ser músico y llegar a serlo.

3.6.3 Criterios metodológicos

Como ya hemos mencionado, el desarrollo musical se encuentra en el marco del desarrollo psicomotriz del niño, por lo tanto es determinante para elaborar cualquier planteamiento educativo musical. En este sentido, presentamos algunos criterios metodológicos específicos para considerar en la educación musical:

El niño como protagonista de su educación musical

El niño, teniendo un rol activo, se convierte en el actor principal de su propia educación. Hace suya la música, la descubre, la crea y recrea, la vive. Por ejemplo, en lugar de llegar a una clase con una serie de ritmos listos para ser reproducidos por los niños, entregarles los tambores y pedirles que repitan, es mejor llevar al aula los tambores e iniciar con ellos un juego de expresión libre con algún tipo de acompañamiento (guitarra, grabación o canto), luego cambiar a un juego de eco en el que cada uno va tocando algo que luego todos reproducen a modo de eco. Seguidamente, se pueden elegir algunos de los toques que han propuesto los niños para repetirlos seguidamente e ir creando así una rítmica colectiva, a partir de la cual se puede cantar o simplemente tocar, incluyendo ciertos momentos de improvisación.

Reconocemos los gustos, intereses y necesidades de los niños

Si logramos conocer aquello que los niños escuchan en su entorno y aquello que los motiva en relación con la música y el juego, es posible ir planteando actividades que incluyan tanto los saberes previos y los gustos como las posibilidades de nuevos saberes que estén vinculados con la vida musical y sonora que rodea a los niños. Puedes ir planteando momentos de escucha de distintos tipos de música. Para hacerlo de forma interactiva, se pueden elaborar cartillas que contengan dibujos de los instrumentos que sonarán en lo que reproducirás. Un día, reproduces un fragmento de una canción u obra instrumental y colocas las cartillas frente a los chicos y los invitas a elegir la cartilla que creen que contiene el grupo de instrumentos que suena. De esta actividad puedes recoger datos sobre qué tanto vinculan la figura de ciertos instrumentos a sus sonidos. Otro día, tras practicar el juego anterior algunas veces, puedes colocar las cartillas y les pides a los niños y niñas que te indiquen qué tipo de música quieren escuchar tan solo viendo los instrumentos dibujados. Así también puedes obtener información sobre aquello que más les gusta escuchar.

La sorpresa y el asombro permanente

Cuando le contamos a un niño un cuento, podemos ver en él un despliegue del interés y de asombro permanente: ¡todo lo que se va narrando es una sorpresa permanente! Así, por ejemplo, un día los niños llegan y has distribuido el espacio de manera circular para un juego en particular o con algún instrumento nuevo listo para ser inspeccionado. Otro día, al iniciarse la sesión de música, sacas un juego de cajitas con contenidos distintos que, al ser movidas, producen sonidos variados. Esta última opción supone que los niños no llegan a la clase, sino que están ya ahí antes de la sesión de música. Otro día, al iniciarse la sesión, reproduces sin previo aviso un tipo de música “nueva para sus oídos”. Otro día, salen juntos a encontrar el sonido que más les guste del entorno de la clase.

La música suena

Si pensamos en que debemos enseñar a reconocer un pentagrama, las notas musicales escritas en él, etcétera, estamos en el terreno de lo teórico. En cambio, si nuestras intenciones se encuentran en descubrir y jugar con distintos objetos sonoros, en conocer diversos instrumentos tocándolos y explorando con ellos, en cantar variados tipos de canciones, en escuchar música de numerosos lugares y bailar, o en simplemente salir

a caminar a reconocer los sonidos que nos rodean estamos en el territorio de lo que suena, y no solo en el lugar de lo que simboliza, describe o clasifica lo que suena. Eso es lo que necesitan los niños.

Como señalan Blakemore y Frith: "Para comprender las palabras escritas, los niños deben entender que un objeto puede representarse mediante determinados sonidos y que éstos pueden representarse mediante líneas en una superficie. Tanto la lectura como la escritura se adquieren más fácilmente si se fundamentan en un buen lenguaje hablado" (Blakemore y Frith 2011: 34 y 35). Haciendo una analogía entre lo que afirman estos autores y el aprendizaje de la música, proponemos priorizar un primer momento de "habla musical", anterior al momento de la "escritura musical".

Programación abierta y flexible

Se puede hacer una programación en la que el niño colabora y crea junto con el docente aquello que va aprendiendo. Las sesiones específicas de música son planificadas como puntos de partida para que el niño logre establecer su conexión con la música. Esta conexión se dará a partir del interés genuino que pueda suscitar un momento inicial participativo y acorde con sus posibilidades. Para planificar las sesiones de educación musical, será muy importante tener propósitos claros. Aquí presentamos algunos ejes que debemos tomar en cuenta.

- Escucho : Me enriquezco de diversas manifestaciones sonoras y musicales.
- Internalizo : Me hago consciente de aquello que ocurre sonora y musicalmente, ya sea escuchando o expresándome.
- Expreso : Me convierto en productor musical, creando música y recreando música existente.

3.7 ¿Cómo abordar los lenguajes gráfico-plásticos en el II ciclo de la Educación Inicial?

Para favorecer una vivencia enriquecedora de los lenguajes gráfico-plásticos (visuales), es importante tener en cuenta varios aspectos:

3.7.1 Ambiente de aprendizaje

Promover la experiencia plástica requiere fundamentalmente de un ambiente en donde prime la libertad pero también la organización. Se puede trabajar tanto en el aula como en un lugar al aire libre. Se puede aprender directamente viendo y haciendo en el lugar donde los artistas de la localidad producen sus tejidos, cerámica, máscaras, mates burilados, pinturas, esculturas, etcétera, previa coordinación y acondicionamiento.



En el aula, se puede implementar el **rincón de las artes plásticas: un espacio organizado**, iluminado y ventilado en el cual los niños puedan acceder a los **materiales y herramientas** y tener espacio y condiciones para trabajar y colocar sus trabajos.

Es importante que este sector tenga **repisas** para colocar materiales, **tableros** donde trabajar, **paneles** para ubicar los trabajos realizados, **cordeles** para colgar los que deben secar y **zonas de pared vacía** para poder colocar papeles y pintar en forma vertical.

Es necesario también contar con **depósitos** (de material reutilizable) para mezclas de colores y para colocar agua, así como materiales de limpieza, mandiles o polos viejos para proteger la ropa.

Además, en la biblioteca, es importante tener **imágenes**: objetos, cuentos ilustrados, afiches y/o láminas fotográficas de obras de la cultura comunitaria y de otros lugares, que deben ser seleccionados con cuidado.

En el siguiente cuadro presentamos algunas ideas de materiales y herramientas con las que puedes contar según el lugar en que estés. Estos materiales pueden estar dispuestos en el sector gradualmente, no como un almacén sino a disposición de los niños, organizados y etiquetados. Para que los materiales estén a su alcance, puedes recurrir a estrategias que les permitan ser autónomos. Por ejemplo, la pintura podría estar en pomos de champú, ya que tienen un agujero pequeño y la tapa no se pierde o endurece. De esta manera, los niños pueden aprender a servirse la pintura ellos mismos. ¡Si estás en la ciudad, aprovecha los envases en los que venden huevos, pues son perfectos para servir la pintura!

Tipo	Sugerencias	Materiales y/o herramientas
Naturales	Según donde nos encontremos, podemos conseguir:	Arcilla (mito), cortezas de árbol (madera), hojas, flores, piedras, conchas, arena, plumas, semillas, lana, aserrín, etcétera.
Reutilizables	Es importante que tanto las maestras y maestros, como los padres y los niños, se acostumbren a ver las posibilidades de los residuos de casa para reutilizarlos. Es muy necesario tener el hábito de clasificarlos o, tener una zona de almacén organizado. Si hay industrias o talleres diversos en la zona, se pueden pedir los residuos como conos de hilo, envases diversos, etcétera. Con esto puedes obtener soportes para pintar, así como elementos para construir o hacer grabado (sellos), tejido o aquello a lo que lleve la imaginación de los niños.	Cajas de diversos tipos y tamaños, envolturas de galletas, platinas de chocolates, restos de papeles de cualquier tipo, revistas, pomos, tapas, lanas en desuso, esponjas, botellas, retazos de tela, restos de madera, alambres de los anillados de cuaderno, soguillas, tecnopor, portahuevos (excelente para servir pinturas), corchos, cualquier objeto en desuso que se puede convertir en otra cosa.
Industriales	En tiendas se pueden conseguir diversos materiales y herramientas, pero no debes depender de ellos para crear. En todo caso, debes saber elegir los más importantes, tal como se sugiere en la lista de la derecha. Puedes también fabricar materiales caseros como carboncillos, masas para modelar, etcétera, y herramientas como pinceles, rodillos, etcétera.	Materiales: papel kraft, cartulina blanca y negra, pinturas látex (de pared) o témperas, crayolas, plumones, tizas, lanas, cola sintética, cintas para pegar, harina, sal, etcétera. Herramientas: tijeras, pinceles, rodillos, engrapador, agujas, etcétera.



¿Te has percatado de que en la zona rural la naturaleza te puede ofrecer mucho para trabajar? ¡Y cuánto puedes reutilizar tanto en una zona urbana como rural! De este modo, también cuidamos el planeta, porque damos una segunda vida a lo que usualmente se desecha.

Con estos materiales, también puedes integrar lenguajes al usarlos para producir sonidos, elaborar instrumentos musicales, vestuario, escenografías, máscaras, etcétera.

3.7.2 Rol del docente

Aquí te presentamos solo algunos puntos específicos relacionados con los lenguajes gráfico-plásticos que vale la pena resaltar.

Investigo el entorno geográfico y cultural:

Es necesario situarse en el contexto laboral y conocerlo. Por ello, podrías formularte las siguientes preguntas e investigar en ello: ¿Cuál es el paisaje del lugar donde laboro? ¿Cómo son los cerros, el mar, los afiches del pueblo o la ciudad? ¿Qué materiales me ofrece la naturaleza? ¿Qué crea la gente del lugar? ¿Bordan, tejen, tallan, pintan, hacen cerámica? ¿Cuáles son sus símbolos, es decir, su iconografía? ¿Se desarrolló allí alguna cultura prehispánica? ¿Conviven varias culturas? ¿Hay talleres? ¿Cuáles son los rituales? Conozco al grupo y conozco a cada uno de los niños a través de sus diversos lenguajes.

Planifico y acompaño la experiencia

Algo que es importante tener claro y que debe ser percibido por los niños es que “cada uno trabaja a su manera y todos valen”. Se debe evitar que ellos se sientan presionados, queriendo satisfacer las expectativas del docente o compararse con otros. Sin embargo, decirles: “Sí, está lindo” o “Tú puedes”, no es suficiente cuando los niños se sienten frustrados. Es muy importante darnos cuenta de esas situaciones. Por ejemplo, si los niños tuvieran la percepción de que “no saben dibujar”, no es suficiente alentarlos, sino, por ejemplo, brindarles oportunidades de exploración que no impliquen dibujo (es decir, riesgo) sino juegos en los que no se sienta proclive a equivocarse. Así, con la confianza que gane en nosotros, empezará a confiar en sus posibilidades para el dibujo. La frustración que a veces genera la falta de ideas en el dibujo es producto en gran parte de la presión que existe en algunos contextos familiares o escolares, y se ve fortalecida por ciertas condiciones emocionales.

3.7.3 Criterios metodológicos

Oportunidades para la exploración de materiales y técnicas

Cada material es una oportunidad. Los modos de uso y la combinación de materiales y procesos darán las técnicas. ¡Las posibilidades son infinitas! Además, cada exploración, cada creación ofrece diversos aprendizajes, sobre la maleabilidad, la textura, la adherencia, la fuerza que algo necesita, el grosor del trazo, la huella que deja la cantidad de agua que requiere, etcétera (Saló Barbury, 1976).

Ejemplo:

- Un niño trabaja sobre una superficie vertical utilizando pintura: tendrá que calcular el uso del agua y aprender a controlar la consistencia para que no chorree o, en caso contrario, podrá disfrutar del goteo y la mezcla de colores si pone mucha agua.
- Un niño usa herramientas (rodillo, brocha, pincel, esponja) que le permiten obtener una línea de diferente grosor. No solo disfruta con el color y la manipulación de las herramientas sino que también se va percatando de que algunas de estas cubren el papel más rápido que otras. Entonces, tanto su conciencia del cuerpo como del tiempo y del espacio, así como su percepción, se enriquecen.
- Un niño amasa la arcilla y se percata de que otros elementos dejan huella en ella. Sigue probando, persiste en la investigación y coge nuevos elementos para ver qué pasa. Su percepción táctil y visual ganará mucho con la experiencia. La relación causa-efecto que esto establece será una oportunidad para su aprendizaje.

Seguramente, la experiencia de exploración después les facilitará concretar sus ideas. Por ejemplo, cuando el niño que exploraba la arcilla quiera representar a una iguana y dar los efectos de la piel rugosa, acudirá a los elementos que dejan la textura que necesita. Aplicará sus aprendizajes, pero siempre seguirá explorando nuevas posibilidades.

Las técnicas son importantes porque permiten enriquecer los significados. No se trata de aprender técnicas solo para saber hacer cosas bonitas. Lo importante es todo lo que ellas aportan a la expresión del pensamiento y el sentimiento.

Lo que hemos mencionado no quita el valor de experimentar diversas técnicas y hacer propuestas que provoquen el empleo de algunas de ellas. Por ejemplo, ¿sabías que al pintar con tizas de colores sobre cartulina se puede mojarlas en agua con azúcar para que el color se fije mejor y sea más intenso?



Importante: Tú mismo(a), como maestro o maestra, debes explorar los materiales y las técnicas, pues debes conocer también cómo se siente y vive cada proceso.

Creatividad en la producción:

Para reflexionar en torno a este criterio, leamos el diálogo entre varias maestras:

- Directora : Se viene el Día del Padre. Recuerden que todos los niños deben dar un regalo bonito al papá. ¿Qué han pensado?
- Maestra Juana : Yo tengo el molde de Tigger, el personaje de dibujos animados, y lo estoy haciendo con korospún con la ayuda de mi auxiliar. Los niños ayudarán a hacer las manchitas del cuerpo para terminar el regalo y también dibujarán la cara del tigre.
- Maestra Yovany : Yo he conversado con los niños acerca de cómo son sus papás y qué les gusta. Ellos quieren crearles regalitos usando cajas y otros materiales. Perla dice que le construirá un búho porque su papá colecciona búhos, Arturo dice que su papá usa lentes y le hará un portalentes. Mirtha dice que su papá es muy chistoso y le hará una máscara...

¿Qué habrá opinado la directora? ¿Qué opinarías tú?

En los jardines se realizan muchas actividades en las que los niños y niñas manipulan y transforman materia, pero la mayoría de esas actividades, en lugar de favorecer la creatividad, la expresión, la percepción, etcétera, solamente prueban la paciencia de los niños. La excusa es que los niños todavía no saben hacer regalos. ¡Por eso lo hacemos nosotras! Recordemos que el sentido de la experiencia plástica no es hacer cosas bonitas para los ojos de los demás ni manualidades en serie. Lo que los niños crean son universos personales, en cada producción están su ser, sus ideas, sus experiencias y sentimientos.

Por otro lado, seguramente habrás visto también que en la mayoría de las aulas de educación inicial hay cordeles donde se ponen los “trabajos” de los niños. Esos “trabajos” suelen ser muchas hojas bond fotocopiadas en las que se les ha pedido marcar, punzar, pegar o colorear sobre una figura. Esas acciones podrían influir negativamente en la disposición para el dibujo expresivo y para la creatividad, porque se acostumbra a los niños a que todo esté hecho, a esperar indicaciones siempre y a comparar sus dibujos con los de las fichas de aplicación.

Pertinencia para el nivel de desarrollo

Muchos de los niños y niñas de tres años aún están en proceso de acceder al dibujo figurativo y, por lo tanto, sus figuras todavía no muestran de modo reconocible su percepción de la realidad. ¿Para qué pedirles que dibujen lo que más les gustó si muchos de ellos todavía no tienen noción de dibujo? Mejor demos a estos niños

oportunidades de seguir dibujando libremente en diversos soportes y tamaños, con diversos elementos. Es muy importante tener en cuenta la pertinencia para la edad al realizar ciertas actividades y no generar situaciones frustrantes para los niños.

Además, muchas veces se abusa al pedir a los niños que dibujen tal o cual situación poniéndolos en situación de “obligación” de dibujar.

Pertinencia cultural

Es necesario tener en cuenta, que los niños viven en un contexto específico en el que se desarrollan diversas manifestaciones culturales. Investigarlas implicará también conocer sus técnicas, sus procesos. Ese es un modo de fortalecer la identidad. Los niños aprenden a cultivar las manifestaciones culturales de su comunidad por imitación, por aprendizaje directo de sus padres o familiares, pero también la escuela puede propiciarlo.



¿Podrán también los niños emprender un proyecto de tejido en telar de cintura, por ejemplo? Observa la foto: los niños del PRONOEI de Sexemayo en Cajamarca, el 2009, luego de participar con las familias en el proceso de trasquilado de oveja, hilado, urdido, para luego aprender a hacer un tejido simple.

¡Cuántos aprendizajes se pueden integrar en las diversas áreas y lenguajes al emprender un proyecto así!

Favoreciendo la percepción

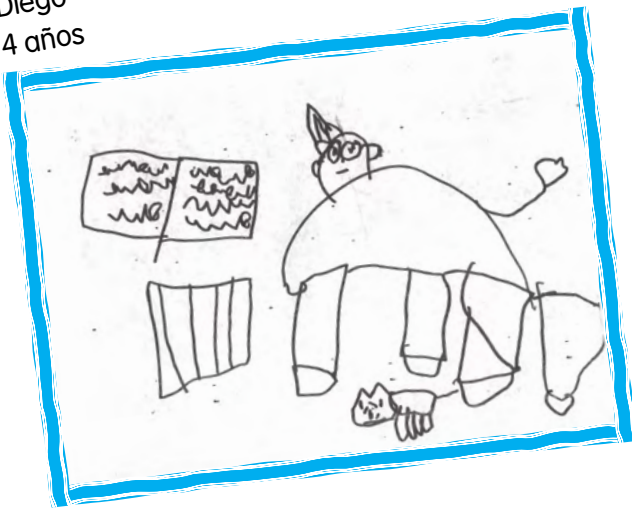
Como se aprecia en el capítulo II, favorecer la percepción es una condición importante para el desarrollo de competencias en los lenguajes artísticos. Por ello, será muy importante posibilitar experiencias sensoriales ricas y variadas, tanto percepción de la naturaleza como de productos culturales.

Se sugiere tener como una práctica permanente la “lectura de imágenes”, es decir, el acercamiento a obras visuales del contexto cultural de la comunidad, así como de otros contextos. Será adecuado, entonces, propiciar un acercamiento detenido a imágenes para que los niños las describan, digan si les gustan, señalen qué les agrada e interpreten.

Integración de aprendizajes

Un modo muy frecuente de integración de aprendizajes se da entre el dibujo y la escritura. Los niños aprenden a dibujar por evolución natural en su desarrollo psicomotor. Cuando el niño está en un ambiente letrado, se puede motivar por la escritura e incluir en sus dibujos trazos que para ellos son escritura. Mencionamos aquí este hito en el desarrollo porque es frecuente que se vea al dibujo como un nivel en el proceso de aprendizaje de la escritura. Esto es cierto, pero no significa que el dibujo sea solo un preámbulo de la escritura. El dibujo tiene un valor en sí mismo: es necesario preservarlo cuando aparece la escritura y hacer que ambas actividades caminen paralelamente.

Diego
4 años



Observemos en el ejemplo que Diego, un niño de cuatro años, de zona urbana, ha dibujado un caballo, un gato y un cuento. En el cuento hay trazos que simulan la escritura y el niño ha mencionado espontáneamente lo que "dice" su dibujo y lo que "dice" en el cuento: "El caballo le leía un cuento al gatito. En el cuento decía: 'El caballo cabalga por la arena'". Podemos percibir que el niño no solo tiene noción diferenciada del dibujo y la escritura, sino, además, que tiene la noción de que la escritura y los cuentos se leen. Es una oportunidad para conocer su pensamiento a través de su expresión gráfico-plástica.

No corregimos, las experiencias enriquecen la expresión:



Lucila
4 años

Lucila, niña de cuatro años, un día después de dibujarse, se acercó a la maestra y le dijo en voz muy bajita: "Mi ño me dijo que tengo lindas pestañas". Hasta ese día, ella no incluía las pestañas en su representación de la figura humana, pero una situación afectiva le permitió la toma de conciencia. Eso hizo que ella se concentrara más en el rostro y no le diera tanta importancia a las extremidades, por ejemplo, que ella solía detallar más.

Son las experiencias, con sus componentes cognitivos y emotivos, las que provocan cambios en el pensamiento y el sentir del niño y, por lo tanto, también en sus representaciones. Por ello, no debemos corregir sus proporciones o pretender que incluyan siempre todas las partes del cuerpo, o que les pongan “piso” a las figuras. Todo ello será producto de sus experiencias corporales, perceptuales, emocionales. Si las experiencias son ricas, por lo general la expresión plástica se irá enriqueciendo.



Favorecer la vivencia de los lenguajes artísticos:

- No es darles moldes para recortar o figuras dibujadas para colorear o usar cualquier técnica.
- No es corregir sus representaciones o esperar que tengan un parecido a la realidad.
- No es enseñarles a repetir sonidos con un instrumento musical.
- No es obligar a repetir pasos de danza mecánicamente.
- No es memorizar obras dramáticas para actuar.
- No es promover concursos.
- No es promover presentaciones ante un público.

Es principalmente:

- Brindar oportunidades para vivencias enriquecedoras de distintos tipos, especialmente las que impliquen conciencia del cuerpo, del espacio, del tiempo, y desarrollo de la percepción con todos los sentidos, en diversos ambientes de aprendizaje.
- Brindar oportunidades para explorar movimientos corporales, materiales y objetos sonoros.
- Dar apoyo para que los niños concreten sus ideas.
- Brindar oportunidades para mirar imágenes, describirlas y comentarlas. Oportunidades para escuchar y apreciar música diversa seleccionada, funciones de títeres, danzas de la comunidad, etcétera.
- Integrar la experiencia plástica, musical, dramática, etcétera, a las investigaciones que los niños y niñas emprendan en sus proyectos.
- Brindarles confianza valorando sus logros, nunca menospreciar su esfuerzo. Tampoco es necesario sobrevalorarlo y elogiarlo todo. Las experiencias deben ser actividades gratificantes que no necesiten del elogio constante del adulto.

Referencias bibliográficas

GENERALES

- BLAKEMORE, Sarah-Jayne y Uta FRITH (2011). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Planeta.
- BULLÓN RÍOS, Ada (1983). *Autoeducación y aprendizaje creativo en el desarrollo del niño*. Lima: Instituto Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación.
- TARNAWIECKI, César (2000). *Desarrollo de la percepción auditiva fetal: la estimulación prenatal*. Lima: Pediátrica, Asociación de Médicos Residentes del Instituto Especializado de Salud del Niño.
- VÁSQUEZ, Chalena (2009). *El arte: un derecho humano*. Fecha de consulta: 5/9/2013. <<http://www.scribd.com/doc/22639863/El-Arte-un-Derecho-Humano-Chalena-Vasquez>>.
- WARMAYLLU (2012). *Wiñaq Muhu, Propuesta de educación inicial intercultural - Andahuaylas*. Lima: Warmayllu.

ESPECÍFICAS

- BOLTON, G. (1991). "El arte dramático", en David Hargreaves (comp.) *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- CERVERA, Juan (2002). "Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años". Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Fecha de consulta: 12/9/2013.<<http://www.cervantesvirtual.com/obra/como-practicar-la-dramatizacion-con-ninos-de-4-a-14-anos--0/>>.

- COURTNEY, R. (1989). *Play, Drama & Thought: The intellectual background to dramatic education*. 4.ª edición. Toronto: Simon & Pierre Publishing Co. Ltd.
- MARTÍNEZ, Luisa María (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona: Octaedro-EUB
- MINEDU (2012). Fascículo *Desarrollo de la expresión en diversos lenguajes: 3, 4 y 5 años de Educación Inicial*. Lima: MINEDU.
- MINEDU (2013). *Estudio de Educación Inicial: explorando el dibujo de niñas y niños de cinco años de edad*. Fecha de consulta: 7/10/2013. <http://www2.minedu.gob.pe/umc/Estudio_Educacion_Inicial/Estudio_del_dibujo.pdf>.
- OTERO, Marisol (2010). *Viadanza, un lugar para el cuerpo en la educación*. Lima: Lamóvil/Asociación Cultural.
- REGGIO CHILDREN (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat.
- SALÓ, Julia y Santiago BARBUY (1976). *Tierra, agua, aire, fuego para un taller inicial*. Buenos Aires: ADCEA
- WARMAYLLU (2008). *Arte Perú. Herencia, diversidad cultural y escuela. Propuesta para el área de arte con enfoque intercultural*. Lima: Santo Oficio.
- WILLEMS, Edgar (1975). *Le valeur humaine de l'éducation musicale*. Bienne: Pro Musica

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE COMUNICACIÓN ORAL

II CICLO

Comprende textos orales sobre temas diversos, identificando información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información en una situación comunicativa. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.

III CICLO

Comprende textos orales sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos y temas en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose, por lo general, en el tema; utiliza algunos conectores, así como vocabulario de uso frecuente. Su pronunciación y entonación son adecuadas, y se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.

IV CICLO

Comprende textos orales sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos, tema y propósito en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de conectores y algunos referentes, así como un vocabulario variado, entonación y volumen adecuados; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, comienza a adaptar lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a través de comentarios y preguntas relevantes.

V CICLO

Comprende textos orales sobre temas diversos infiriendo el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita, e interpreta ironías. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de conectores y algunos referentes, así como un vocabulario variado y pertinente, con ritmo, entonación y volumen adecuados; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, hace preguntas y contribuciones relevantes que responden a las ideas y puntos de vista de otros, enriqueciendo el tema tratado.

VI CICLO

Comprende textos orales sobre temas diversos infiriendo el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita e implícita; interpreta la intención del emisor en discursos que contienen ironías y sesgos. Evalúa la fiabilidad de los textos orales escuchados de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de una serie de conectores y referentes, con un vocabulario variado y pertinente, con entonación, volumen y ritmo adecuados; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, hace preguntas y utiliza las respuestas escuchadas para desarrollar sus ideas, y sus contribuciones toman en cuenta los puntos de vista de otros.

VII CICLO

Comprende textos orales sobre temas especializados sintetizando a partir de información relevante e infiere conclusiones; interpreta la intención del emisor en discursos que contienen sesgos, falacias y ambigüedades. Evalúa la validez de los argumentos e informaciones de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de diversos recursos cohesivos, con un vocabulario especializado; enfatiza los significados mediante el uso de un lenguaje variado en entonación, volumen y ritmo; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, hace contribuciones y evalúa las ideas de los otros para contraargumentar, eligiendo estratégicamente cómo y en qué momento participa.

DESTACADO

Comprende textos orales sobre temas especializados; interpreta la intención del emisor en discursos que contienen sesgos, falacias y ambigüedades. Evalúa la validez y efectividad de los argumentos, así como el efecto de las informaciones, de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de diversos recursos cohesivos, con un vocabulario especializado y preciso; enfatiza los significados mediante el uso de un lenguaje variado en entonación, volumen y ritmo; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, articula y sintetiza las intervenciones de una variedad de discursos; asimismo, evalúa las ideas de los otros para contraargumentar eligiendo estratégicamente cómo y en qué momento participa.

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE LECTURA

II CICLO

Lee comprensivamente textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis y predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra entendimiento de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.

III CICLO

Lee comprensivamente textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto relacionando información recurrente. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.

IV CICLO

Lee comprensivamente textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto seleccionando información relevante. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

V CICLO

Lee comprensivamente textos con varios elementos complejos en su estructura y que desarrollan temas diversos, con vocabulario variado. Extrae información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto integrando información relevante y complementaria. Opina sobre aspectos variados del texto y explica la intención de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.

VI CICLO

Lee comprensivamente textos con estructuras complejas que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto integrando información relevante y complementaria. Opina sobre aspectos variados, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio y explica la intención de los recursos textuales integrando su conocimiento y experiencia.

VII CICLO

Lee comprensivamente textos con estructuras complejas que desarrollan temas diversos con vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta o ambigua que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto integrando la idea principal con información relevante y de detalles. Evalúa la efectividad de los argumentos del texto y el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.

DESTACADO

Lee comprensivamente textos con estructuras complejas, principalmente de naturaleza analítica y reflexiva, con vocabulario variado y especializado. Interpreta y reinterpreta el texto a partir del análisis de énfasis y matices intencionados reconociendo distintos temas y posturas que aborda. Evalúa la efectividad y validez de los argumentos o planteamientos del texto y del uso de los recursos textuales. Explica la influencia de los valores y posturas del autor en relación a la coyuntura sociocultural en la que el texto fue escrito.

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE ESCRITURA

II CICLO

Escribe a partir de sus hipótesis de escritura variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura y usa signos escritos.

III CICLO

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y emplea vocabulario de uso frecuente. Separa adecuadamente las palabras y utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad a su texto.

IV CICLO

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de alguna fuente de información. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos básicos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

V CICLO

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y el registro, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

VI CICLO

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos y subtítulos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios tipos de conectores, referentes y emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar y aclarar expresiones e ideas, así como diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

VII CICLO

Escribe variados tipos de textos sobre temas especializados considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa, de fuentes de información tanto complementarias como divergentes y de su conocimiento de la coyuntura social, histórica y cultural. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, las cuales son estructuradas en párrafos, capítulos y apartados; plantea su punto de vista tomando en cuenta distintas perspectivas. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

DESTACADO

Escribe variados tipos de textos sobre temas especializados considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y las fuentes de información tanto complementarias como divergentes y de su conocimiento de la coyuntura social, histórica y cultural. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, las cuales son estructuradas en párrafos, capítulos y apartados en los que analiza críticamente diversas posturas, controla el lenguaje para posicionar, persuadir, influir o captar lectores respecto al punto de vista que defiende. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE LENGUAJES ARTÍSTICOS

DESCRIPCIÓN				
Expresa sus emociones y mundo imaginario al realizar trabajos artísticos a partir de sus experiencias y percepciones del entorno familiar. Utiliza con libertad diversos materiales y técnicas convencionales y no convencionales. Explora posibilidades expresivas de los elementos y los materiales a través del juego y experiencias imaginativas en cada uno de los lenguajes del arte y/o la integración de ellos.				
II CICLO	MÚSICA	ARTES VISUALES	ARTE DRAMÁTICO	DANZA
	Expresa sus emociones al cantar canciones sencillas de su entorno familiar y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales. Canta en un rango apropiado y sigue el pulso con su cuerpo o con instrumentos de percusiones convencionales y no convencionales de manera espontánea o por imitación, y las representa de manera no tradicional. Explora a través del juego y la experimentación las posibilidades sonoras de su voz y su cuerpo.	Expresa emociones e ideas en trabajos de artes visuales a partir de su imaginación, de sus experiencias y de la observación del entorno natural y familiar. Usa espontáneamente materiales, herramientas y técnicas convencionales y no convencionales. Explora con intuición los elementos visuales como la línea, la forma, el color y la textura de los materiales.	Expresa diferentes estados de ánimo y su mundo imaginario asumiendo roles en diversos juegos vinculados con situaciones cotidianas y animando objetos. Reconoce su espacio personal y grupal, improvisa diálogos básicos e incorpora efectos sonoros en algunas dramatizaciones. Explora las posibilidades expresivas de su cuerpo, espacio y objetos de uso cotidiano.	Expresa sus emociones y percepciones al bailar de manera espontánea. Realiza movimientos corporales siguiendo el ritmo de la música de algunas danzas y bailes de su contexto. Explora y descubre movimientos corporales en diferentes niveles y direcciones del espacio, con y sin elementos, a partir de diversos ritmos musicales.
Expresa sus emociones, ideas creativas y experiencias al realizar trabajos artísticos basados en la observación guiada del entorno natural, familiar y cultural. Utiliza diversos materiales, herramientas y técnicas proponiendo alternativas para su uso. Explora las cualidades de los elementos y materiales y representa sus ideas de diferentes maneras.				
III CICLO	MÚSICA	ARTES VISUALES	ARTE DRAMÁTICO	DANZA
	Expresa sus emociones al cantar canciones sencillas de su entorno local y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales. Canta al unísono en un rango apropiado y marca el pulso con su cuerpo o con instrumentos de percusión convencionales y no convencionales, tocando patrones rítmicos sencillos y ostinatos de oído o apoyándose en distintas representaciones. Explora e improvisa ideas musicales con diversos medios y materiales sonoros usando las cualidades y los elementos del sonido.	Expresa emociones e ideas en trabajos de artes visuales a partir de su imaginación, de sus experiencias y de la observación del entorno natural y cultural. Usa con intención una variedad de materiales, herramientas y técnicas de dibujo, pintura, técnica mixta, impresión, modelado y construcción. Explora y experimenta las cualidades de los elementos visuales y una variedad de materiales en elaboraciones 2D y 3D.	Expresa diferentes estados de ánimo y revela su mundo imaginario al improvisar y asumir roles proponiendo ideas para la dramatización de sus experiencias, de cuentos y observaciones del entorno local. Improvisa la representación de personajes cotidianos e historias simples aportando características gestuales básicas. Explora las posibilidades expresivas de su voz y su cuerpo y los objetos en sus dramatizaciones.	Expresa sus emociones, percepciones e ideas inspiradas en actividades y seres de su contexto al bailar, proponiendo frases de danza y patrones simples de movimiento. Coordina algunos pasos con otros movimientos corporales llevando el ritmo en desplazamientos y secuencias simples de movimientos. Explora movimientos corporales en distintos niveles y direcciones del espacio.

Expresa sus emociones, ideas creativas y experiencias en actividades estructuradas al realizar trabajos artísticos basados en la observación guiada del entorno natural, artístico y cultural. Aplica alternativas para el uso de materiales, herramientas, técnicas y procesos en diversas situaciones creativas. Explora y combina los elementos y materiales para resolver problemas creativos específicos.

	MÚSICA	ARTES VISUALES	ARTE DRAMÁTICO	DANZA
IV CICLO	Expresa sus emociones al cantar un repertorio de canciones de su entorno local y de otras culturas y al tocar instrumentos melódicos y de percusión, y propone ideas en pequeños ensambles musicales. Canta al unísono y toca ritmos sencillos y acompañamientos con instrumentos de percusión de su entorno e instrumentos melódicos desarrollando técnicas específicas de oído o apoyándose en distintas representaciones. Explora las cualidades y elementos del sonido al improvisar melodías y ritmos sencillos.	Expresa emociones e ideas en trabajos de artes visuales inspirados en sus intereses, imaginando y recreando la realidad artística y cultural con un propósito personal. Utiliza y relaciona una variedad de materiales, herramientas y técnicas de dibujo, pintura, técnica mixta, grabado, modelado y escultura. Indaga y combina las cualidades expresivas, los elementos, algunos principios y una variedad de materiales en procesos artísticos.	Expresa diferentes sentimientos, emociones e ideas al realizar representaciones dramáticas recreando cuentos e historias de su entorno local y regional. Interpreta a personajes e historias originales relacionando su cuerpo, pronunciación, gestos y acciones en el espacio. Explora y experimenta individualmente, en parejas o en grupo y posibilidades expresivas de su voz, gestos y su cuerpo en experiencias dramáticas.	Comunica emociones e ideas inspiradas en actividades, narraciones y poemas al realizar patrones y frases de danza con movimientos propios, y transmite el sentido de algunas danzas y bailes de su contexto. Coordina en parejas y en grupo pasos, gestos y movimientos diversos en coreografías simples. Explora de modo personal, en pareja y en grupos diversos tipos de movimientos corporales en distintos niveles y direcciones del espacio con o sin música.

Comunica y desarrolla ideas creativas con intención clara y propósito al realizar trabajos artísticos basados en diversos temas del entorno artístico y cultural. Aplica y afianza habilidades en el uso de materiales, herramientas, técnicas y procesos en función de un propósito específico, y desarrolla estrategias para planificar sus producciones. Experimenta y explora organizando y relacionando los elementos y los materiales en función de sus propósitos comunicativos.

	MÚSICA	ARTES VISUALES	ARTE DRAMÁTICO	DANZA
V CICLO	Expresa sus emociones al cantar un repertorio variado de canciones de su entorno y otras culturas, al tocar instrumentos melódicos, armónicos y de percusión, interpretando y proponiendo ideas en pequeños ensambles musicales ante una audiencia con compromiso. Canta al unísono o a dos voces desarrollando y ampliando su rango vocal. Toca patrones rítmicos constantes en instrumentos de percusión desarrollando habilidades y técnicas específicas en instrumentos melódicos o armónicos de oído o apoyándose en representaciones convencionales y no convencionales. Explora posibilidades de expresión al cantar, improvisando letras y al tocar instrumentos, lo que le permite experimentar sus posibilidades rítmicas y sonoras.	Crea trabajos de arte visuales a partir de sus emociones, puntos de vista y de la observación compartida de sus pares del entorno natural, artístico y cultural. Aplica con intencionalidad una variedad de materiales y herramientas y utiliza con destreza la técnica de dibujo, pintura, técnica mixta, grabado, escultura y medios tecnológicos. Indaga y relaciona los elementos, principios, materiales y soportes en procesos artísticos explorando diversas composiciones visuales.	Expresa diferentes sentimientos, emociones e ideas al identificar semejanzas o diferencias con respecto a su propio entorno a través de la escenificación de fábulas y cuentos de varias culturas y de otras épocas. Actúa y construye el discurso de sus personajes con rasgos dialectales incorporando el vestuario para representarlos y elabora un libreto guiado de una historia completa. Explora y experimenta individualmente, en parejas o en grupo posibilidades expresivas de su voz, gestos y su cuerpo diferenciando los personajes en el espacio.	Comunica emociones e ideas sobre temas significativos para sus pares al realizar diseños coreográficos simples y transmite el sentido de danzas y bailes de diversos contextos en el espacio escénico de la escuela. Coordina en parejas y en grupo pasos, gestos y movimientos diversos en distintas coreografías. Explora de modo personal, en pareja y en grupos el equilibrio de su cuerpo, diversos tipos de movimientos corporales en distintos niveles y direcciones del espacio, e indaga movimientos alusivos a temas significativos para su edad y contexto.

Comunica ideas creativas y puntos de vista que investiga en un contexto determinado utilizando códigos artísticos que reflejan conocimientos de varios artistas, culturas y otras épocas. Aplica y combina materiales, herramientas, técnicas, procesos y tecnologías de acuerdo con sus intenciones y planifica sus producciones. Experimenta y selecciona elementos y materiales para lograr sus propósitos comunicativos explorando diferentes estrategias, puntos de vista y temas en sus producciones artísticas.

	MÚSICA	ARTES VISUALES	ARTE DRAMÁTICO	DANZA
VI CICLO	Comunica y expresa emociones e ideas al realizar prácticas musicales cantando y tocando instrumentos variados, de manera individual o grupal, creando ritmos y melodías e interpretando un repertorio de música local y universal, ante una audiencia, con responsabilidad y compromiso. Interpreta un repertorio musical variado utilizando técnicas específicas al cantar al unísono o más voces y al tocar instrumentos de percusión, melódicos y armónicos, de oído o apoyándose en la lectura musical. Explora posibilidades de expresión al cantar, improvisando melodías y letras y al tocar instrumentos, experimentando sus posibilidades rítmicas y sonoras.	Crea y diseña producciones visuales a partir de emociones e ideas basándose en múltiples puntos de vista y recursos del entorno cultural, artístico-social y los presenta al público. Selecciona y aplica de manera efectiva soluciones creativas, materiales, herramientas, técnicas y tecnología para sus producciones visuales. Indaga elementos, materiales, información visual, procesos artísticos, soportes y temas significativos para lograr sus intenciones.	Desarrolla y escenifica un libreto improvisado y guiado por el profesor de forma colectiva. Realiza interpretaciones del teatro universal y local y sus diversos géneros. Caracteriza y escenifica una variedad de estilos de actuación para representar los personajes de sus propios libretos, del teatro histórico o universal y asume distintos roles en la producción dramática. Experimenta y selecciona la interpretación de distintos roles teatrales, la relación con la danza y la música y otras posibilidades de expresión.	Comunica emociones e ideas abstractas significativas para su contexto cultural al proponer y realizar diseños coreográficos creativos, y transmite el sentido de danzas y bailes de diversos contextos en el espacio escénico de la escuela. Coordina pasos, movimientos y gestos diversos en coreografías de algunas danzas y bailes de su contexto cultural y otros contextos. Explora de modo personal y coordinando en pareja y en grupos diversos tipos de movimientos corporales en distintos niveles y direcciones del espacio, e indaga movimientos alusivos a temas significativos para su edad y contexto.

Comunica ideas y presenta sus producciones creativas en un contexto escogido utilizando códigos artísticos que reflejan criterio en su manejo y conocimientos de una diversidad de artistas, culturas y otras épocas. Aplica y establece conexiones significativas entre técnicas, procesos y tecnologías y sus intenciones incorporando soluciones creativas al trabajar sus producciones. Selecciona y manipula elementos y materiales y evalúa los resultados, y explora una amplia gama de ideas creativas desde diferentes perspectivas y contextos que implementa en sus producciones artísticas.

	MÚSICA	ARTES VISUALES	ARTE DRAMÁTICO	DANZA
VII CICLO	Comunica y expresa sus emociones e ideas al realizar prácticas musicales cantando o tocando instrumentos variados de manera individual o grupal, componiendo canciones de interés personal e interpretando un repertorio variado de música local y universal ante una audiencia con responsabilidad, compromiso y musicalidad. Crea e interpreta un repertorio variado de música aplicando las técnicas específicas de canto y ejecución instrumental, de oído o apoyándose en la lectura musical. Experimenta posibilidades técnicas y creativas de la música, a través de la composición e interpretación, expresando su mundo interno y sus sentimientos.	Crea y diseña producciones visuales a partir de criterios estéticos personales y situaciones y desafíos creativos desde un análisis de la diversidad, artistas, culturas y épocas y presenta su trabajo al público. Usa y demuestra manejo de una variedad de materiales, herramientas, técnicas y medios tecnológicos para crear soluciones a una variedad de desafíos complejos de diseño en producciones visuales. Investiga y manipula elementos, principios de diseño, materiales, información visual, procesos artísticos, soportes y diversos temas significativos para crear distintas producciones visuales.	Formaliza la improvisación en la interpretación y creación de un libreto individual o colectivo, basado en experiencias personales o en investigaciones de situaciones sociales, ambientales, culturales actuales locales y globales. Actúa, dirige o maneja elementos y aspectos técnicos de la producción dramática con autonomía. Indaga y complementa la actuación y la producción teatral con otros lenguajes de las artes: danza, música, artes visuales y video.	Comunica emociones, sucesos e ideas abstractas de la realidad social nacional y mundial al proponer y realizar diseño coreográficos creativos, e interpreta el sentido de las diversas danzas y bailes en el espacio escénico de la escuela. Realiza con destreza pasos, secuencias y coreografías de danzas y bailes diversos utilizando diferentes técnicas de improvisación o creación colectiva. Explora de modo personal y coordinando en pareja y en grupos diversos tipos de movimientos corporales en distintos niveles y direcciones del espacio, e indaga movimientos alusivos a de la realidad nacional e internacional.

Comunica ideas y presenta sus producciones creativas en un contexto social y cultural que responde a sus valores utilizando códigos artísticos que reflejan criterio y dominio en su manejo y conocimiento de una diversidad de artistas, culturas y otras épocas. Selecciona y conecta con dominio y fluidez sus intenciones con las distintas técnicas, procesos y tecnologías. Gestiona sus propios procesos de experimentación manejando una amplia gama de ideas, puntos de vista, contextos y prácticas de arte de su región, otras épocas y culturas en sus producciones artísticas.

	MÚSICA	ARTES VISUALES	ARTE DRAMÁTICO	DANZA
DESTACADO	<p>Comunica y expresa sus emociones e ideas al realizar prácticas musicales cantando o tocando instrumentos de manera individual o grupal, componiendo canciones de interés personal y social, improvisando melodías y ritmos, e interpretando un repertorio extenso de música local y universal ante una audiencia con responsabilidad, compromiso, dominio y musicalidad. Crea, improvisa e interpreta un repertorio extenso de música manejando con dominio las técnicas específicas de canto y ejecución instrumental, de oído o apoyándose en la lectura musical. Experimenta la música con dominio técnico y expresivo a través de la composición, creación musical, improvisación e interpretación expresando su mundo interno y sus sentimientos.</p>	<p>Crea y diseña producciones visuales expresando sentimientos e ideas que responden a necesidades: personales, valores sociales y comunitarios de manera individual o grupal usando diversas estrategias para difundir y presentar su trabajo al público. Usa y combina con dominio una variedad de estrategias, materiales, técnicas y medios tecnológicos para generar, de manera individual o grupal, soluciones efectivas a desafíos creativos cada vez más complejos. Investiga las características naturales de los materiales y herramientas, sus posibilidades y limitaciones. Explora estrategias, elementos, códigos y soportes pertinentes con la fluidez y flexibilidad para la elaboración de diseños.</p>	<p>Domina las técnicas y procesos teatrales de la creación y actuación dramática introspectiva o basada en acontecimientos sociales, políticos culturales o fuentes históricas de diferentes medios y culturas. Maneja con dominio la actuación, dirección, libreto y aspectos técnicos de la producción total en diversos contextos escénicos. Investiga o produce montajes experimentales adaptando sus personajes, libretos y tecnologías de manera innovadora.</p>	<p>Crea y ejecuta danzas y bailes con gracia, seguridad y originalidad de modo personal y colectivo, e interpreta danzas y bailes de diversas culturas transmitiendo emociones e ideas claves en el espacio escénico de su comunidad. Realiza con dominio y destreza motora pasos, secuencias y coreografías complejas de danzas y bailes diversos utilizando técnicas de improvisación y creación colectiva. Investiga diversos tipos de movimientos corporales en la realidad cotidiana y en danzas diversas.</p>