



PERÚ

Ministerio
de Educación



RUTAS DEL APRENDIZAJE

¿Qué y cómo aprenden nuestros
niños y niñas?

Fascículo

1

Desarrollo de la expresión en diversos lenguajes
II ciclo

3, 4 y 5 años de Educación Inicial

HOY EL PERÚ TIENE UN COMPROMISO: MEJORAR LOS APRENDIZAJES
TODOS PODEMOS APRENDER, NADIE SE QUEDA ATRÁS

MOVILIZACIÓN NACIONAL POR LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES



RUTAS DEL APRENDIZAJE

¿Qué y cómo aprenden nuestros
niños y niñas?



Desarrollo de la expresión en diversos lenguajes

3, 4 y 5 años de Educación Inicial

HOY EL PERÚ TIENE UN COMPROMISO: MEJORAR LOS APRENDIZAJES
TODOS PODEMOS APRENDER, NADIE SE QUEDA ATRÁS
MOVILIZACIÓN NACIONAL POR LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES

Ministerio de Educación

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

Versión 1.0
Tiraje: 91 700 ejemplares

Emma Patricia Salas O'Brien
Ministra de Educación

José Martín Vegas Torres
Viceministro de Gestión Pedagógica

Equipo Coordinador de las Rutas del Aprendizaje:

Ana Patricia Andrade Pacora, Directora General de Educación Básica Regular
Neky Vanetty Molinero Nano, Directora de Educación Inicial
Flor Aidee Pablo Medina, Directora de Educación Primaria
Darío Abelardo Ugarte Pareja, Director de Educación Secundaria

Asesor General de las Rutas del Aprendizaje:

Luis Alfredo Guerrero Ortiz

Equipo pedagógico:

Rocío Corcuera Ríos (coordinación)
Leonardo Barbuy La Torre
Iván Vivanco Bendezú

Revisión pedagógica:

Fátima Natalia Masías Amaya
Rosario del Carmen Gildemeister Flores

Colaboración:

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

Corrección de estilo: Matilde Carolina Teillier Arredondo

Fotografías:

Archivo Warmayllu/Comunidad de Niños
Archivo UMC-MINEDU
Archivo Rocío Corcuera Ríos

Diseño y diagramación:

Hungria Alipio Saccatoma
Dante J. Quiroz Jara

Ilustraciones:

Oscar Casquino

Impreso por:

Industria Gráfica Cimagraf S.A.C.
Psje. Santa Rosa N° 220, Ate - Lima
RUC: 20136492277

© 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°. 2013-17915

Impreso en el Perú / *Printed in Peru*

Estimada(o) docente:

Queremos saludarte y reiterar el aprecio que tenemos por tu labor. Es por ello que en el Ministerio de Educación estamos haciendo esfuerzos para comenzar a mejorar tus condiciones laborales y de ejercicio profesional. Esta publicación es una muestra de ello.

Te presentamos las «Rutas del Aprendizaje», un material que proporciona orientaciones para apoyar tu trabajo pedagógico en el aula. Esperamos que sea útil para que puedas seguir desarrollando tu creatividad pedagógica. Somos conscientes de que tú eres uno de los principales actores para que todos los estudiantes puedan aprender, y que nuestra responsabilidad es respaldarte en esa importante misión.

Esta es una primera versión; a través del estudio y del uso que hagas de ella, así como de tus aportes y sugerencias, podremos mejorarla para contribuir cada vez mejor en tu trabajo pedagógico. Te animamos, entonces, a caminar por las rutas del aprendizaje. Ponemos a tu disposición la página web de Perú Educa para que nos envíes tus comentarios, aportes y creaciones; nos comprometemos a reconocerlos, hacerles seguimiento y sistematizarlos.

A partir de ello, podremos mejorar el apoyo del Ministerio de Educación a la labor de los maestros y maestras del Perú.

Sabemos de tu compromiso para hacer posible que cambiemos la educación y cambiemos todos en el país. Tú eres parte del equipo de la transformación; junto con el director y con los padres y madres de familia, eres parte de la gran Movilización Nacional por la Mejora de los Aprendizajes.

Te invitamos a ser protagonista en este movimiento ciudadano y a compartir el compromiso de lograr que todos los niños, niñas y adolescentes puedan aprender y nadie se quede atrás.

Patricia Salas O'Brien
Ministra de Educación

Índice

Introducción	7
I. ¿Qué entendemos por expresión en diversos lenguajes?.....	8
1.1 ¿Por qué es importante expresarnos en diversos lenguajes?	10
1.2 ¿Cómo se expresan los niños y las niñas del II ciclo de educación inicial?	11
1.2.1 El lenguaje dramático	13
a. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de lenguaje dramático?	13
b. ¿Qué favorece el lenguaje dramático en el desarrollo de los niños?	14
c. ¿Cómo surge y se desarrolla el lenguaje dramático en los niños?	14
d. ¿Cuáles son las ideas que se tienen en la educación inicial en torno al lenguaje dramático?	16
1.2.2 El lenguaje de la danza	16
a. ¿A qué nos referimos con el lenguaje de la danza?	16
b. ¿Qué favorece la danza en el desarrollo de los niños?.....	17
c. ¿Cómo surge y se desarrolla el lenguaje de la danza en los niños?	18
d. ¿Cuáles son las ideas que se tienen en la educación inicial en torno al lenguaje de la danza?	19
1.2.3 El lenguaje musical.....	20
a. ¿A qué nos referimos con el lenguaje de la música?.....	21
b. ¿Qué favorece la música en el desarrollo de los niños?	21
c. ¿Cómo surge y se desarrolla el lenguaje musical en los niños?.....	22
d. ¿Cuáles son las ideas que se tienen en la educación inicial en torno al lenguaje musical?.....	23
1.2.4 Lenguaje gráfico-plástico	24
a. ¿Qué entendemos por el lenguaje gráfico-plástico?.....	24
b. ¿Qué favorece el lenguaje gráfico-plástico en los niños?	26
c. ¿Cómo surge y se desarrolla el lenguaje gráfico-plástico en los niños?	26
d. ¿Cuáles son las ideas que se tienen en la educación inicial en torno al lenguaje gráfico-plástico?	28

II. ¿Qué aprenden los niños de la educación inicial?	30
2.1 ¿Cómo se da el desarrollo de las competencias en la educación inicial?	31
a. Con relación al desarrollo de la expresión artístico.....	31
b. Con relación al desarrollo de la apreciación artística	33
2.2 Competencias, capacidades e indicadores para la educación inicial.....	34
2.3 Comprendiendo algunos indicadores y conceptos.....	37
III. ¿Cómo podemos promover el uso de los diversos lenguajes en el nivel inicial?.....	39
3.1 Ambientes de aprendizaje.....	39
3.2 Rol del docente	40
3.3 Criterios metodológicos	40
3.4 El lenguaje dramático en el II ciclo de la educación inicial	51
3.4.1 El ambiente de aprendizaje para la experiencia dramática	51
3.4.2 Rol del docente en la vivencia del lenguaje dramático	52
3.4.3 Criterios metodológicos para favorecer el lenguaje dramático	52
3.5 El lenguaje de la danza en el II ciclo de la educación inicial	56
3.5.1 Ambiente de aprendizaje	56
3.5.2 Rol del docente	57
3.5.3 Criterios metodológicos para favorecer el lenguaje de la danza	58
3.6 ¿Cómo abordar el lenguaje musical en el II ciclo de la educación inicial?.....	60
3.6.1 El ambiente de aprendizaje para la educación musical.....	60
3.6.2 Rol del docente	61
3.6.3 Criterios metodológicos para favorecer la educación musical	63
3.7 ¿Cómo abordar los lenguajes gráfico-plásticos en el II ciclo de la educación inicial?	66
3.7.1 El ambiente de aprendizaje y los materiales.....	66
3.7.2 El rol del docente para favorecer el lenguaje gráfico-plástico	68
3.7.3 Criterios metodológicos para favorecer la experiencia con el lenguaje gráfico-plástico.....	68
IV. ¿Cómo podemos saber que los niños están logrando los aprendizajes?.....	74
4.1 ¿Cómo evaluamos estos aprendizajes?.....	75
4.2 ¿Cómo registramos el progreso de estos aprendizajes?	76

Introducción

En el fascículo 1, *Desarrollo de la Comunicación-II ciclo*, de las Rutas del Aprendizaje para el nivel inicial, se ha presentado ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? con relación al desarrollo de la comunicación. Como habrás notado, ese fascículo se centra en el desarrollo de la comunicación verbal: expresión y comprensión oral, comprensión de textos escritos y producción de textos escritos. Sin embargo, los seres humanos tenemos otros modos de expresarnos y comunicarnos: por medio de gestos, movimientos, sonidos, imágenes, etcétera. Para ello, hacemos uso de las posibilidades de nuestro propio cuerpo, de los elementos de la naturaleza y de otros medios desarrollados en el entorno cultural.

En este fascículo conocerás un poco más acerca del maravilloso mundo interior de los niños, cómo se expresan, qué beneficios les brinda la vivencia de los lenguajes artísticos, lo que puedes hacer para favorecer una expresión auténtica y rica, así como modos de registrar y saber lo que están logrando.

Deseamos que la lectura de este fascículo motive la observación atenta de los diversos modos en que las niñas y los niños dicen algo de sí mismos y, por ende, de su cultura. Asimismo, esperamos promover más reflexión, investigación e innovación en la práctica pedagógica del nivel inicial, ampliando el espacio para la fantasía, el juego y el arte, porque de ese modo se posibilita un desarrollo humano más integral.



¿QUÉ entendemos por expresión en diversos lenguajes?

Observemos algunas situaciones que nos permitan revisar la definición de expresión en diversos lenguajes.

Situación 1:



Situación 2:



Veamos qué pasa en cada una de estas situaciones:

En la situación 1, Daniel está construyendo y cantando, nadie está cerca de él. Al construir y cantar, Daniel no tiene la intención de emitir un mensaje para otra persona, pero podemos decir que se está expresando, pues está exteriorizando sus ideas y sentimientos a través de la construcción que está realizando, a través de la melodía que entona y de cómo la interpreta.



En la situación 2, Lorena, de cuatro años, percibe la música que su papá ha colocado y baila. Así, expresa su alegría y su disfrute mediante movimientos, mediante su danza. Su papá, que está limpiando y voltea, percibe que Lorena está bailando y le dice: “¡Ah, te gustó la música que puse!”. Él se comunicó con Lorena mediante el lenguaje verbal. Lorena comprendió el mensaje que le dio su papá y, en señal de ello, sonrió, es decir, se comunicó por medio de gestos. Aunque Lorena no bailó intencionalmente para que su papá la viera, su expresión se convirtió en comunicación. Ellos se expresaron y comunicaron por medio de gestos, movimientos y palabras.



En ambas situaciones, los niños se han expresado utilizando varios lenguajes.

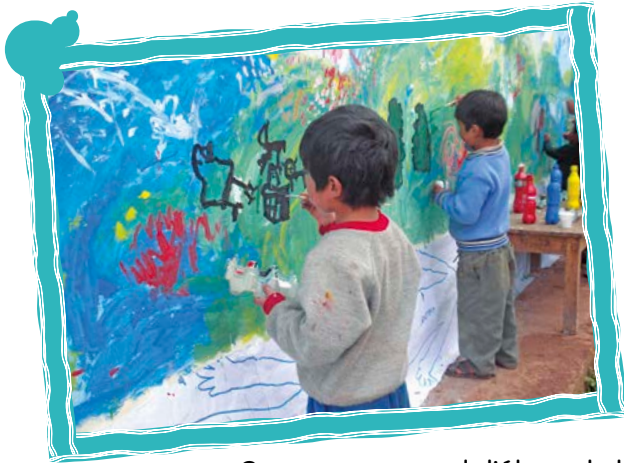
¿A qué nos referimos con el término “lenguajes”?

Con ese término hacemos alusión a sistemas de comunicación que nos permiten manifestar nuestros sentimientos, emociones e ideas. Así como el lenguaje verbal hace uso de la lengua o idioma que se adquiere culturalmente gracias a una capacidad lingüística innata, los otros lenguajes se valen de otros medios (gestuales, gráficos, plásticos, musicales, etcétera) y tienen sus propios códigos (elementos y principios). Es a través de los diversos lenguajes que pensamos el mundo y, al simbolizarlo, lo vamos comprendiendo.

1.1 ¿Por qué es importante expresarnos en diversos lenguajes?

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 expresan los niños y las niñas del II ciclo de educación inicial?

Los niños y niñas del nivel 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 te presentamos una situación que nos puede ayudar a reflexionar acerca del modo cómo se expresan los niños y las niñas de tres, cuatro y cinco años de edad.

Situación 3:

Niños de entre tres y cinco años jugando en su institución educativa.



Cada uno de los niños está jugando y a través de su juego se está expresando. Lo que podemos percibir es que, en todos los casos, los niños se expresan a través de su cuerpo (**expresión psicomotriz**). Esta forma de expresión nos muestra la manera como cada niño se desenvuelve de forma original y única en una situación de juego. Esto sucede porque en estas edades la motricidad es la vía privilegiada de expresión.

¿Qué vemos en esta situación?

Rafael está trepando un árbol, poniendo en juego todas sus habilidades motrices. Trepando por sí mismo, nadie lo ha ayudado. Al llegar arriba y estar sobre la rama a la que ha podido acceder, es probable que sienta que ha logrado una gran hazaña. A la vez, ha podido ser prudente sosteniéndose con cuidado, tomando conciencia de sus posibilidades, pero también de sus límites. A través de esta acción, Rafael fortalece la confianza en sí mismo por su capacidad para dominar su cuerpo y el espacio. Asimismo, se apropia del árbol, siente que le pertenece, es su casa, se siente grande y fuerte como para ser un tigre.

Fernanda va envolviéndose con las telas, escoge los colores y la textura que le gustan, sonríe, hace unos giros como si fuera a volar. Fernanda nos expresa su manera particular de representarse, de imaginarse y sentirse: libre, ágil, hermosa. Así, podemos percibir el placer al "recrearse" de la forma en la que se siente bien, sensación que le permite crecer en libertad.

Valentina, con un carrito de madera, recoge algunos animalitos de plástico y los coloca dentro de su carro. Por otro lado, Joaquín recoge piedritas; ha conseguido muchas. Valentina y Joaquín tienen un proyecto personal, construyen su juego de manera autónoma, desde el placer de descubrir y de conocer el mundo que los rodea. Joaquín y Valentina se encuentran en el patio, tal vez con una sensación de asombro y curiosidad por la acción compartida de jalar, de llevar algo. Desde este interés deciden ir juntos a pasear. De proyectos individuales surgirá un proyecto en común.

En el caso de Mily y Paty, a quienes vemos cargando a sus muñecas en la espalda, ellas saben que esas muñecas no son bebés de verdad, saben que no escuchan y que no lloran, pero han desarrollado la capacidad de simbolizar y eso les permite simular, dramatizar, hacer "como si fueran reales". Por ello, hacen señal de silencio para que la bebé no se despierte. Mediante ese juego ellas han expresado su afecto, las costumbres de su cultura y específicamente lo que aprenden de sus madres.

Como podemos observar a través de estas situaciones, el cuerpo es el primer "material" utilizado por el niño para comprender el mundo y comprenderse en él; moviéndose se transforma. Un bebé descubre sus manos, sus dedos, luego toma con sus manos los objetos y así sus manos lo llevan más y más a conocer el mundo. Poco a poco, movimientos mayores, como rodar, gatear, caminar, correr, etcétera, le permitirán ampliar el conocimiento de sí mismo y fortalecer su autonomía.



En síntesis, los niños que observamos en la situación están jugando: su juego es psicomotor, multisensorial, simbólico e integral (en diversos tipos de lenguajes y con distintas habilidades y acciones, al mismo tiempo).

Es desde la psicomotricidad que el niño se construye a sí mismo. Por lo tanto, no podemos reducirla a la clase de psicomotricidad dos veces a la semana o pensar solo en momentos en los que el cuerpo pueda jugar "libremente", como en el recreo. La expresividad psicomotriz constituye la base de todos los lenguajes de los niños.

A continuación desarrollaremos de modo específico nociones acerca de los siguientes lenguajes: dramático, musical, de la danza y grafico-plástico, teniendo en cuenta sus características e importancia, así como el desarrollo evolutivo de los niños.

1.2.1 El lenguaje dramático

Observemos dos situaciones que nos permiten comprender el lenguaje dramático.

Situación 4:



¿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 usado el 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 y comunicación 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 a través de los títeres. Al representar, se pueden usar otros elementos que sirven como recursos: 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:

- “Viven” una ficción que les permite comprender las relaciones humanas y, por tanto, socializar.
- Representan personajes; esto les permite ser capaces de ver 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 otras capacidades relacionadas 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, el desarrollo de la imaginación para la solución de problemas sobre la forma en que se va a representar una historia; el uso creativo del espacio, mediante la diferencia entre el espacio “real” y el espacio “ficcional”.

Cuando los niños aprecian representaciones escénicas (títeres, clown, obras de teatro para niños, narraciones de cuentos, pantomima y otras), logran lo siguiente:

- Se promueve el desarrollo de la imaginación, el pensamiento divergente y 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 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, lo que más le impacta (positiva o negativamente) para poder comprenderlo 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. A continuación una explicación referencial del modo como evolucionan las posibilidades de los niños con relación al lenguaje dramático de acuerdo con Courtney (Courtney 1989).

EN LOS NIÑOS DE TRES AÑOS

En la vivencia del lenguaje dramático, se puede observar, por lo general, que los niños de tres años realizan principalmente juegos exploratorios relacionados con su gran curiosidad, caracterizada por la reiterada pregunta "¿por qué...?". En ese proceso, el niño imita las conductas de los adultos más importantes, simula emociones y disfruta las narraciones. Las oraciones crecen, y aparecen las historias breves pero exageradas. También se establecen lugares ficticiales ("la casita"), y el niño se corre de los "monstruos".

EN LOS NIÑOS DE CUATRO AÑOS

Los niños de cuatro años, generalmente, amplían sus representaciones y son más conscientes de los roles de los otros. Por ejemplo, juegan asumiendo roles altamente imaginativos, tienen amigos y "enemigos", y buscan la aprobación de sus pares. Gustan de juegos de representación en grupo. Evitan la agresión, se anticipan al futuro y tienen sus propios juicios. Inventan historias, expanden las oraciones y desarrollan más la gramática.

EN LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS

A los cinco años, la representación es flexible, es decir, los niños pueden adaptarse un poco más a las circunstancias. Hacen representaciones breves. Representan sus propias historias, dramatizan gran cantidad de experiencias y, al conversar, pueden comprender situaciones sociales complejas. Improvisan conversaciones, movimientos, vestuarios y situaciones, pero les es difícil aún diferenciar bien realidad de fantasía. Tienen una mayor percepción, reconocen detalles y los integran en un todo. A los cuatro años, el movimiento dominaba al habla; en cambio, a los cinco, la relación es progresivamente más verbal.

d. ¿Cuáles son las ideas que se tienen en la educación inicial en torno al lenguaje dramático?

En la educación inicial suele confundirse el natural juego simbólico de representación que se da en total libertad y por propia iniciativa con los juegos de creatividad dramática o “juegos dramáticos”, que implican una serie de estímulos para propiciar la libre creación del niño.

Algo similar ocurre con la diferencia entre el juego dramático y el teatro. El juego dramático se propone dentro de un contexto educativo: no existe el público, se lleva a cabo para desarrollar competencias y capacidades, lúdicamente.

Lamentablemente, es usual que para el Día de la Madre u otras celebraciones se preparen representaciones teatrales con niños destinados a un público. Para ello, suelen ensayar repetidamente y, en muchos casos, se obliga a los niños a salir a un escenario contra su voluntad. Esto puede tener un efecto contraproducente, ya que los niños pueden inhibirse y emocionarse negativamente. Es usual también que, en lugar de promover la creatividad, se copien historias clásicas o se hagan *sketches* que muchas veces no tienen un contenido formativo.

En el capítulo 3 abordaremos cómo podemos favorecer el lenguaje dramático en la educación inicial.

1.2.2 El lenguaje de la danza

La danza es la celebración de la vida en movimiento.

Ximena Maurial



a. ¿A qué nos referimos con el 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 la 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 dice Maurial (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, de esta manera se acercan a la danza.

b. ¿Qué favorece la danza en el desarrollo de los niños?

La vivencia de la danza en los niños, además de la alegría y placer provocado 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 otros, 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 nociones 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 y niñas 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 y niñas 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. Así, podemos mencionar algunas características generales de acuerdo con la edad.

EN LOS NIÑOS DE TRES AÑOS

Los niños de tres años están aún más centrados en sí mismos que en la relación con el grupo. Si bien pueden llevar el pulso con su cuerpo, es difícil que lo mantengan durante los desplazamientos. Su fantasía e imaginación es y puede ser el móvil de su exploración del cuerpo y del espacio.

EN LOS NIÑOS DE CUATRO AÑOS

A los cuatro años, generalmente pueden coordinar movimientos en pareja y en grupo, y recordar secuencias breves de movimientos y coreografías simples.

EN LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS

A los cinco años, los niños generalmente pueden realizar muy variados tipos de movimientos, tienen una mayor conciencia del espacio y del ritmo, y pueden crear y ejecutar diversas coreografías simples. Es importante resaltar que estas características son referenciales, porque, al mismo tiempo, cada niño es único y tiene sus propios tiempos de aprendizaje, sus propios intereses y posibilidades de movimiento y expresividad.

Lo importante, como veremos en el capítulo 3, es que mediante la experiencia de la danza en la educación inicial se puede enriquecer este lenguaje que tanto placer y desarrollo puede favorecer, y que suele verse restringido o tergiversado en la mayoría de las aulas.

d. ¿Cuáles son las ideas que se tienen en la educación inicial en torno al lenguaje de la danza?

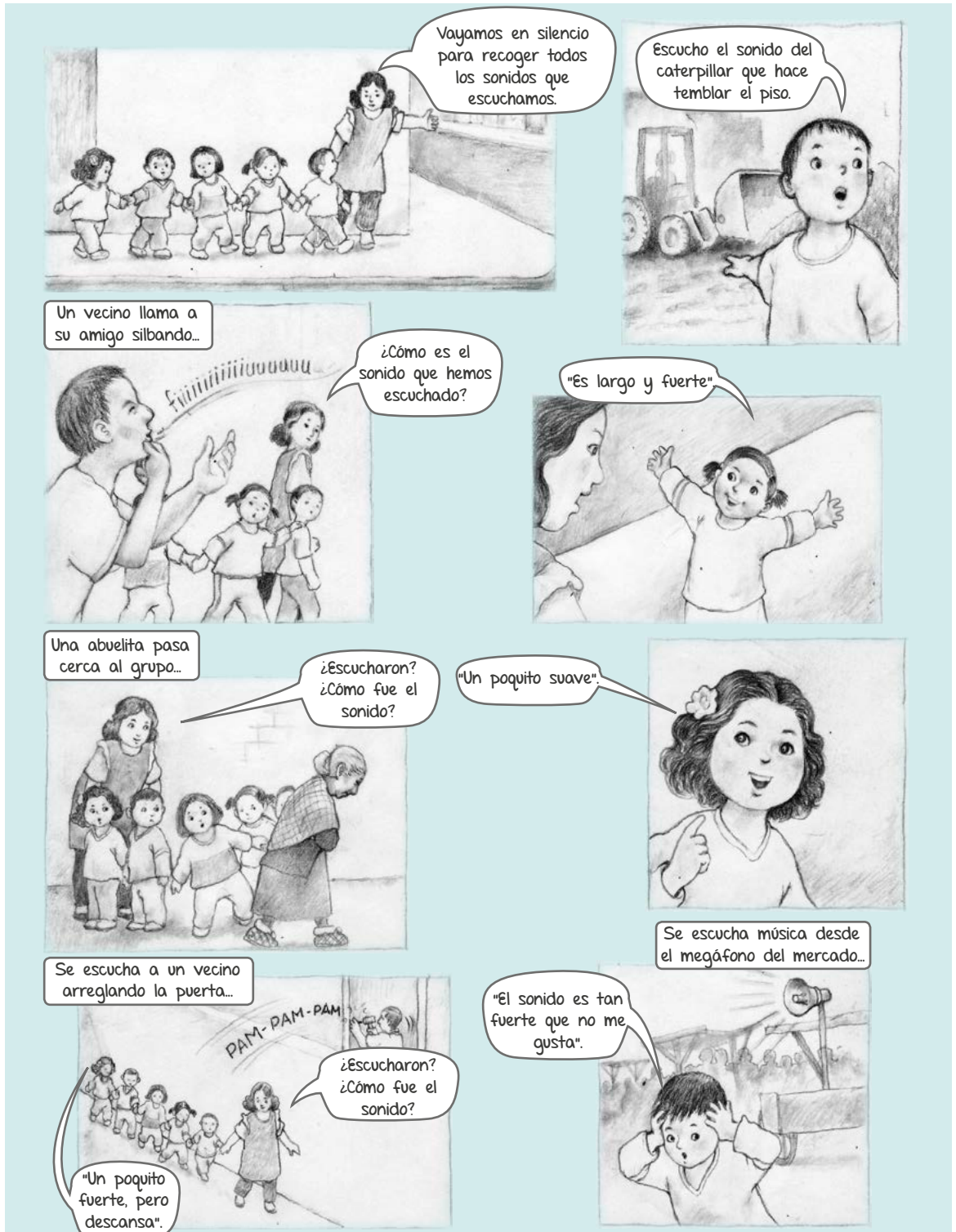
A pesar de la tendencia natural a bailar y del placer que genera, en la educación inicial es frecuente encontrar que el empleo de la danza genera tensión en los niños, pues se los fuerza a realizar ensayos intensos para presentarse ante un público en ceremonias y festividades. Además, es muy común encontrar, sobre todo en la enseñanza de la danza tradicional, la exigencia de ejecutar movimientos de manera mecánica, repetitiva, en donde aparentemente lo más importante son “los pasos” (movimientos preestablecidos) sin ahondar en la exploración lúdica. Por lo general, se considera una pérdida de tiempo la exploración del movimiento, se valora mucho más la presentación de un producto concreto y no se reconoce todo el valor del proceso.

Sin duda, no es precisamente ese el mejor modo de vivir el lenguaje de la danza y de obtener los beneficios que puede brindar para el desarrollo integral. Favorecer el lenguaje de la danza en la educación inicial no es tener que bailar bien la marinera o el ballet, no es saber los pasos de un género de moda y captar la atención de los adultos con eso. Abordaremos ese punto en el tercer capítulo de este fascículo.

1.2.3 El lenguaje musical

Situación 5:

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 5, una maestra promueve que los niños identifiquen los sonidos de su entorno urbano y que mencionen sus características.

a. ¿A qué nos referimos con el lenguaje de la música?

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 el desarrollo de 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 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 (aun 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 bebe 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 involucran todos los sentidos y todas las posibles experiencias. Un bebé o un niño explora multisensorialmente (Tarnawiecki, 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.

EN LOS NIÑOS DE TRES AÑOS

A esta edad, la mayor parte del juego sonoro y musical se encuentra en el descubrimiento de sonidos nuevos y de nuevas formas de producirlo. Los niños lo hacen principalmente percutiendo, sin necesariamente poder seguir o marcar el pulso, aunque en ocasiones pueden percibirse ciertos patrones rítmicos elementales aún no definidos del todo. También lo pueden hacer soplando, si la embocadura del instrumento que soplan lo favorece (el bisel de la flauta dulce o de émbolo, como el de los pitos o silbatos, es de fácil uso). Por otro lado, muchos niños a esta edad (según su desarrollo y entorno) ya son capaces de entonar melodías simples (es decir, sin saltos grandes entre notas). Además, según sus capacidades lingüísticas vinculadas al habla, son capaces de producir y memorizar melodías con letras. En algunos casos, excepcionales, puede observarse la recreación de letras de melodías conocidas, cambiando las letras de las canciones pero manteniendo las melodías, y viceversa. Algo que sí es evidente es su capacidad de reconocer melodías existentes.

EN LOS NIÑOS DE CUATRO AÑOS

A los cuatro años, la situación es muy similar a la de los tres años, pero con algunos detalles de mayor precisión. Ya puede observarse mayor facilidad para poder producir patrones rítmicos más específicos o seguir el pulso, aunque no es una situación generalizada. Usualmente, en esta edad, el manejo del habla es mucho mayor. Por ello, la producción melódica y de canciones (letras) es mucho más fluida. El reconocimiento y uso de "polos opuestos" (grave-agudo, suave-fuerte, largo-corto) se encuentra habilitado de forma más habitual.

EN LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS

A los cinco años, los niños han desarrollado sus habilidades motrices, lo que les permite experimentar, con mayor precisión, con distintos tipos de instrumentos. Además, han aumentado sus habilidades para producir y reproducir patrones rítmicos, lo mismo que con el pulso. Esto tiene que ver también con el mejor uso del habla, lo que favorece, además, la comprensión de pasos o explicaciones al momento de intentar aprender a tocar un instrumento determinado. Por ejemplo, a esta edad, es mucho más probable que un niño pueda sentirse más hábil y cómodo al jugar pulsando cuerdas o utilizando ya algunas posiciones elementales en la flauta dulce o en el piano (por mencionar ejemplos ilustrativos). En cuanto al desarrollo vocal, a esta edad son capaces de cantar casi al mismo nivel que un adulto promedio. Pueden, en muchos casos, memorizar canciones completas y reproducirlas afinadamente.

Cabe destacar que las habilidades descritas para los tres, cuatro y cinco años de edad no son fijas. Tampoco se puede decir que un niño tiene algún nivel de "retraso" en sus capacidades musicales si no ha demostrado lograr lo que se menciona en los párrafos anteriores para alguna de las edades descritas.

d. ¿Cuáles son las ideas que se tienen en la educación inicial en torno al lenguaje musical?

El lenguaje musical tiene un rol utilitario

A pesar de que en las aulas de educación inicial cantar es una actividad frecuente, suele ocurrir que se le da a la música un rol utilitario dentro del mundo educativo. A veces sirve como un recurso para lograr concentración, para aprender algún contenido o para mostrar las "habilidades" de los niños a la comunidad de familiares y profesores en el marco de festividades. Este enfoque limita significativamente todo el potencial educativo de la música, ya que no le otorga un valor en sí mismo sino solamente en función de algo más.

El lenguaje musical como la enseñanza de sus elementos teóricos

Otra forma generalizada de entender la educación musical se encuentra en el hecho de enseñarla a través de sus elementos teóricos. Muchas veces, el profesor cae en el error de creer que la enseñanza de las notas o las figuras rítmicas, por ejemplo, es indispensable para aprender música; llega a ser, incluso, en algunos casos extremos, casi un requisito. Como veremos más adelante, esta circunstancia puede ser un atropello involuntario a la expresión libre y a la conexión genuina del niño con la música. Antes de leer y escribir hay que hablar; antes de representar las notas en el pentagrama, hay que tocar.

El lenguaje musical como la copia o la reproducción de melodías

Un último aspecto generalizado es el de la educación musical como copia o repetición de melodías o ritmos producidos por el maestro por parte de los niños y las niñas, una suerte de sesión de ecos de los conocimientos musicales del profesor. Esto lleva a una aproximación muy limitada a la música, ya que el único y absoluto referente de lo musicalmente posible empieza y termina en el profesor.

Estos ejemplos nos pueden dar una pauta de las limitaciones más usuales en las que los docentes podemos caer al no contar con herramientas teóricas y prácticas para entender y desarrollar sesiones musicales vivas y llenas de contenido creativo, expresivo. Por esto, este fascículo buscará, junto con los demás lenguajes artísticos, abrir puertas para comprender los procesos del aprendizaje de la música como un proceso creativo, lúdico, constructivo y propio.



Y tú, ¿qué ideas tienes de la música en la educación inicial? ¿Cómo favoreces la vivencia de este lenguaje?

1.2.4 El lenguaje gráfico-plástico

a. ¿Qué entendemos por el 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 diversos 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 y las niñas acceden a otros modos de producción visual como la fotografía o el diseño por computadora. Detallaremos algunos, muy frecuentes en la vida de los niños del II ciclo de la educación inicial.

El dibujo es movimiento que deja huella y el elemento fundamental es la línea. Es ella, en sus diferentes grosores, direcciones y tonalidades o colores, la que nos muestra la forma, el movimiento y la luz.

Pintar es dar color y es con la mancha de color en todos los grados de luminosidad y consistencia que el niño explora, elige y manifiesta su subjetividad. Se puede dar color con elementos naturales que tiñen (flores, hojas, polvo de nogal [nogalina], achiote, tierras de color, etcétera) o con elementos industriales como las anilinas, témperas y lápices.

Modelar es dar forma con las manos usando un material que pueda cambiar de forma, es decir, que tenga plasticidad: arcilla, masas de harina, plastilina, etcétera. Las manos son la herramienta principal, pero pueden haber otros mediadores: palitos, pitas, elementos reutilizables o cualquiera que permita dejar una huella, unir o cortar. En el modelado, la forma y la textura son los elementos fundamentales.

Construir también es transformar usando materia y uniendo partes (juntando, pegando, ensamblando, amarrando, etcétera). Se construye con madera, plástico, cartones, telas u otros elementos reutilizables. La construcción lleva a los niños a representar casas, puentes, corrales, templos, escuelas, lugares fantásticos o a formar personajes. En la construcción, el espacio y la forma son elementos fundamentales.

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 y niñas 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.

Pablo
2 años y medio



Alicia
3 años

En los dibujos reproducidos que se muestran a continuación podemos observar que cada uno de ellos se encuentra en una etapa diferente. Pablo, de dos años y medio, ha desarrollado la función simbólica y puede adjudicar significados aunque no haya parentesco con la realidad. Alicia, de tres años, ha logrado representar la estructura de una persona y, por lo tanto, tiene conciencia de su yo, es decir, se distingue de su entorno.

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 (MINEDU 2013). http://www2.minedu.gob.pe/umc/Estudio_Educacion_Inicial/Estudio_del_dibujo.pdf.

● Dibujo de la figura humana

Uno de los símbolos que los niños prefieren en sus representaciones gráficas es el de la figura humana. Esta representación empieza cuando el niño toma conciencia de que es un ser diferenciado de los demás seres y objetos. Él o ella pueden representar al ser humano gracias al desarrollo de la función simbólica y las capacidades motoras, que le permiten cerrar el círculo y dirigir su trazo a voluntad. Para dibujar la figura humana, el niño debe haber logrado percibir su propio eje corporal y la simetría de su cuerpo. Gradualmente, la conciencia de la gravedad lo llevará a representarse en el contexto espacial (Martínez 2005). El dibujo de la figura humana es un espejo de su identidad personal, sus emociones y su conciencia corporal y espacial, ganada en función de sus experiencias. Los niños empiezan a representar la figura humana aproximadamente a los tres años incluyendo la estructura básica de cabeza, tronco y extremidades. Poco a poco y en función de su experiencia psicomotriz, que le permite ganar conciencia de su cuerpo, irá incluyendo más partes del cuerpo en su dibujo y otros detalles accesorios que brindan información sobre sus percepciones, sus intereses y sus ideas.

d. ¿Cuáles son las ideas que se tienen en la educación inicial en torno al lenguaje gráfico-plástico?

Hasta aquí hemos presentado las características de este lenguaje, su importancia y la forma como se desarrolla en los niños. Sin embargo, en el contexto de la institución educativa inicial, es usual que este lenguaje se perciba de otra manera. Leamos el diálogo siguiente:

Maestra Rosa : Flora, mañana me toca realizar juegos gráfico-plásticos y ya no sé qué hacer. Ya hice con ellos "la gota que camina", "la mancha como espejo", dactilopintura. ¿Qué más puedo hacer?

Maestra Flora : Sí, yo también ya hice todo lo que está en mi folder del instituto y quiero buscar qué más podría hacer.

El lenguaje gráfico-plástico como la enseñanza de técnicas

El diálogo de Rosa con Flora es muy frecuente entre las maestras. En nuestra formación hemos llevado cursos en los que nos han enseñado técnicas y hemos elaborado carpetas con muchas ideas sobre estas. Así, muchas veces abordamos los juegos gráfico-plásticos como una sucesión de técnicas. Sin embargo, el sentido de esta experiencia en la educación no es aprender técnicas sueltas ni desarrollar solamente destrezas motoras.

El lenguaje gráfico-plástico y nuestras expectativas como adultos

Si bien la presencia de estos lenguajes gráfico-plásticos es muy relevante en la educación inicial, suele suceder que las maestras los ven con ojos de adulto y no los comprenden. Es muy común, por ejemplo, que una maestra crea que un dibujo más parecido a la realidad es mejor que aquel que no es tan realista, aunque demuestre una fantasía y creatividad impresionantes. Es usual que los maestros y maestras esperen que todos los dibujos estén "muy bien coloreados", "sin pasarse de la raya", como si eso fuera una señal de calidad. En el capítulo III abordaremos este tema desde el punto de vista pedagógico.

Sintetizando ...

En este capítulo hemos presentado lo que entendemos por expresión en diversos lenguajes y hemos explicado por qué es importante brindar las condiciones para que los niños los utilicen. 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, la forma como se desarrollan en los niños del II ciclo del nivel inicial, y, por último, qué ideas se suelen tener en la educación inicial acerca de ellos.

No olvidemos que en el segundo ciclo de la educación inicial, la institución educativa, escolarizada o no escolarizada, tiene que ser un lugar privilegiado para el juego creador. Es allí donde los diferentes lenguajes artísticos —dramático, musical, gráfico-plásticos (visuales) y audiovisuales, así como la danza— se integran al desarrollo psicomotriz del niño para favorecer la expresión y comunicación. A través de ellos, el niño puede acceder a otras maneras de representar su mundo y enriquecer el sentido de la acción que realiza.



- La expresión y comunicación son procesos muy importantes para el desarrollo de los niños y de los seres humanos en general.
- Los niños y niñas se expresan y se comunican por medio de diversos lenguajes, que generalmente se manifiestan de modo integrado durante el juego.
- En los niños, el medio de expresión por excelencia es el propio cuerpo. Así, su expresión y comunicación es fundamentalmente psicomotriz.
- Los diversos lenguajes de los niños surgen naturalmente y se desarrollan favorecidos por la cultura y por el acompañamiento pertinente, respetuoso y afectivo de los adultos.
- Es importante expresarse y comunicarse por medio de diversos lenguajes, 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.

Reflexionemos en torno a lo mencionado en este capítulo a partir de lo que nos dice Malaguzzi, educador italiano fundador de las escuelas innovadoras de Reggio Emilia.

"Todos los lenguajes expresivos, cognitivos y comunicativos que se constituyen en reciprocidad nacen y se desarrollan en las experiencias. El niño es sujeto constructivo y coautor de estos lenguajes. Todos los lenguajes que ya conviven en la mente y en las actividades del niño tienen el poder de convertirse en fuerzas generadoras de otros lenguajes, de otras acciones, de otras lógicas y de otras potencialidades creativas". Malaguzzi (Reggio Children 2005).



¿QUÉ aprenden los niños de la educación inicial?

Veamos cuáles son las competencias que lograrán los niños al término de la EBR relacionadas con el aprendizaje fundamental de arte: *Se expresa artísticamente y aprecia el arte.*

Crea trabajos de arte, a partir del manejo de lenguajes, símbolos y procedimientos de las diversas formas artísticas —danza, artes dramáticas, artes visuales y audiovisuales y música— para expresar sus propias ideas, emociones y sentimientos, demostrando creatividad, imaginación y sentido estético.

Se expresa artísticamente y aprecia el arte.

Aprecia, interpreta y emite juicios de valor frente a su entorno y a manifestaciones artísticas propias y de diversas épocas y culturas, y comunica sus respuestas frente a ellas.

Como podemos ver, tenemos dos grandes competencias vinculadas al aprendizaje fundamental de arte:

- Una vinculada a la expresión artística.
- Otra vinculada a la apreciación artística.

El marco curricular menciona: “Este aprendizaje se desarrolla a través de la danza, las artes dramáticas, las artes visuales y audiovisuales, la danza y la música”; es decir, por medio de lenguajes artísticos.

¿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 desarrollado 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 arte o 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 están siendo cada vez más reconocidos y exigidos en el mundo entero.

2.1 ¿Cómo se da el desarrollo de las competencias en la educación inicial?

Para realizar nuestro trabajo como docentes, debemos tener claridad sobre el desarrollo de las competencias que deben lograr los niños en la educación inicial.

a. Con relación al desarrollo de la expresión artística:

La creación en los diversos lenguajes artísticos tiene como base la expresión en los distintos lenguajes de los niños y niñas. 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:

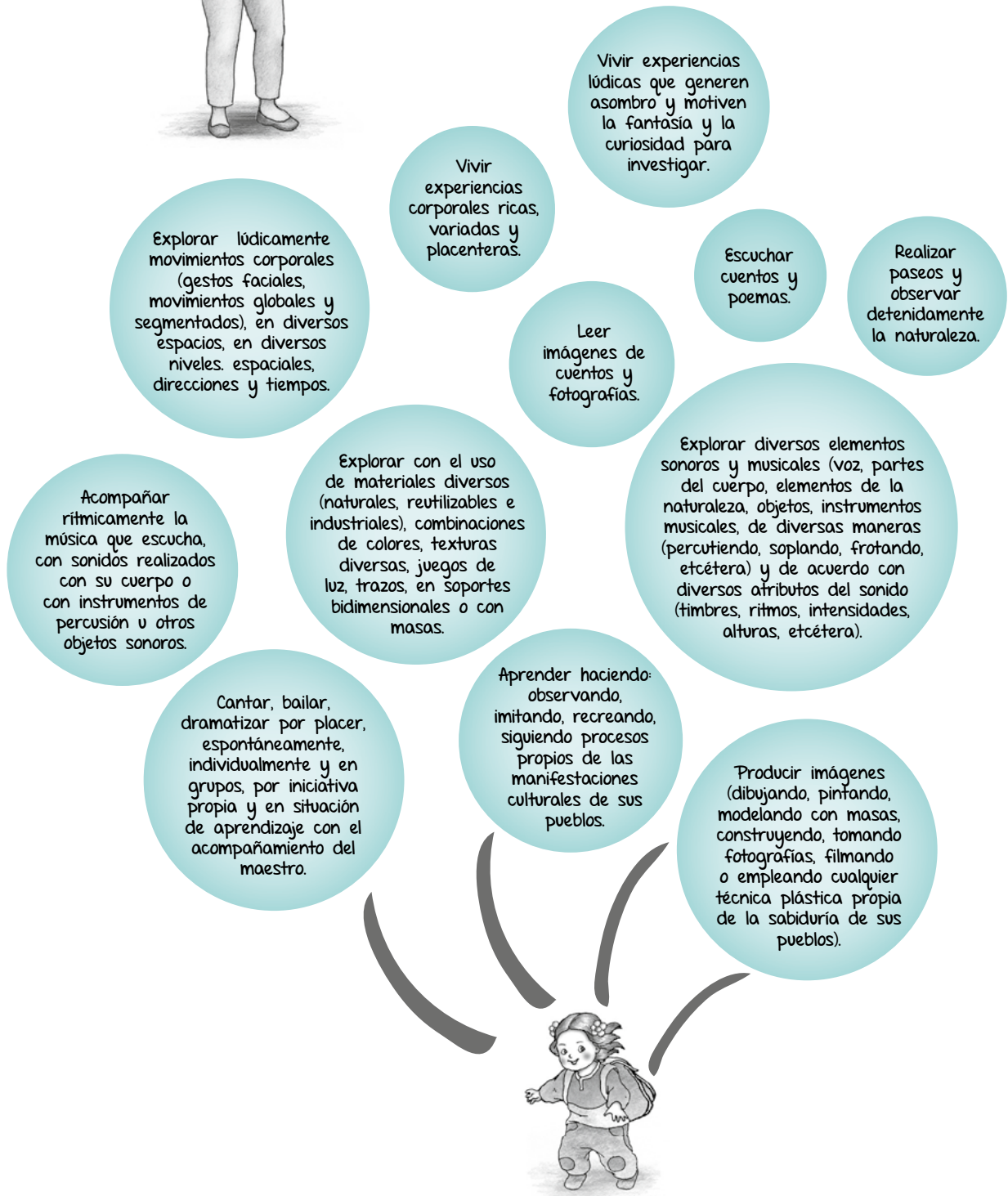
- son parte de su juego,
- surgen como una necesidad, y
- no están destinados a la presentación para un público.

¿Qué tenemos que asegurar en la educación inicial respecto a esta competencia?

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 con dichos elementos sus emociones, sentimientos e ideas a través de sus producciones, podrán desarrollar la competencia de expresión artística que se espera en la EBR. En este proceso, el rol del adulto consiste en respetar los tiempos, intereses y procesos de los niños, y en propiciar situaciones, recursos y ambientes adecuados y oportunos para que puedan desarrollar sus potencialidades.



Los niños desarrollarán esta competencia si tienen oportunidades para:



b. Con relación al desarrollo de la apreciación artística

La competencia de apreciación artística tiene su génesis en:

- el desarrollo agudo de la percepción,
- el goce estético y
- el pensamiento crítico.

Desde el nacimiento, los niños van desarrollando esas capacidades, que son configuradas, en gran medida, por el entorno social y emocional. Por ello, el rol del maestro y el ambiente de aprendizaje tienen mucha importancia para el enriquecimiento y desarrollo de esta capacidad desde un enfoque intercultural. Este enfoque respeta y valora la riqueza cultural de las comunidades de los niños y fomenta el conocimiento y valoración de las manifestaciones de otros lugares.

¿Qué tenemos que asegurar en la educación inicial respecto a esta competencia?

En la medida en que los niños tengan oportunidades para percibir, comentar, formularse preguntas, plantearse hipótesis, investigar, intercambiar ideas y manifestar lo que les gusta y disgusta, podrán desarrollar progresivamente la competencia de apreciación artística. Finalmente, apreciar una manifestación artística es posible principalmente si se la conoce desde varios ángulos y, mejor aún, si se la experimenta.



2.2 Competencias, capacidades e indicadores para la educación inicial

Para leer los cuadros, debemos considerar lo siguiente:

- Algunos indicadores están graduados por edad en función del desarrollo de la capacidad, para dar una idea de la evolución del aprendizaje. Sin embargo, el logro de los indicadores varía en cada niño, porque tanto su nivel de desarrollo como sus intereses y oportunidades son diferentes. Por lo tanto, los indicadores no se deben ver como estándares de desarrollo sino de un modo referencial.
- Algunos indicadores se refieren a varios lenguajes; otros son específicos de un lenguaje.
- Los indicadores presentados no agotan todas las posibilidades de desarrollo en cada lenguaje.
- Los indicadores que observamos en la columna de inicial de cinco años son referenciales; indican lo que esperamos que logre un niño al término de la educación inicial.

EXPRESIÓN ARTÍSTICA			
COMPETENCIA PARA LA EBR: Crea trabajos de arte a partir del manejo de lenguajes, símbolos y procedimientos de las diversas formas artísticas —danza, artes dramáticas, música, artes visuales y audiovisuales— para expresar sus propias ideas, emociones y sentimientos, demostrando creatividad, imaginación y sentido estético.			
Capacidades para desarrollar en la EBR	Indicadores		
	3 años	4 años	5 años
Explora y desarrolla ideas a partir de sus propias experiencias, de temas del entorno natural y construido, y de su entorno artístico y cultural.	Realiza libremente trazos o volúmenes (formas tridimensionales) con diversos materiales y menciona sus significados espontáneamente.	Representa lo que siente, le sucede y observa a través de diversos medios gráfico-plásticos.	Representa, de modo figurativo y no figurativo, lo que siente, le sucede y percibe, a través de la elección y uso de diversos medios gráfico-plásticos.
	Explora gestos y movimientos libres en el espacio imaginando y asumiendo el rol de otro ser u objeto.	Aporta ideas en la solución de los conflictos para las representaciones dramáticas grupales.	Aporta ideas en el uso del espacio, la caracterización de personajes, el tiempo y el espacio ficticio, así como en la solución de los conflictos en las representaciones dramáticas.
Explora y usa elementos, materiales, técnicas y procedimientos artísticos, reconociendo las cualidades visuales, táctiles, auditivas y expresivas del material con el cual trabaja.	Muestra asombro al combinar y descubrir diversos colores usando pinturas.	Menciona el proceso que siguió para descubrir diversas combinaciones de colores con pintura.	Recuerda y sigue el proceso descubierto para obtener diversos colores.
	Explora objetos y obtiene diversos sonidos de ellos. Explora las posibilidades de su voz y su cuerpo.	Acompaña eventos musicales con su voz, cuerpo u objetos sonoros.	Elige diversos sonidos según las distintas necesidades, ya sea para expresarse libremente o para acompañar algún evento musical.
	Juega manipulando fíteres.	Manipula fíteres realizando diversas voces y movimientos y creando historias.	

EXPRESIÓN ARTÍSTICA

COMPETENCIA PARA LA EBR:

Crea trabajos de arte a partir del manejo de lenguajes, símbolos y procedimientos de las diversas formas artísticas —danza, artes dramáticas, música, artes visuales y audiovisuales— para expresar sus propias ideas, emociones y sentimientos, demostrando creatividad, imaginación y sentido estético.

Capacidades para desarrollar en la EBR	Indicadores		
	3 años	4 años	5 años
Realiza sus propias obras de arte en las diferentes formas artísticas, expresando ideas, sentimientos y emociones en sus trabajos y desarrollando su sensibilidad.	Entona canciones breves y sencillas. Improvisa melodías y ritmos con instrumentos de percusión de altura determinada e indeterminada simples.	Entona canciones e improvisa melodías y/o ritmos con la voz, con instrumentos musicales y/u objetos sonoros.	Crea secuencias melódicas y rítmicas que puede repetir, ya sea con la voz y/o con instrumentos musicales u objetos sonoros.
	Dibuja, pinta, modela y construye por iniciativa propia y a su manera.	Crea diversas producciones plásticas con las propias técnicas que descubre, demostrando sensibilidad.	Crea diversas producciones plásticas con las propias técnicas que descubre y las que aprende en su contexto, demostrando sensibilidad y comunicando ideas.
	Baila espontáneamente y con placer con diversas melodías y ritmos.	Danza solo, en parejas y en grupo, desplazándose en el espacio con diversos movimientos libres.	Danza solo, en parejas y en grupo, desplazándose en el espacio con diversos movimientos libres y aprendidos, llevando el pulso de la música.
	Realiza juegos simbólicos de representación espontáneamente.	Asume roles en el juego dramático grupal, utilizando la voz, el gesto y el movimiento corporal.	Participa en creaciones dramáticas caracterizando personajes con su voz, gestos y movimientos.
Se aproxima al trabajo artístico de manera constante, trabajando independientemente, aprovechando recursos naturales y culturales, demostrando capacidad, inventiva y mirando los temas desde distintas perspectivas.	Juega libremente.	Demuestra iniciativa y concentración al jugar-trabajar en el sector de artes plásticas, música y dramatización.	Demuestra iniciativa y concentración al jugar-trabajar en el sector de artes plásticas, música y dramatización, así como en las sesiones específicas en estos lenguajes y en la danza.
Usa e integra medios artísticos contemporáneos como la fotografía, el video y otros medios digitales para potenciar la expresión y la creatividad.	No se desarrolla en estas edades	Toma fotografías en las situaciones que elige.	Toma fotografías y filma videos cortos en las situaciones que elige.

APRECIACIÓN ARTÍSTICA

COMPETENCIA: Aprecia, interpreta y emite juicios de valor frente a su entorno y a manifestaciones artísticas propias y de diversas épocas y culturas, y comunica sus respuestas frente a ellas.

Capacidades para desarrollar durante la EBR	Indicadores		
	3 años	4 años	5 años
Percibe y describe las manifestaciones artísticas de diversos contextos y culturas, a partir de los elementos y las cualidades de los materiales, técnicas y procedimientos.	Se percata de timbres distintos, pudiendo reconocer voces y/o sonidos cercanos a su entorno.	Identifica opuestos entre distintos sonidos (fuerte-suave, rápido-lento, agudo-grave, cercano-lejano, etcétera).	
	Observa y menciona seres, objetos, lugares y colores en ilustraciones y fotografías de cuentos y en otras obras visuales de su entorno.	Lee imágenes diversas: de cuentos, publicidad y otras manifestaciones visuales de su entorno (polleras, mantos, mates burilados, pinturas, fotografías, películas, etcétera).	
	Observa y menciona personajes y sus características en representaciones de títeres que observa.	Describe los personajes y acontecimientos de las historias de títeres que observa.	Describe los sucesos, personajes, espacios, voces y modos de manipular los títeres en las historias que observa.
Compara e interpreta las manifestaciones artísticas de diferentes tiempos y culturas.	No se desarrolla en estas edades.		Menciona las similitudes y diferencias principales que encuentra entre obras visuales o musicales diversas.
Aprecia y emite juicios de valor a partir del análisis estético, de la contextualización de las manifestaciones artísticas y de la comprensión del rol del arte en diferentes tiempos y culturas.	Manifiesta lo que le gusta y lo que no le gusta de los personajes y sucesos que observa en las ilustraciones de cuentos, fotografía o representaciones, y en las canciones que escucha.	Manifiesta lo que le gusta y disgusta al escuchar piezas musicales y al observar obras visuales o escénicas diversas. Comenta sobre lo observado y escuchado.	
Es autocrítico y tolerante frente a las críticas sobre sus trabajos.	Disfruta expresándose con el cuerpo y los materiales.	Escucha y comenta lo que sus compañeros y maestros preguntan o dicen en torno a su participación en producciones grupales plásticas, dramáticas, musicales o de danza.	

2.3 Comprendiendo algunos indicadores y conceptos

Para comprender mejor algunos indicadores, presentamos algunos ejemplos.

Indicador de expresión artística

Representa de modo figurativo y no figurativo lo que siente, le sucede y percibe a través de la elección y uso de diversos medios gráfico-plásticos.

Representar de modo figurativo por medios plásticos significa que en los dibujos u otras creaciones del niño o niña se pueden reconocer con frecuencia seres y objetos diversos, aunque no siempre los adultos distingamos exactamente qué son. Por ejemplo, observamos un animal de cuatro patas, pero no necesariamente nos damos cuenta si es un perro, un burro u otro. Hemos considerado este indicador para los niños de cinco años, a pesar de que la mayoría de los niños de cuatro años e inclusive algunos de tres dibujan de modo figurativo. A los cinco años es muy poco frecuente que no hayan accedido al dibujo figurativo. Si esta fuera la situación, sería motivo para observar detenidamente el desarrollo de los niños. Sin embargo, el hecho de que el niño acceda al dibujo figurativo no quiere decir que "siempre" tiene que dibujar, pintar o modelar de modo reconocible, pues, por el placer de pintar o trabajar con arcilla, por ejemplo, es usual obviar la representación y disfrutar simplemente del color y los volúmenes o texturas.

Indicador de apreciación artística

Identifica y compara diversos atributos de los sonidos que escucha (timbre, duración, intensidad y altura).

Percibir e identificar sonidos es una capacidad que se desarrolla desde muy temprano, pero que cada vez se va complejizando más. Es usual que los niños reconozcan el timbre del sonido que producen algunos seres y objetos, es decir, su modo característico de sonar. También pueden determinar si el sonido es largo o corto, más largo o más corto (duración). Asimismo, si el sonido es muy fuerte, regular o muy suave (intensidad). Según se haya ejercitado la percepción, los niños de cinco años podrán distinguir no solo el timbre, la intensidad y la duración del sonido sino también la altura, es decir, qué tan agudo (nota musical más alta) o grave (nota musical más baja) es. Aunque no sepan la denominación

de estos conceptos, pueden comparar y expresar la diferencia que perciben. La práctica en el reconocimiento de sonidos desde el entorno y desde la música dará una percepción auditiva más aguda. Ello también dependerá del contexto en el que se encuentren. Por ejemplo, los niños de la selva podrían reconocer la presencia de diversas aves por su sonido. En la misma situación, los niños de la ciudad ni siquiera podrían percibir que hay varios tipos de aves emitiendo sonidos. Favorecer la percepción de un modo lúdico y pertinente es también la base de la apreciación. Además, existe otro tipo de apreciación sonora: los niños pueden ser capaces de describir, según sus propias categorías, los sonidos que escuchan, otorgándoles valores relativos a sus propias vivencias. Si bien esta dimensión de la apreciación es menos concreta, desarrolla el potencial interpretativo mediante la interiorización de lo escuchado y su asimilación a la realidad emocional personal. Este aspecto es importante en la construcción de la identificación del niño con las diversas manifestaciones musicales que lo rodean.

Indicador de apreciación artística

Lee imágenes diversas: de cuentos, publicidad y otras manifestaciones visuales de su entorno (polleras, mantos, mates burilados, pinturas, fotografías, películas, etcétera).

Leer imágenes significa observarlas, describirlas e interpretarlas. Cada persona leerá las imágenes de un modo particular, porque las asociará a ciertos recuerdos y acontecimientos. Es importante que los niños y niñas se acerquen a imágenes diversas y las describan e interpreten, porque de ese modo serán "lectores" más agudos y críticos, no consumidores pasivos. Posibilitar la lectura de imágenes no significa simplemente pedir a los niños que digan todo lo que ven sino, por ejemplo, que noten qué sucede en las imágenes, por qué creen que esto sucede, qué resalta, por qué las imágenes estarán allí, a qué les recuerda, si les gustan o no y por qué, etcétera. Leer imágenes implica percibir el conjunto y los detalles y también plantear hipótesis, pero no hay respuestas "correctas" y "únicas", sino interpretaciones. Además, es importante que esta oportunidad no esté restringida a las láminas educativas o los cuentos sino que también se realice con las imágenes de la propia cultura del niño. Por ejemplo, en la sierra se pueden "leer" los mantos con los que las mujeres cargan a los bebés o las imágenes de las polleras. Si hubiera artesanos en la zona, se pueden observar e interpretar sus tallados en madera o sus bordados. También se pueden leer los afiches de la calle y la publicidad de la televisión, siempre de un modo lúdico, que genere curiosidad, y sin imposiciones. Será importante aportar, de modo lúdico a manera de anécdota o cuento, información de contexto.



¿CÓMO podemos promover el uso de los diversos lenguajes en el nivel inicial?

Para promover la vivencia de los diversos lenguajes artísticos en la educación inicial, es importante verificar si los ambientes donde los niños y niñas se desenvuelven favorecen y enriquecen la experiencia o no. Además, es clave preguntarnos cuál es nuestro rol como maestros 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

El jardín de niños 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 y niñas, 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 (las 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 y niñas 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 y las niñas 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. 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 las niñas y los niños tomen decisiones dentro de un marco de contención que no los ponga ante situaciones inmanejables.
- Promover que los niños y las niñas exploren, se diviertan, se cuestionen.
- Estar atento a los intereses de los niños y las niñas y brindar oportunidades para que investiguen y concreten sus propósitos.
- Brindar posibilidades para que los niños y las niñas 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 y las niñas propongan y decidan lo que desean hacer.
- Favorecer la integración de los aprendizajes.
- Investigar permanentemente las manifestaciones culturales del contexto de la escuela y el 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 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

Pintarse la cabeza de azul ultramar.

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, su trabajo, 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 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 y las niñas no sean repetitivas volviéndolas 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 niñas 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 guardan 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 colorean. 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 jardín de inicial.

Ejemplo:

A continuación presentaremos cómo, a través de una situación de aprendizaje, la maestra planificó el uso de los diversos lenguajes siguiendo los criterios metodológicos sugeridos.

La maestra de una comunidad de Cajamarca, al planificar sus sesiones, se da cuenta de que en varias oportunidades ha visto a los niños jugando con caballos de plástico en el sector de construcción y diciendo: “Pisa, caballito, ya sale el trigo” o “Anda en redondito, sigue dando vueltas”. Además, los niños mencionaron que David no estaba porque se había ido a la trilla. Es agosto y en la comunidad se ha cosechado el trigo. Las familias están dedicadas a hacer *mingas* en las que los comuneros, con ayuda de sus animales, hacen la trilla, es decir, separan el trigo de la paja. Teniendo esto en cuenta, la docente decide colocar en el sector de artes plásticas el *mito* (barro arcilloso) que los padres habían extraído de los cerros cercanos. Además, decide mover el tema en la asamblea del día siguiente.

Maestra : David, ayer no estuviste y Elías dijo que camino a la escuela te vio en otro lugar. Cuéntanos dónde estuviste ayer.

David : Estuve en la trilla. Me llevó mi papá.

Elías : Ahora no ha venido Charito.

Maestra : ¿Por qué creen que no ha venido Charito?

David : Tal vez ha ido a la trilla también.

Maestra : Tampoco está Julián.

Gabriel : Pueden estar enfermos o se habrán ido a la trilla, no sabemos.

Melissa : Mi mamá no me dejó ir a la trilla, yo quería ir. Me dijo que vaya al jardín.

Maestra : ¿A ustedes les gustaría ir a la trilla juntos?

Niños : ¡Síiii!

Maestra : Pero ustedes ya han ido a la trilla. ¿Saben cómo es?

Gabriel : Es con burro y caballo.

Melissa : Yo vi que mi mamá preparó almuerzo.

Maestra : A ver, ¿qué les parece si jugamos a la trilla?

Sesión de lenguaje dramático:

La maestra, con la ayuda de los niños, desocupa parte del aula, retirando las mesas y sillas para dejar espacio para la representación.

- Maestra : Yo seré una mamá. Ustedes, ¿qué personajes quieren ser?
- David : Yo seré el papá. (Se acercó al baúl del aula y se puso un poncho). Mi papá se pone un poncho para ir a la trilla porque hay mucho viento; yo lo sentí en mi cara.
- Maestra : Y ustedes, ¿quiénes quieren ser?
- Jaime : Yo soy otro papá. Son muchos.
- Maestra : Buena idea. Necesitamos varios papás. ¿Qué les parece cuatro? Ya tenemos dos. ¿Cuántos faltan? (Se acercan dos niños más y la maestra les pide contar).
- Maestra : En la trilla no solo hay personas. ¿Qué más hay?
- Niños : Hay caballos, porque ellos pisan.
- Maestra : Entonces, ¿quiénes quieren ser caballos en este juego? (Varios niños se ofrecen a ser caballos). Tenemos tres caballos: uno grande y dos más pequeños.
- Melissa : Yo también quiero ser.
- Carlos : No se puede, tú eres mujer.
- Maestra : Entonces, ¿qué puede ser Melissa si quiere ser parte de los animalitos?
- Melissa : Puedo ser la yegua.
- Maestra : Claro, y los demás pueden ser los niños que van a la trilla, ¿verdad?
- Maestra : Yo empezaré la historia y luego ustedes me ayudan.

Nota: Como docentes, debemos respetar la disposición de los niños y niñas a la representación, reconociendo sus ritmos para sentirse seguros. Dos o más niños podrían asumir el mismo rol si así lo eligieran.

Así, sigue el juego. Llegan a la trilla, los niños indican que los caballos pisen el trigo y que vayan en redondo.

Después de jugar a dramatizar la trilla y conversar sobre lo que hicieron, la maestra les dice: "Vamos a jugar en los sectores. Elijan sus sectores y miren qué materiales tenemos hoy y qué podemos hacer con eso".



- Melissa : Aquí hay una máscara de caballo. Yo me la pongo para ser la yegua.
Mirtha : Yo también quiero. ¿No hay otra?
Eliás : Miren, en este sector hay mito. Haré el caballo.
David : Yo también.

La maestra observa que algunos niños representan los personajes de la trilla y otros no. También observa niños dibujando. Un niño de tres años dice: "El viento sopla", y sopla con su boca mientras garabatea. La maestra, atenta a lo que dicen y hacen los niños, le dice: "Sí, hay mucho viento. ¿Qué hace el viento?". El niño contesta: "Da en mi cara. Aquí estoy yo". Y hace un círculo con dos piernas.

- Maestra : ¡Allí estás sintiendo el viento en tu cara! — El niño se percata de lo que dice la maestra y añade dos círculos en la cara y una raya para la boca.

La maestra se dirige a quienes modelan con mito.

- David : Mi caballo tiene pata corta.
Eliás : El mío no se puede parar. Se cae.
Maestra : ¿Qué puedes hacer para que tenga equilibrio?
David : Que su pata no sea tan grande porque se rompe.
Maestra : Eliás, vuelve a intentar hacer una pata más corta para que no se quiebre y, al unir las piezas, recuerda echarle un poquito más de agua y presionar fuerte para unir.
David : Ahora no se cae, pero mi caballo tiene cuerpo de mesa (se ríe).

La maestra observa que una niña de cuatro años también hizo un caballo pero no lo hizo tridimensional sino en alto relieve, pues con rollitos de arcilla “dibujó” un caballo sobre un papel y luego con plumón hizo muchos puntitos y rayitas. La maestra le dice: “Paloma, ¿quieres contarme tu trabajo?”.

Paloma : Hay mucho trigo. Y la paja se va (mientras lo dice, hace más rayas). El caballo va a pisar más.

Maestra : Veo que sabes sobre la trilla. ¿Quiénes más están en la trilla? ¿Quieres hacerlos con otros materiales?



Al final, después de limpiar y ordenar, los niños mostraron y contaron lo que hicieron y dejaron sus trabajos colgados en el cordel o colocados en los tableros.

Más tarde, la maestra les propuso investigar más sobre la trilla, mencionaron lo que ellos ya sabían y ella lo anotó. “¿Hay algo que no sabemos?”. Anotó las preguntas. La maestra y los niños acordaron visitar juntos una trilla y también invitar al papá de David para que les contara cómo fue su trilla.

Los niños visitaron la trilla y observaron todo lo que sucedió. La maestra les recordó algunas preguntas sobre lo que querían saber. Además, en un determinado momento, les pidió hacer silencio para escuchar los sonidos que había en el lugar. Al día siguiente conversaron en asamblea sobre la experiencia contando todo lo que observaron y escucharon, y también cómo se sintieron y qué aprendieron. Luego, siguieron jugando en sus sectores.

David volvió a elegir la arcilla para hacer caballos. Pero esta vez hizo tres caballos y los juntó. Como había traído paja de la trilla, los puso sobre la paja y dijo: “¡Tengo mi trilla!”.

En otro momento, la maestra les recordó que habían acordado invitar al papá de David para que les contara sobre la trilla. El señor Benítez era muy gracioso y les contó que una vez su caballo estaba muy flojo y no quería ir a la trilla. Los niños se reían. El señor aprovechó la situación y contó una historia interesante en la que a él también le sucedía algo gracioso con la paja.

La historia era tan interesante que la maestra pensó proponerles dramatizarla después. Pero antes pensó que sería interesante caracterizar mejor a los personajes. Recordó

que solo había una máscara de caballo y que varios niños querían tener más. Solo uno de ellos se había hecho su propia máscara jugando en sectores. Entonces, la maestra les propuso hacer sus máscaras de caballitos.

La maestra les preguntó cómo podrían hacerlas y qué materiales necesitarían. Algunos niños aportaron ideas y otros no. Ella les dio cartulinas, cajitas, tijeras y retazos de tela, pero también les dijo que si necesitaban algo más podrían coger de su sector de artes plásticas.

Las máscaras fueron muy variadas. La mayoría pidió a la maestra que los ayudara a cortar los ojos porque querían ver a través de ellas. Ella ponía la cartulina encima de la cara del niño y pedía a un compañero que marcara dónde estaban los ojos. Así, luego de tener los ojos marcados, insertaba la tijera para iniciar un agujero y el propio niño lo terminaba de cortar. Un niño puso tela encima de la máscara para que esta tuviera la piel suave. Un niño de cinco años colocó paja en la parte de arriba de la máscara para que fueran sus crines. En algunos casos, la maestra dio ayuda técnica para que los niños concretaran sus ideas. Luego los niños observaron y comentaron sus máscaras.

Al día siguiente, la maestra organizó otra sesión de lenguaje dramático, y para ello, los niños primero jugaron con la voz y calentaron el cuerpo. Les contó la historia del señor Benítez hasta cierto punto y desde allí los niños dijeron cómo podía continuar. Algunos mencionaron lo que el señor Benítez había dicho y otros inventaron otros sucesos. La maestra incorporó las ideas a la historia y les propuso representarla usando sus máscaras. Algunos niños no quisieron usarlas y eligieron otros personajes. La maestra decidió proponerles incluir otros personajes y, así, preguntó: “¿Será el viento importante en la trilla? ¿Alguien quisiera ser el viento en la trilla y así soplar y soplar para que la paja se separe y caiga el trigo?”. Una niña de tres años eligió ser el viento y la maestra le preguntó a otra niña también de tres años si le gustaría a ella también representarlo. Durante el proceso de representación, la maestra los ayudó a imaginar el olor del trigo, la sensación del viento en las caras de los caballos, cómo se siente caminar en la paja, etcétera.

Después de la representación, los niños y niñas comentaron la experiencia, y la maestra hizo énfasis en los sentimientos y emociones de las personas en la trilla. También los ayudó a imaginar cómo se sienten los pobladores cuando ya tienen su trigo para comer.

El proyecto continuó por dos semanas más. En ese transcurso, la maestra estuvo atenta a las preguntas de los niños para buscar respuestas a las ideas que surgían para proponer nuevos trabajos. Además, estuvo pendiente de los logros de los niños y del modo de aprovechar el tema para favorecer capacidades matemáticas y actitudes.

Así, realizaron una serie de actividades, por ejemplo:

- Hicieron “sacos” de trigo en bolsitas de tela y la maestra propició que usaran cuantificadores y que compararan el peso.
- Visitaron montones de paja ya trillada y jugaron corriendo y saltando.
- Guardaron paja en bolsas y compararon el peso con los sacos de trigo.
- Fabricaron sus horquetas grandes para jugar a “ventear” para que se vaya la paja.
- Utilizaron trigo y paja para hacer “collage”, representando libremente lo que deseaban. Luego escribieron a su manera lo que habían hecho.
- Una mamá les enseñó cómo tejer con paja.

Al observar los movimientos que surgían de estas experiencias, la maestra decidió proponer sesiones de danza.

† Sesión de danza: †

En una primera sesión, la docente puso música alegre y los chicos bailaron libremente. En determinado momento, ella les dijo: “En esta zona está la trilla; bailemos sin caer en la paja”, y marcó una zona. El grupo siguió bailando. Después les dijo: “¿Dónde más puede haber una trilla?”. Los niños le señalaron. “Entonces, podemos seguir bailando sin caer en la paja”. Y así tres veces más. De ese modo, cada vez se restringía el espacio y eso motivaba a los niños a explorar movimientos diferentes para bailar sin caer en la paja. “¿Cuántas trillas tenemos ya?”, les preguntó.



“Las personas estamos cansadas de bailar. Ahora somos caballitos que queremos bailar. ¿Cómo bailaríamos como caballitos alrededor de estas trillas?”. Los niños dieron sugerencias y empezaron a galopar como trillando en redondito alrededor de las trillas. “Ahora somos el viento. ¿Cómo bailaríamos si fuéramos el viento?”.

Para una segunda sesión, la maestra planificó lo siguiente: eligió música que tuviera marcadamente dos

partes intercaladas. Recibió a los niños con una marca redonda en el piso que representaría a su trilla. Pensó que podría formar dos grupos: uno de niñas y uno de niños. Puso la música y les dijo que cuando escucharan la caja (tamborcito), bailarían los niños varones como pisando la paja en la trilla. Y cuando escucharan cantar sin caja, bailarían las niñas haciendo una ronda en el círculo. A partir de esta experiencia, logrando más atención para sincronizar, les preguntó: “¿De qué otra manera podríamos continuar danzando? ¿Cómo podemos movernos?”. Una niña afirmó: “Podemos levantar la paja”. Entonces, la maestra sugirió ponerse todos en ronda y, a la indicación de la maestra, moverse como levantando la paja con la horqueta. Una niña dijo: “Usemos las horquetas para bailar”. Entonces, las horquetas grandes que habían fabricado se incorporaron al baile. La maestra les propuso recordar la secuencia: “Primero están todos en ronda, luego escuchan la caja y salen los niños a bailar como pisando la paja al centro, luego viene una parte cantada y las niñas hacen ronda en el círculo, después los niños se unen a la ronda y todos simulan movimientos de levantar la paja con la horqueta”. Hacen ronda para un lado y para el otro hasta que la música termina. La maestra se da cuenta de que la experiencia ameritaría una siguiente sesión para recordar y seguir creando.

Al final del proyecto, la maestra reunió a los niños y niñas para conversar sobre lo que habían aprendido. Después les mostró una imagen de un mate burilado que representaba la cosecha de quinua en el centro del Perú. Observaron y comentaron. También les contó que en otros lugares, como en la ciudad, no se siembra trigo, y que la gente lo compra en la tienda. Les mostró imágenes de otros lugares que no tienen campo o que siembran otros productos. “En estos lugares, no saben de la trilla”, les dijo. Entonces, les propuso hacer un libro para contar a otros cómo era la trilla. A los niños les gustó la idea.

Maestra	: Vamos a usar varias páginas. Pensemos cómo va a empezar nuestra historia sobre la trilla.
Niña	: Primero todos están durmiendo.
Maestra	: En la primera página estarán las familias durmiendo. ¿Qué sigue?.
Niños	: Todos se van a la trilla con sus horquetas y caballos.
Maestra	: De acuerdo.

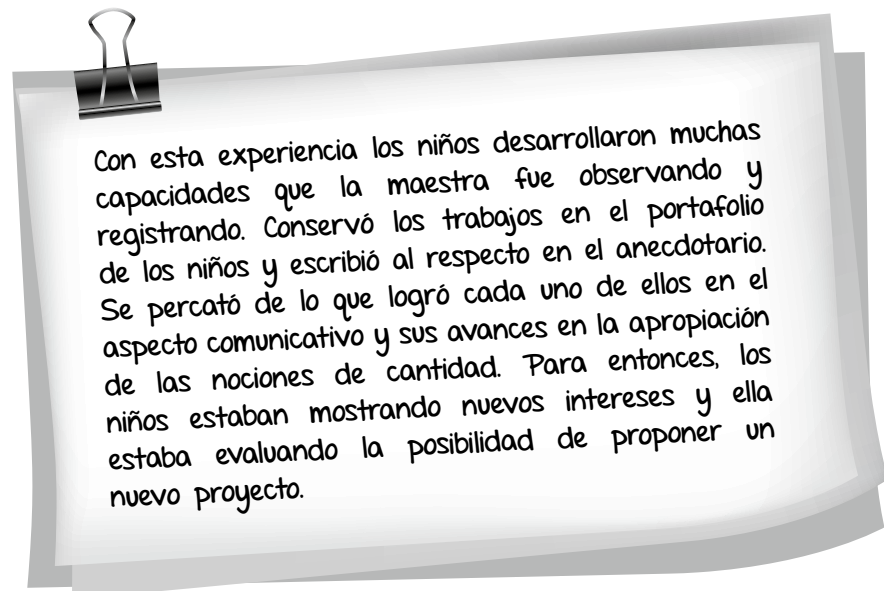
Y así, los niños sugirieron qué seguía. Luego, la maestra les preguntó: “¿Quién quiere dibujar a la familia que duerme? ¿Quién quiere dibujar a todos yendo a la trilla con sus caballos y sus horquetas?”. Y una niña dijo: “¡Y con el almuerzo!”. Entonces la maestra le respondió: “Claro, también con el almuerzo. ¿Tú quieres hacer el dibujo?”.

Individualmente o en parejas, hicieron una página del libro. Observaron y mencionaron qué más podría haber en cada página. Por cada página, la maestra les dio una tarjeta para escribir a su manera lo que debía decir allí. Luego, los niños le dijeron lo que habían escrito y ella lo escribió también como escriben los adultos. Para realizar este libro, la maestra puso a disposición, además de plumones, paja, cola sintética y trigo.

La maestra, al planificar la actividad para leer el libro de la trilla, se dio cuenta de que el cuento podría ser sonoro.

En el aula leyeron el cuento y ella les dijo: “Cuando vemos la página en que los padres están durmiendo y se van a levantar, ¿cómo podemos hacer sonar?”. Entonces un niño imitó al gallo. Siguieron leyendo y cuando leyeron que los caballos iban con sus amos a la trilla, la maestra les preguntó: “¿Cómo podemos hacer los sonidos del andar de los caballos?”. Un niño cogió una caja y golpeó. “Yo también”, dijo otro niño. “Entonces, como hay tres caballos, cada uno puede hacer sonar como las pisadas. ¿Cuántos cajeros faltan?”.

Así, practicaron un cuento sonoro.



¿En qué ambientes de aprendizaje se ha desarrollado la experiencia y qué rol cumplió la maestra? ¿Con qué criterios metodológicos se ha acompañado la experiencia? ¿Crees que ha sido pertinente para la realidad de los niños? ¿Crees que ha sido pertinente para sus intereses y necesidades? ¿La experiencia ha integrado aprendizajes? ¿De qué manera han estado presentes diversos lenguajes? ¿Qué hubieses hecho tú si fueses esa maestra?

A continuación te invitamos a leer algunas sugerencias para que los ambientes de aprendizaje, el rol de la maestra y los criterios metodológicos que emplees al trabajar con cada lenguaje artístico se enriquezcan.

3.4 El lenguaje dramático en el II ciclo de la educación inicial

3.4.1 El ambiente de aprendizaje para la experiencia dramática

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 en la vivencia del lenguaje dramático

- El maestro debe realizar las acciones propuestas junto con los niños, debe ser copartícipe y estar alegre.
- Los niños y el maestro deben llegar a acuerdos sobre las reglas de las actividades. El encuadre es lúdico, pero con indicaciones claras. El maestro 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 maestro 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 maestro o maestra 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 para favorecer el lenguaje dramático

+ 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 obra como proyecto teatral. En los ensayos y hasta en la función misma, los diálogos y los movimientos son espontáneos, sin textos prestablecidos. 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. Ver Biblioteca Virtual Cervantes (Cervera 2002)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 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. Se debe hacer clic en el ícono de 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

La docente o 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.

La maestra o el maestro 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 para favorecer el lenguaje de la danza

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 maestro 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 *chukchu*³. ¿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 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 maestra o el maestro 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 maestra 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 maestra 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 el jardín, 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 El ambiente de aprendizaje para la educación musical

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 adonde 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.

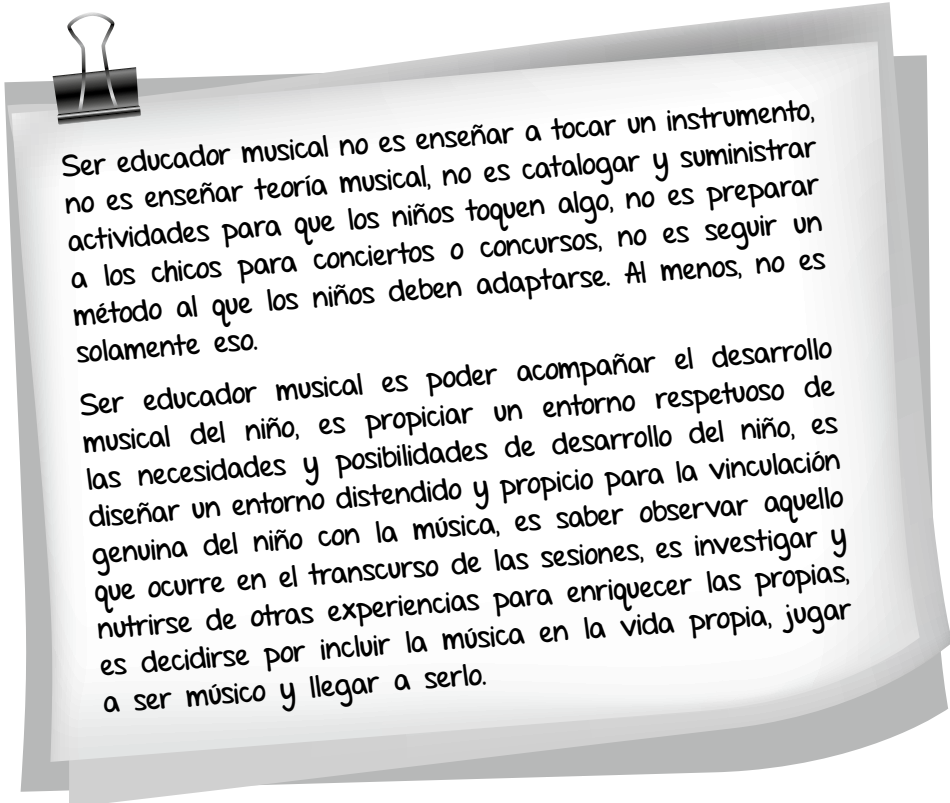
Incluso, en el caso de sentir que no tienes habilidades musicales que te permitan interpretar algún instrumento o cantar, el solo hecho de hacer una selección de obras musicales que puedas compartir con los niños y niñas, invitar a algún músico que conozcas o programar "excursiones musicales" para acercarte 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 puede 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 para favorecer la educación musical

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 El ambiente de aprendizaje y los materiales

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 los 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 (<i>mito</i>), 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 organizada. 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 El rol del docente para favorecer el lenguaje gráfico-plástico

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 sientan proclives a equivocarse. Así, con la confianza que el niño 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 para favorecer la experiencia con el lenguaje gráfico-plástico

† 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 y Barbury 1976).

Ejemplos:

- 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 los 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:

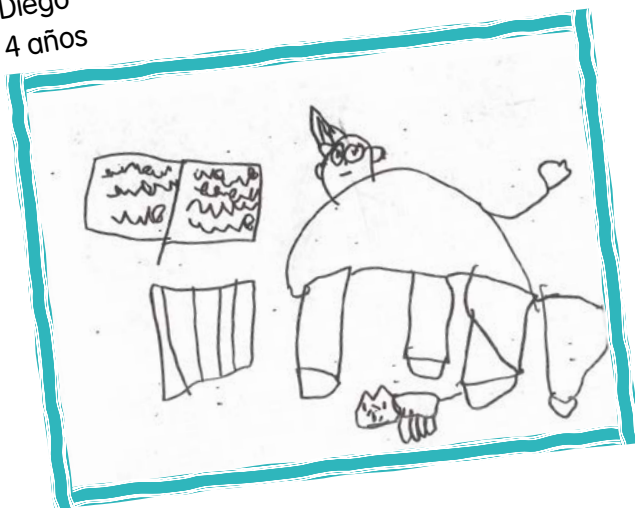
Como se aprecia en el capítulo II, favorecer la percepción es una condición importante para el desarrollo de competencias en los lenguajes artísticos. Por ello, será muy importante posibilitar experiencias sensoriales ricas y variadas, tanto percepción de la naturaleza como de productos culturales.

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: +

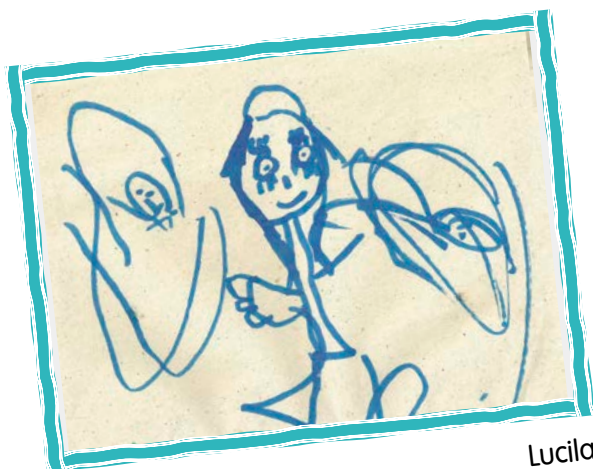
Un modo muy frecuente de integración de aprendizajes se da entre el dibujo y la escritura. Los niños aprenden a dibujar por evolución natural en su desarrollo psicomotor. Cuando el niño está en un ambiente letrado, se puede motivar por la escritura e incluir en sus dibujos trazos que para ellos son escritura. 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 tío 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.



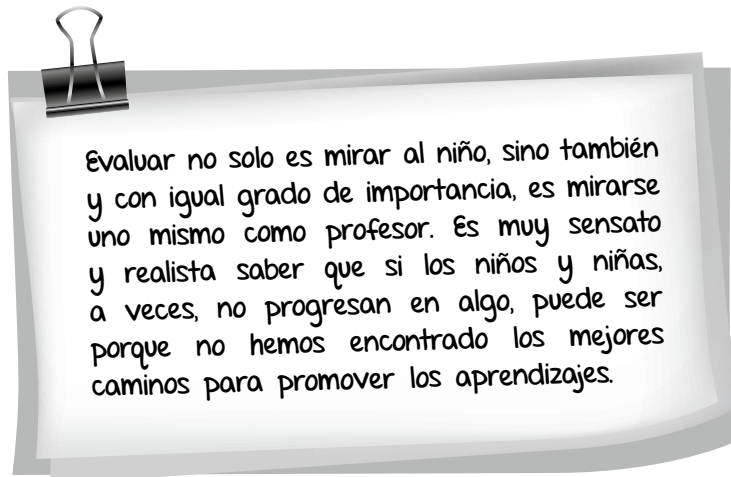
¿Cómo podemos saber que los niños están logrando los aprendizajes?

A continuación un ejemplo de los cambios observados en los niños con relación a diversos lenguajes:

	LA PRIMERA SEMANA	AL MES	A LOS SEIS MESES
Integralmente	David, de tres años, al jugar en los sectores, suele elegir hacerlo con un rompecabezas. No es usual verlo disfrutar del juego simbólico y de los lenguajes expresivos en general, aunque sí disfruta mucho cuando la maestra propone cantar.	David ha participado en la implementación de los sectores de juego y se interesa cada vez más en jugar en ellos. Lo hace con confianza. Desde hace poco, no solo juega solo sino también, en ocasiones, con otros niños.	David juega con mucha libertad en los sectores y, en ocasiones, emprende proyectos de juego breves con otros niños.
Lenguaje dramático	David participa en las sesiones específicas de juego dramático, por lo general, muy atento y disfrutando los cuentos que la maestra narra, mas no se anima a asumir un rol en el juego dramático.	David muestra mucha atención a la narración de cuentos y aporta ideas para la solución de los conflictos o desenlaces, pero en el juego dramático solo asume roles que no impliquen hablar (hace de viento, por ejemplo).	David descubrió que con los títeres puede comunicarse. A través de ellos, está asumiendo roles con una gran expresividad, inclusive hace voces variadas. Se muestra muy confiado en las sesiones específicas de juego dramático, pero no le gusta mucho asumir roles muy protagónicos.
Lenguaje de la danza	David se ríe cuando ve bailar a los compañeros y solo aplaude, mas no se anima a bailar.	David participa en toda la secuencia de las sesiones de danza, pero, en ciertas partes, como observador atento. No se lo observa bailar espontáneamente ni explorar movimientos libremente, pero sí participa en las rondas.	David está disfrutando mucho al bailar espontáneamente. Se une al grupo con alegría y, aunque no explora mucho los movimientos, se muestra muy rítmico.
Lenguaje musical	A David le gusta mucho cantar. Pide que la maestra proponga más canciones y, en ocasiones, se observa que está cantando mientras juega con los rompecabezas.	David ha aprendido muchas canciones y en dos ocasiones ha cantado canciones que le han enseñado en casa. Suele interesarse en el sector de música y, cuando juega, canta y marca el pulso con algunos objetos sonoros con los que suele explorar.	David suele estar atento a aquello que le interesa realizar. Puede proyectar mejor los sonidos que usará y las formas de producirlos.

	LA PRIMERA SEMANA	AL MES	A LOS SEIS MESES
Lenguaje gráfico-plástico	David usa con libertad los materiales gráfico-plásticos, pero solamente cuando la maestra lo propone. No elige libremente materiales para pintar, aunque en ocasiones se interesa en construir.	David ha empezado a hablar mientras pinta y, de ese modo, demuestra su interés por el tema de su hermanita por nacer. En ocasiones, ya elige libremente el sector de plásticas, y está muy interesado en combinar colores. Expresa su asombro cuando logra combinaciones que le gustan.	David se ha interesado por usar materiales que le permiten narrar sus ideas y ahora se observa que ha accedido al dibujo figurativo. Suele dibujar a su hermanita al lado de su mamá. Al pintar menciona el nombre de los colores y dice cómo los logró: "Así, con azul y mucho amarillo, hice verde".

4.1 ¿Cómo evaluamos estos aprendizajes?



En ese sentido, realizar la calificación de las producciones, ya sea con "caritas felices o tristes", o con valores numéricos o en letras puede ser perjudicial para su autoestima. Recordemos que las producciones personales involucran el ser de cada uno, su identidad, su imaginación y sus emociones.

¿Qué tenemos qué observar en las producciones de los niños y niñas?

En primer lugar, debemos observar nuestras acciones y, por ende, evaluarlas. Así, antes de iniciar una sesión, observamos nuestra programación de clase prestando especial atención a su pertinencia. Una vez que termina la sesión, observamos el proceso tratando de ver si hemos logrado lo que nos hemos propuesto y si hemos aplicado los criterios metodológicos planteados.

Para observar el desempeño de los niños y niñas en los lenguajes expresivos, así como en cualquiera de los aspectos de su desarrollo, tendremos en cuenta, como referencia, los indicadores presentados en el capítulo dos, pero teniendo claro que los criterios que hemos desarrollado en el tercer capítulo nos dan también una pauta de lo que debemos observar.

¿A qué tipos de observación recurrimos?

Observación espontánea: registra datos cualitativos de los niños en particular y/o del grupo en general en cualquier momento del año. Por lo tanto, no es planificada. Por ejemplo, podemos observar, cuando el grupo está en asamblea, que Mario sugiere crear una canción y da aportes para ello.

Observación sistemática: consiste en establecer previamente el aspecto del aprendizaje que se quiere observar. Para ello, es necesario formularse preguntas previas al respecto.

4.2 ¿Cómo registramos el progreso de estos aprendizajes?

El registro es la toma de apuntes (manual o digital) de lo que ocurre en las sesiones que tienes a tu cargo. En este proceso, la fotografía y, en ocasiones, el video pueden aportar mucho. Para lograr un registro ordenado, es conveniente que cuentes con algunos formatos que simplemente llenes según sea el caso. Ten en cuenta que los formatos deben ser amigables y pertinentes para tus capacidades registrales.

No vale la pena elaborar formatos excesivamente complejos que luego será una "pesadilla" completar y que generarán un desgaste extra. Los registros debieran ser una ayuda más que una traba, a fin de que tu labor no pase como el viento entre las hojas de los árboles, sino para que se convierta en la medida de riego necesaria y oportuna para cada tipo de plantita de la que eres responsable.



EL DIARIO DE OBSERVACIÓN

Es un cuaderno con un formato en el que pones la fecha y en el que anotas el desarrollo de la sesión, los imprevistos, los cambios y logros que observas. Estas anotaciones te permitirán darte cuenta también de tus aciertos y desaciertos, y te llevarán a decidir la ruta por seguir. Por ejemplo:

Ventanilla, 18 de agosto del 2013

Hoy al iniciar la asamblea les canté la canción del limoncito verde:

Limoncito limón verde/No me amargues tanto...
Me pidieron que la cante otra vez y espontáneamente empezaron a bailar. Nuevamente me pidieron que la cante y ellos tarareaban. Algunos empezaron a golpear la mesa siguiendo el ritmo, otros zapateaban, palmoteaban o movían su cuerpo al ritmo de la canción.

Reflexión:

Yo tuve otra intención al llevar la canción, pero me he dado cuenta de que los chicos tienen mucho interés por la música y el movimiento. Creo que debo dar más énfasis al descubrimiento de posibilidades sonoras con el cuerpo. Tal vez inclusive de allí se pueda derivar un proyecto investigando sobre los sonidos. Propiciaré otra situación a ver si ratifico que estos son sus intereses.



ANECOTARIO

Es un cuaderno en el que se registran situaciones relevantes sobre los avances y retrocesos o actitudes de los niños de modo descriptivo. Por ejemplo:

PRONOEI Santa Rita, distrito de Baños del Inca

Fecha: 2/10/2013

Amara, 3 años

Descripción del hecho:

Ante la propuesta de pintar con los dedos usando engrudo de color (harina con agua preparada a fuego lento a modo de mazamorra y añadiendo luego un poquito de ténpera), Amara usaba un dedito y lo mojaba con la pintura delicadamente haciendo trazos. Gradualmente iba incorporando más deditos, siempre con mucha delicadeza (inclusive parecía que no se atrevía). Después de aproximadamente quince minutos, Amara pintaba con toda la mano, haciendo movimientos amplios con las palmas y luego observando los trazos que sus dedos dejaban rítmicamente sobre la cartulina cubierta de pintura azul. Todos los niños ya habían terminado hacía rato y ella continuaba. En dos oportunidades pidió más pintura e inclusive se sirvió ella sola con una cucharita. Se la observó reír mirando lo que sucedía con la pintura que usaba.

Comentario:

En ese transcurso de tiempo se la notó cada vez más alegre, demostró mucha concentración y parecía sentir que había logrado disfrutar de algo que antes no se atrevía a disfrutar. Realmente hizo un trabajo de exploración con sus manos.



PORTAFOLIO

Permite archivar ordenadamente los trabajos de los niños, inclusive los espontáneos y verlos a lo largo del tiempo. Los niños y niñas pueden participar en la elaboración de su portafolio. De ese modo, cada portafolio tendrá identidad y ellos lo podrán reconocer y valorar. Te sugerimos que sea en tamaño A3, para que no se limite a trabajos en hoja bond. Será importante que en la parte de atrás de los trabajos de los niños (pegando una tarjeta), anotes lo que te cuentan espontáneamente o a partir de tus preguntas. No intervengas el propio trabajo de los niños. Ese archivo, ordenado y comentado, te permitirá conocer mucho mejor los procesos de los niños y llegar a conclusiones sobre sus avances a lo largo del tiempo.



PORTAFOLIO DIGITAL O PPT

La tecnología nos permite ahora contar con herramientas y técnicas de registro que pueden facilitar nuestra labor y lograr una documentación más exacta y rica. A través de la fotografía, que aun en las zonas rurales es posible, con el uso cada vez más frecuente del teléfono móvil con cámara, podemos registrar situaciones grupales, trabajos realizados por los niños que no se pueden conservar (por ejemplo, sus construcciones) e inclusive sus trabajos en distintas fases. Si, anotamos las circunstancias del trabajo y lo que el propio niño comentó y nuestro diálogo con ellos, podremos, a partir de ese "documento", reflexionar sobre nuestra labor, sobre los pensamientos y sentimientos de los niños, las oportunidades que conviene darles a continuación, etcétera.

Además, de este modo, podemos compartir también con los propios padres y madres y con la comunidad los procesos de los niños y sus resultados. Y, por qué no, con los más interesados en verse: los propios niños. Ellos, inclusive, pueden tomar sus propias fotos. Sin duda, sería ideal tener cierta preparación y algunos criterios para saber documentar fotográficamente, pero si nosotros mismos observamos nuestro proceso, podremos ir mejorando con la práctica y la reflexión.

La evaluación conjunta o heteroevaluación

Un aspecto muy importante de la evaluación es que no sea unilateral, que no provenga y exista solo desde tu lado. Para esto, es necesario que promuevas momentos en que los niños y niñas puedan opinar, criticar y proponer lo que crean conveniente para el enriquecimiento de las sesiones, procurando que desarrollen una mirada atenta sobre lo que ocurre. Esto se da principalmente a través de preguntas. El solo hecho de preguntar en algún momento "niños y niñas, ¿les gusta lo que estamos haciendo?" ya es un paso. Sin embargo, es necesario no hacer preguntas que puedan generar frustración en ellos, al no saber cómo responderlas. Por ejemplo, al final de la sesión de lenguaje dramático, les pedimos a todos los niños que opinen

sobre la forma en que hicieron una representación sobre la vida animal en el mar: ¿se los escuchó a todos? ¿Parecían peces? ¿Cómo podría mejorar la representación? Estas reflexiones ayudarán a los niños a proponerse valores en la acción, así como comunicar sus ideas y sentimientos. Por ello, nosotros no debemos cuestionar a los niños por lo que propusieron sino observar las acciones y las decisiones de los personajes de la historia. La evaluación conjunta puede contar con el apoyo de los padres. Esto tiene una particular pertinencia en la evaluación de los proyectos que los niños emprenden.

¿Qué registramos?

Podemos revisar el capítulo 2. Sin embargo, los indicadores que allí se presentan no son los únicos que se pueden observar. Además, es necesario tener en cuenta dónde estamos y cómo son los niños de ese lugar, así como cada niño en particular. Es pertinente también mirar otros aspectos que se ven favorecidos por la vivencia de los lenguajes artísticos.

El maestro evalúa su labor

Por ejemplo, si planificaste una actividad de percusión corporal y los niños se están demorando en lograr lo planificado, date cuenta de si es porque no transmitiste bien las pautas, el espacio no estuvo bien habilitado o el desarrollo psicomotriz de los niños aún no les permitía realizar alguna acción, como chasquear los dedos, por ejemplo.

Toda observación debiera conducirte a ciertas conclusiones. Estas conclusiones te permitirán ir formando criterios para seguir planificando.

Referencias bibliográficas

- Bolton, G. (1991). "El arte dramático", en David Hargreaves, comp. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- 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.
- 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*. 4ta edición, Simon & Pierre Publishing Co. Ltd. Canada.
- Martínez, Luisa María (2004) *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona: Octaedro-EUB
- Otero, Marisol
2010 *Viadanza, un lugar para el cuerpo en la educación*. Lima: Lamovil/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
- 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.
- MINEDU(2013) http://www2.minedu.gob.pe/umc/Estudio_Educacion_Inicial/Estudio_del_dibujo.pdf Fecha de consulta: 7 de octubre 2013
- Vásquez, Chalena (2009) *El arte: un derecho humano* <http://www.scribd.com/doc/22639863/El-Arte-un-Derecho-Humano-Chalena-Vasquez> Fecha de consulta: 5 de setiembre 2013
- WARMAYLLU (2008) *Arte Perú Herencia, diversidad cultural y escuela*. Propuesta para el área de arte con enfoque intercultural. Lima: Santo Oficio
- WARMAYLLU (2012) *Wiñaq Muhu, Propuesta de educación inicial intercultural - Andahuaylas*. Lima: Warmayllu
- Willems, Edgar (1975) *Le valeur humaine de l'éducation musicale*. Bienne: Pro musica



¿Qué es "Paz Escolar"?

Es el nombre de la Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar, que tiene por objetivos: (1) Menos violencia escolar, (2) Mejores logros de aprendizaje y (3) Más escolares felices.
Visita: www.pazescolar.pe www.facebook.com/pazescolar

Si eres víctima o testigo de un caso de violencia escolar, repórtalo en www.siseve.pe

