

La actividad educativa con los niños de 2 años

La incorporación de niños de 2 años a los SEIM constituye una experiencia enriquecedora tanto para los niños como para los docentes. Para los niños porque el compartir actividades con otros de diferentes edades representa una oportunidad de nuevos aprendizajes tanto para los más pequeños como para los mayores. Los más pequeños sentirán la seguridad y el apoyo que le brindan los que tienen más experiencia, mientras que éstos tendrán tanto la oportunidad de desarrollar actitudes solidarias, como de reflexionar acerca de muchos conocimientos en la medida en que se vean obligados a explicar y colaborar con los más chicos.

Para el docente esta experiencia de trabajar con un grupo de edades heterogéneas, le demostrará cuánto pueden cooperar con su tarea los niños de 4 y 5 años, quienes se convertirán en solícitos asistentes, al tiempo que podrá descubrir las posibilidades de aprendizaje que tienen los niños de estas edades.

Los niños de dos años han iniciado la conquista de una relativa autonomía con la que muestran cuántas cosas son capaces de hacer por sí mismos, en tanto que el lenguaje verbal comienza a ser un medio de comunicación importante para expresar sus inquietudes y pedir ayuda o colaboración. Sienten una gran necesidad de movimiento y mucha curiosidad por todo lo que los rodea. Han iniciado su proceso de representación logrando la evocación de objetos ausentes y acontecimientos pasados, que revela la construcción y la posesión de significantes diferenciados. Así gracias a su capacidad de simbolización, desarrollan mediante el pensamiento, la palabra, el gesto, el juego simbólico y el dibujo, la organización de categorías representativas, que son formas de comenzar a conceptualizar la realidad.

Los maestros percibirán diferencias entre los niños: algunos están iniciando el control de esfínteres, mientras que otros ya están afianzados en este proceso. Algunos tienen dificultades para hacerse entender en su media lengua, mientras que otros se expresan con claridad. Algunos juegan con otros intercambiando gestos, palabras, juguetes; otros permanecen solitarios, aferrados a sus pertenencias. Algunos son capaces de correr o de patear una pelota, mientras que otros aún conservan una mayor globalidad en sus movimientos corporales; etc. En estas edades aunque los niños demuestran mayor autonomía en su encuentro con el ambiente, necesitan cerciorarse de la presencia afectiva del docente o de los niños más grandes. Necesitan contención y seguridad en sus vínculos afectivos. Es esta característica de la edad la que determina la dificultad de graduar, en esa relación, el sostén con el impulso hacia la independencia, de manera de no caer ni en la sobreexigencia

ni por el contrario en la sobreprotección (sobre todo la que pueden ejercer los niños mayores). La firmeza y la serenidad en las pautas y límites, creará un clima de alegría y gozo en el cual la exploración, el juego, el intercambio con los otros serán aventuras a iniciar.

La incorporación al jardín

El período de iniciación en estas edades y cuando los niños no tienen experiencia previa es un modelo que seguramente se revivirá en cada situación de cambio al que se enfrente el niño a lo largo de su vida, por lo tanto es vital que los adultos le otorguen la mayor atención. La separación de su familia y su incorporación a la institución deben ser placenteras, no traumáticas de manera que el niño sienta que el cambio le ofrece nuevas oportunidades de crecimiento. Para ello deben sentirse seguros y contenidos afectivamente, con consideración de sus necesidades, entre las cuales seguramente es fundamental el respeto por el tiempo que cada uno requiere en este pasaje de lo familiar a lo escolar, pero a su vez deben encontrar en el jardín propuestas que les interesen y que los desafíen en sus posibilidades. Los docentes por su parte, comprendiendo la importancia de esta situación y con equilibrio y madurez emocional podrán darle el respaldo afectivo que precisan los niños pero también los padres. El período de iniciación supone un primer logro representado por la posibilidad de que los niños pueden despedirse sin dificultades de la familia. Para alcanzarlo la duración será variable según las características de los niños; luego del cual se inicia un segundo período en el que los grupos se conforman, se establecen los vínculos afectivos con el docente y entre los niños, se comienzan a comunicar verbalmente, se adueñan del espacio y de sus elementos adquiriendo autonomía en el quehacer institucional. Esta etapa es también tiempo de aprendizajes en todos los campos, y no sólo en lo afectivo.

Por lo tanto esta primera iniciación escolar debe ser cuidadosamente planificada en conjunto con el núcleo familiar. La entrevista inicial realizada antes del ingreso del niño permitirá anticipar sus dificultades en este período así como la disponibilidad familiar para acompañarlo. Si a la escuela concurren hermanos mayores podrán ser éstos los que colaboren en este período, siempre que los niños lo requieran. También pueden cumplir esta función vecinos conocidos por el niño, abuelos, tíos, etc.

En relación con la decisión de acortar la jornada, la misma tiene sentido sólo para aquellos niños a quienes les resulta cansador o displacentero permanecer todo el horario junto a otros. En general cuando las propuestas son interesantes y predomina el juego, los chicos prefieren permanecer toda la jornada diaria.

Durante este primer período de iniciación del año escolar, las propuestas de actividades serán similares para todo el grupo. En ellas debe primar el juego y la posibilidad de interactuar libremente con los otros y con los materiales. Así, la sala dispuesta con una cantidad suficiente de elementos ubicados en los diferentes sectores de juego, permitirá que todos los niños se vean estimulados a explorarlos según sus propios intereses y lentamente se vayan relacionando con sus compañeros a su propio ritmo y sin presiones de ningún tipo. Para el docente esta organización le permitirá comenzar a relacionarse afectivamente con cada uno, pudiendo dedicar más tiempo a aquellos que lo precisen. Los familiares que acompañen a los niños tendrán la oportunidad de jugar con ellos, de observarlos y de ir retirándose de a poco para salir afuera de la sala. El juego dentro y fuera de la sala permitirá que se comiencen a formar pequeños grupos electivos a través de los cuales se irá lentamente conformando el grupo. Así se evitarán todas las actividades que demanden la participación en el grupo total como es el caso de las rondas de intercambio.

Progresivamente se irán incorporando algunas actividades de rutina, evitando las esperas. Las actividades más adecuadas para este período son, como ya quedó señalado, las situaciones de juego, fundamentalmente de juegos simbólicos y de construcciones. Materiales como muñecos, vajillas, ropas, teléfonos, cunas, cocinitas, elementos de

construcción como bloques grandes de encastre o los de madera así como autos, aviones, y juegos de construcción con piezas pequeñas, además de los envases descartables; son algunas de las propuestas que deben estar siempre al alcance de los niños a fin de incentivar el proceso de separación del núcleo familiar y de relación con los compañeros del grupo. La jornada diaria debe iniciarse con estas situaciones lúdicas, permitiendo la desorganización propia de un conjunto de niños que juegan y exploran todo el espacio de su sala. Luego de este primer período largo que puede durar una hora o más y cuando el interés realmente decaiga, el docente podrá proponer ordenar los materiales y se podrán organizar otras actividades como la narración de cuentos, cantar canciones, juegos con títeres. Seguidamente es posible realizar actividades en el patio externo como construcciones con arena, juegos al aire libre o actividades físicas. También se podrán iniciar las propuestas de dibujar, pintar o modelar. Como puede observarse, todas las situaciones suponen una invitación constante a la acción efectiva de los niños ya sea de manera individual o con los otros.

La participación en las denominadas actividades de rutina deben ser acotadas a lo imprescindible y se evitarán las esperas innecesarias. Los desplazamientos se realizarán en grupo caminando cada uno a su ritmo, sin utilizar las filas que son peligrosas para los niños, todavía poco hábiles en los desplazamientos.

Cada actividad debe permitir al docente observar atentamente al grupo, acercarse a aquel o aquellos con los que aún no ha podido relacionarse más íntimamente, intervenir para enriquecer un juego o resolver algún conflicto. Estas observaciones le darán además indicios acerca de las características de su grupo para elaborar un diagnóstico grupal y para establecer qué nuevas propuestas deberá ofrecer.

Esta modalidad de organización de la jornada diaria, posibilita que cada niño vaya incorporándose a su propio ritmo en las diferentes situaciones, ya que sucede que no todos pueden responder al mismo tiempo a cada nuevo reclamo docente. Éste será parte de su largo aprendizaje por el nivel, hasta alcanzar a respetar los tiempos institucionales establecidos para cada período de actividad. Si se acepta esta característica de los niños y se adecua el ritmo diario a las mismas se podrá vivir una atmósfera más serena que aliviará de tensiones a los maestros y a los alumnos.

Contenidos y actividades

© Aprendiendo a jugar

Si bien el juego se hace presente en la mayoría de las propuestas para el desarrollo de los contenidos, éste adquiere un carácter particular ya que se convierte en contenido de enseñanza. Esto obedece a la importancia que reviste, para el desarrollo del niño, la conquista del juego simbólico. Éste se inicia con la simbolización de las propias acciones "hacer como si... durmiera o comiera", luego evoluciona produciéndose un distanciamiento de la propia acción que comienza a recaer sobre los otros: objetos y sujetos. Es a la muñeca a la que se le da de comer, es un compañero el bebé al que se hace dormir. Esta complejización de la acción simbólica va acompañada de la transformación de los elementos de juego: al principio un palo es el caballo o la cuchara, una cacerola es un sombrero, los dedos pueden ser un bicho caminando, un bloque de madera se convertirá en un auto, etc. El juego de ficción les posibilita a los niños incrementar su imaginación y su fantasía. En estas edades disfrutan del juego con elementos no estructurados que sugieran muchos usos: cajas, envases, telas, etc. En etapas posteriores el juego evolucionará en escenas representativas más complejas y aumentará la exigencia de los niños en relación con los atributos de los objetos buscando que se aproximen cada vez más a los que se utilizan convencionalmente.

Así la propuesta se orienta a una mayor organización del juego para lograr la superación del juego solitario y paralelo. Al inicio del año lectivo, los niños presentan diferencias en su modalidad de juego. Algunos circulan por la sala en un juego de exploración, toman la muñeca, la miran y la abandonan y repiten esto con una sucesión de juguetes y elementos. También se acercan a un compañero, disputan su juguete y cuando lo consiguen, pierden su interés en él. En la comunicación corporal y verbal expresan comportamientos similares, se acercan a uno, le dicen algo y se alejan sin esperar respuesta o lo tocan y le sonríen sin dar continuidad a la acción. Otros muestran ya su naciente juego simbólico, toman la muñeca, la acunan, le cantan, la acuestan; toman la cuchara y un plato, hacen que comen, etc., en un juego paralelo a otros, que están haciendo "como si" salieran a trabajar. Por último, otros niños le dan a su juego un carácter más social buscando pares que complementen su acción; hacen que le dan de comer a otro compañero y éste, muchas veces responde desde el rol de bebé que se le adjudica abriendo la boca y comunicando: "quiero más". Así establecen pequeñas secuencias en un juego de ficción que evidencia la capacidad de representación y el inicio del juego compartido.

"Hay que romper en efecto con el mito del juego natural. El niño desde su nacimiento está inmerso en un contexto social y sus comportamientos están impregnados por esta inmersión inevitable. El juego es un asunto de relaciones interindividuales y por lo tanto de cultura. El juego presupone aprendizaje social. Se aprende a jugar, el juego no es innato. El niño es iniciado en el juego por las personas que lo cuidan y se ocupan de él, especialmente su madre. El niño es introducido en el espacio y tiempo particulares del juego." (Brougere, G., 1995)

Tanto el docente, como los niños mayores cumplirán un rol destacado en el aprendizaje y el enriquecimiento del juego. El compartir estas actividades permitirá que los mayores, como jugadores más expertos, muestren, enriquezcan y/o modelen la forma de jugar de los más pequeños que necesitan aprender cómo organizar su juego, fundamentalmente en la interrelación con los otros niños. Así el docente y los niños mayores enseñarán a asumir y sostener en el transcurso del juego el desempeño de un rol. En un principio actuarán como

"partenaire" de los que lo requieran, y desde ese lugar iniciarán y/o sostendrán el juego dramático complementando la acción de éstos, actuando como mediadores enriqueciendo con sus intervenciones el desarrollo del mismo. Investigaciones realizadas refieren que el incremento de la imaginación y la creatividad en el niño pequeño colabora a través del juego en el enriquecimiento de sus intereses intelectuales y posibilita la formación del pensamiento que deviene cada vez más flexible y original.

El rincón de dramatización no es el único lugar para desplegar este tipo de actividades, construir "tortas" de arena para imaginarios "cumpleañeros", trepar en los aparatos, troncos, cilindros de cemento, etc., imitando a distintos personajes, son algunas de las múltiples situaciones que los niños utilizan para transformar lo real poniéndolo al servicio de sus deseos y necesidades.

Si bien es cierto que en estas secciones el juego dramático es omnipresente por propia decisión de los niños, el docente enseñará nuevos juegos. Algunos posibilitarán una actividad más individual, mientras que otros invitarán a jugar en pequeños grupos o con la totalidad del grupo. Aunque todos los juegos tienen reglas (implícitas o explícitas) algunos juegos precisarán de una secuencia organizada para poder aprenderlas.

Jugar al dominó de figuras en pareja, al Martín Pescador o a la Farolera con todo el grupo, a pescar con cañas e imanes en pequeños grupos, son ejemplos de juegos que los docentes deberán enseñar. Algunos de ellos servirán además para desarrollar luego otros contenidos: establecer relaciones, realizar ciertos trayectos en el espacio, contar, seguir una secuencia, etc.; pero fundamentalmente permitirán disfrutar de uno de los derechos básicos de la niñez: divertirse, y divertirse con otros.

El docente brindará oportunidades para que sus alumnos puedan jugar en variados espacios: en la sala, en el exterior, a la vez que ofrecerá materiales variados y tiempos adecuados a las necesidades para el desarrollo del juego. Sus intervenciones incluirán la observación del juego de sus alumnos, esto le dará información acerca de qué tipo de juegos seguir proponiéndoles respetando las preferencias de cada niño y a la vez alentándolo a probar otros nuevos.

© **Desarrollando el lenguaje oral y escrito**

La incorporación de los niños al jardín les permite participar en situaciones de intercambio en pequeños grupos y con el grupo total. A través de esta comunicación se “amplía su universo referencial (lo que se logra cuando las experiencias significativas que se viven en la escuela extienden el campo de aquello de lo que se puede hablar), procurando pasar de una comunicación muy sostenida en lo gestual a una comunicación verbal. El empleo del lenguaje como comunicación dentro del juego, facilita que se acerquen a realizaciones verbales cada vez más convencionales, que comiencen a emplear el lenguaje como medio para iniciar contacto con otros niños, para expresar necesidades, pedidos de ayuda, sentimientos, emociones, estados de ánimo, y que escuchen activamente al adulto por períodos cada vez más prolongados. Los niños de dos años se encuentran en pleno proceso de adquisición del lenguaje. Desde el punto de vista cognitivo se constituye el pensamiento simbólico que permite la representación del objeto por medio de símbolos. Las palabras tienen en esta etapa valor simbólico: representan al objeto en su ausencia. Dos procesos intervienen en la adquisición del lenguaje: la imitación diferida, que permite apropiarse de los significantes –el envoltorio sonoro de la palabra– y la asimilación, que permite la apropiación de los significados.

Desde el punto de vista lingüístico, la explosión que se produce en esta etapa es la más importante en toda la vida del ser humano y la escuela debe intervenir activamente propiciando este desarrollo y enriqueciéndolo con las posibilidades que la vida en grupo dentro de una institución brinda y que los contextos de instrucción favorecen. Los niños aprenden a armar frases de dos palabras alrededor de los 22 meses y a partir de ese momento la expansión y la complejización de su lenguaje es constante. Lo utilizan para designar, pedir, expresar sus demandas, establecer contacto afectivo, para comunicarse con el adulto y con sus pares. Las frases que producen se parecen a un telegrama en su aspecto sintáctico (no aparecen artículos y preposiciones), pero desde el punto de vista del significado constituyen mensajes con sentido. "¡Oso notá!" (no está el oso). Describen acciones: "Nene caió"; pertenencia: "¡Cato mío!" (es mío el gato); describen cualidades de los objetos: "¡Gane nene!" (es grande el nene).

Aproximadamente a los dos años y seis meses aparecen los enunciados de más de tres elementos. Con su aparición el lenguaje se separa del gesto. Los enunciados implican asimismo una diferenciación entre objetos y cualidades. En este momento las producciones del niño comienzan a reflejar de manera más fiel las características de la variedad lingüística familiar.

A los tres años las conversaciones conservan aún mucho de su carácter de monólogos paralelos, que progresivamente se van articulando entre sí. Para que esto suceda, para que se produzca un real intercambio, debe existir un propósito comunicativo auténtico como ser la disputa por un juguete, la invitación a jugar a un amigo, el acuerdo sobre cómo y a qué se jugará. En las propuestas didácticas, tal propósito comunicativo debe mantenerse. ¿Cómo se logra? Se trata de que los niños conversen cuando tienen que comunicar algo y no para cumplir con el ritual de la ronda de intercambio, se trata de promover el diálogo cada vez que tienen cosas para contarse o para discutir y no por rutina.

El docente puede intervenir repitiendo lo que el niño dice, agregando algo mediante la reposición de lo que el niño no dijo.

El niño ejerce así su poder de locutor de diversos modos: atrayendo la atención de los demás, llamando a los otros, rehusando o protestando, designando objetos como respuesta a

una pregunta: "¿Qué es...?", designando acciones, pidiendo. Aprende que hablando consigue más rápidamente lo que desea. El lenguaje le sirve también para:

- * Establecer diferenciaciones: Pongo otro (no éste), dame leche (no agua).
- * Afirmar el yo: "Quiero...", "voy a ...", "es mío".
- * Describir cambios de posición : "Se fue..." "Allí..." "Aquí".
- * Establecer la razón de una ausencia: "Está en el trabajo".
- * Señalar que hay una acción en curso.
- * Explicitar diferenciaciones: "¡No tiene ruedas!" (en referencia a un objeto anterior).
- * Hacer notar su conclusión: "¡No entra!"
- * Destacar atributos: "Es rico", "es chiquito".
- * Explicitar intenciones anticipando la acción: "Lo pego acá".
- * Relatar: "¡Me caí!" "¡Lloré!" "¡Me lo dio mamá!"
- * Expresar sus sentimientos y emociones: "Me duele acá", "estoy contento".

Cuando los niños asisten a la escuela, la red de comunicación en la que se desenvuelven se amplía: tienen ocasión de comunicarse entre sí, con los docentes, con visitantes de la sala, como los padres de sus compañeros, etc. Lo hacen en diferentes constelaciones: por parejas, en pequeños grupos, con el grupo total. Por otra parte, el jardín provee nuevas experiencias dando así la ocasión de conversar sobre lo que se hace, se observa, se lee, se construye, se dibuja. Promueve actividades grupales que suscitan conversaciones, comentarios, discusiones.

Existen ciertas prácticas como la ronda de intercambio o las consignas grupales, que pueden ser denominadas "formatos escolares", ya que la vida social no presenta situaciones comunicativas semejantes. Por ejemplo, al ingresar a la escuela los niños no saben conversar en una ronda grande ya que los intercambios familiares a los que están habituados no incluyen más de tres o cuatro personas. Aprenden a hacerlo con la ayuda del docente y para muchos demanda un gran esfuerzo: son los que en el momento de los intercambios colectivos permanecen callados, se escapan, participan gritando o hacen algo diferente de lo que se espera de ellos: juegan, hacen acrobacia, cantan o hablan en voz baja con un compañero. No se trata de que no sepan hablar sino que desconocen este singular patrón de intercambio o bien ocurre que este tipo de conversación los intimida o aburre. En otros momentos de la vida en la sala, como el juego en el patio o en los rincones, se comunican con sus compañeros sin dificultad. En esas ocasiones conversan animadamente sin problemas ni inhibiciones.

Algo similar ocurre cuando el docente propone una consigna grupal: "Ahora todos nos vamos al patio". Lentamente cada uno irá aprendiendo que el "todos" se refiere también a él, que se espera que él se incorpore al grupo ya que en un primer momento este conocimiento no está aún construido y es probable que espere que lo llamen a él personalmente.

Al ingresar al jardín de infantes el campo social se extiende trasponiendo las fronteras del universo cercano, del mundo de la familia, de los vecinos. Los niños tienen oportunidad de conversar mientras juegan con distintos compañeros, de comunicarse con el docente sin la "traducción" de la mamá, de hablar de nuevos temas, de dar mayor precisión a su expresión. El maestro actúa como mediador, facilitador o informante y también provee, de

ser necesario, tal como la mamá lo hizo en los primeros años, andamiajes para favorecer la comunicación y ayudarlos a progresar en su competencia lingüística.

Para hablar, es necesario tener sobre qué hacerlo. En la medida en que las experiencias sean ricas, que los materiales sean adecuados, variados, estimulantes, las posibilidades de promover diálogos serán mayores.

Algunos materiales específicos son buenos promotores de diálogo: teléfonos, títeres, vídeos, libros, revistas. Toda lectura en la sala genera intercambios ricos, si el docente puede crear un marco en el cual los niños puedan mirar juntos libros y revistas, explorarlos con libertad, compartíroslos, comentarlos. En el caso del juego con teléfonos, éstos pueden incorporarse en el momento del juego dramático. Puede tratarse de teléfonos comunes o públicos, de juguete en algunos casos y reales en otros.

La **ronda de intercambio** es un momento instituido en la jornada del jardín de infantes en el que es común que los niños se sienten en círculo, con el docente al frente. Suele hacerse al comienzo del día y adquiere diversas modalidades. Es frecuente que se destine a comentar las novedades: qué hicieron el día anterior o el fin de semana si se realiza el lunes, quiénes faltaron, si hubo visitas, si alguno está enfermo, si en la sala hay algún elemento novedoso, alguna anécdota ocurrida en el camino al jardín. Se trata de sucesos de la vida familiar cotidiana. Es un "formato escolar", un artificio didáctico ideado para estimular el contacto grupal, que adquiere sentido si en lugar de limitarse a una exposición sucesiva y ordenada de aportes (se les suele pedir que intervengan ordenadamente siguiendo la disposición espacial de la ronda y no su necesidad de decir algo), promueve verdaderos intercambios cuando los alumnos tienen algo que comunicar. Debe realizarse en el momento más propicio del día, que no es necesariamente al llegar. En ocasiones es difícil para los maestros modificar prácticas de larga tradición en el jardín, pero es esencial hacerlo si se quiere dar sentido al quehacer didáctico. Es necesario escuchar con atención lo que los niños relatan y responder en forma pertinente: no se trata de escuchar por turno a todos mecánicamente sino de lograr un verdadero diálogo, de comunicarse con auténtico interés por el aporte de cada uno.

Cuando el docente responde lo hace tratando de generar curiosidad en quien habló, de satisfacer sus inquietudes o de promover su reflexión. Toma en cuenta las palabras de los niños en su intervención. No es dable esperar que todos hablen en la ronda tan libremente como cuando lo hacen en el grupo de pares. La presencia del maestro, la forma de intercambio, el número de interlocutores son un desafío. Es necesario comprender este proceso y aceptar las condiciones de la propuesta. Asimismo, tomando en cuenta las características de esta actividad, se debe alternar con otras que promuevan redes de comunicación diferentes: por parejas y en pequeños grupos.

Es necesario evitar que la ronda se transforme en un ritual que se repite día a día, pues se torna rutinaria, sólo participan activamente unos pocos –que generalmente son los mismos– y el docente debe usar artificios cada vez más estridentes para tratar de concitar la atención de los niños, como diversos recursos para imponer silencio.

Paradójicamente, se busca el intercambio entre todo el grupo y se termina con una ronda de intervenciones radiales, dirigidas al maestro, que es el único que escucha y responde brevemente a los aportes de quienes hablan.. (Weizmann de Levy, 1999)

“**Los relatos y los cuentos** son los géneros que, dentro del discurso narrativo, se adecuan mejor a las posibilidades de escucha de los niños de dos años. Ambos deberán ser sencillos

y breves. Es importante realizar una selección criteriosa que asegure la comprensión del hilo argumental para que los niños puedan disfrutar plenamente de estas manifestaciones. En todos los casos, en primer lugar, habrá que asegurarse de su calidad estética, que deberá estar presente –y muy especialmente– en la brevedad y la sencillez de estas narraciones. Quizás para muchos éstas sean las primeras oportunidades de escuchar una historia de ficción, por ello es de suma importancia que la elección del docente les asegure un encuentro con verdaderos textos literarios.

La selección de cuentos y relatos tomando en cuenta los temas y la estructura narrativa ayudará a que resulten más atractivos y posibles de disfrutar en estas edades.

El docente es un mediador entre los niños y los textos literarios, con una importancia trascendental por tratarse de una etapa fundante en el vínculo de los niños con la literatura. Quizás algunos de ellos hayan tenido oportunidad de escuchar algún cuento o relato o poema en el ámbito familiar. Para otros, esta experiencia ocurrirá por primera vez en la sala de jardín. Las diferentes experiencias que cada uno de sus alumnos traiga configurarán un bagaje, quizás pequeño y heterogéneo, pero que podrá brindar un punto de partida a partir del cual el docente pueda trabajar de manera sistemática. Recordemos que, en todos los casos, la escucha compartida con el grupo de pares de lo que el docente lee o narra, también resultará una experiencia novedosa.

A diferencia de la ronda de intercambio, la intervención de los niños en esta actividad consistirá en escuchar con creciente atención lo que el docente relata. El escuchar puede, a primera vista, parecer una actividad pasiva. Sin embargo nunca lo es, y mucho menos cuando se trata de textos literarios. Para los niños será una importantísima forma de acompañar el proceso de construcción de representaciones ya explicado.

Los títeres favorecen la expresión de los niños. Por su intermedio dialogan con los demás, expresan sentimientos, canalizan emociones, asumen roles.

El trabajo puede realizarse con títeres de dedo, de manopla, de palito, de cono hasta otros más complejos. Es conveniente contar con una cantidad importante como para que todos los niños puedan trabajar con ellos.

Para iniciar la experiencia, es necesario que el docente presente uno o dos títeres manejados por él que se dirijan a los niños ya desde sus características de personajes, es decir, con voz y movimientos diferenciados. Por ejemplo: el docente presenta un león al cual le dará una voz grave y movimientos lentos, o un pato que podrá tener una voz más aguda –incluso intercalando la onomatopeya "cuac"– y movimientos ágiles. El títere se presentará a sí mismo brevemente, saludará a los niños, puede contar cómo se llama, qué hace, qué le gusta, etc. De este modo, en forma sencilla, el docente estará transmitiendo elementos fundamentales para que los niños otorguen al "muñeco", al objeto material, rasgos que lo conviertan en títere; es decir, que sea un objeto movido en función dramática, un personaje capaz de vehiculizar diferentes emociones y sensaciones de los niños.

Es importante que permita explorarlos en su materialidad y probar diferentes movimientos. Éstos dependerán de la forma de digitación de cada uno de ellos; por ejemplo, el títere de cono requiere del sencillo movimiento de un palito que permite al títere ocultarse y salir del cono, moverse hacia un lado y al otro, mientras que los de manopla pueden desplazarse lateralmente o inclinarse. Cuando el docente da a sus alumnos este espacio de exploración y prueba, es importante que realice pequeñas intervenciones, incluso manejando él mismo un títere, orientadas a alentarlos a buscar voces y movimientos. Por ejemplo, se acerca con el león y "ruge" para que el títere del niño se oculte, se aproxima con el pato y –siempre

manteniendo la voz del personaje– le dice "¡vamos a nadar!, mirá, yo me tiro al agua así... ¿y vos?".

Gradualmente los niños irán encontrando formas más creativas y novedosas para jugar con sus títeres. Es importante que el docente otorgue a la actividad el tiempo de desarrollo necesario para que puedan hacerlo. La seguridad y la confianza que da el manejo hará que las dramatizaciones sean cada vez más productivas.

Con ellos se pueden formular diferentes propuestas: diálogos centralizados por el docente, diálogos por parejas de niños o en pequeños grupos, dramatización de pequeñas escenas extraídas de un cuento o de una experiencia vivida o imaginada por los niños. El docente estará atento a los efectos que la manipulación de los títeres produce en los niños. Algunos pequeños, que no se animan a hablar delante de sus compañeros, adquieren mayor libertad para expresarse cuando "hablan desde" el títere" (Zaina, 1999).

“El jardín se propone que la **palabra escrita** vaya constituyéndose en objeto de atención, de interés para los niños, que las prácticas se vayan haciendo más conocidas, que se adquiera mayor familiaridad con los portadores, de un modo sencillo, no artificioso, incorporado a la vida cotidiana en la escuela, de manera de contribuir a desarrollar su conocimiento acerca de la palabra escrita. Entre ellos están las etiquetas, los envases, los carteles, los libros... No olvidemos que los niños, en el momento mismo de prepararse para ir al jardín, se ponen un delantal donde suelen llevar escrito o bordado su nombre, que en la puerta de la escuela hay un cartel y que seguramente el docente les contará que allá está escrito el nombre del jardín. Se trata de experiencias cotidianas que despiertan o responden a la curiosidad de los más pequeños.

Las familias participan diversa y también desigualmente de las prácticas de lectura y escritura. Pero el jardín de infantes proveerá a todos la oportunidad de comenzar a penetrar en el universo de la palabra escrita. La sala del jardín se convierte en un ámbito textualizado: hay en ella muchos portadores de texto y circulan las comunicaciones escritas: carteles, agendas, cuadernos en los que se escriben notas, libros, revistas, calendarios, cajas rotuladas, envases, recetarios, facturas, tarjetas de invitación. Hay elementos de escritura incorporados a los rincones, una biblioteca y el docente actúa como lector y escritor delante de los alumnos en todas las ocasiones propicias: les cuenta que está escribiendo un mensaje a los padres y su contenido, les lee frecuentemente notas de algún padre que puedan resultar de interés general, el anuncio de alguna noticia de la zona, el texto de un afiche interesante para ellos, el contenido de una caja tal como figura en el envase, un cartel indicador. Llama la atención de los niños sobre los textos disponibles. En la sala habrá materiales que estimulen la escritura y el dibujo. En esta etapa se va produciendo una diferenciación entre ambos. Las primeras escrituras se reconocen por su disposición lineal: una serie de círculos o garabatos longitudinales dispuestos en línea horizontal.” (Weitzman de Levy, 1999).

© **Expresándose a través del lenguaje plástico**

“Una de las características de los niños de dos años son los movimientos amplios con hombros y brazos, para luego, de a poco, acceder a los más finos y específicos, con sus manos y dedos. Esto posibilita que se reafirmen los primeros rayones, convirtiéndose rápidamente los grafismos en otra manera espontánea de comunicación. Estas son exteriorizaciones, manifestaciones del niño, tanto a través del movimiento como del gesto gráfico que deja impreso, y le posibilitarán comenzar a reconocer sus producciones y también expresarse a través de ellas.

Especialmente en esta edad el niño tiene deseos de hacer, en un principio no sabe muy bien qué; al reiterar sus grafismos irá encontrando "modos de hacer"; las líneas, cortas, alargadas, más o menos abiertas, circulares y espiraladas y algunas formas que obtenga le gustarán y las querrá repetir; explorará diferentes movimientos para lograrlas, y a medida que pruebe, conseguirá realizar algunas más fácilmente que otras. Estas formas y líneas comienzan a tener para él diferentes significados .

Al utilizar diferentes materiales y herramientas, comenzará a poder seleccionarlos. Estos aprendizajes se profundizarán a lo largo de toda la escolaridad (y de la vida) y son los que junto con la imaginación realimentan las posibilidades de expresión y comunicación.

Las actividades plásticas deberán tender especialmente hacia el despertar del interés por dibujar y pintar, modelar y construir, mirar y observar y por medio de ello comenzar a desarrollar la sensibilidad y la imaginación.

La función de las instituciones escolares respecto del lenguaje plástico es promover, entre otras, estas capacidades: disfrutar de la exploración al dibujar, pintar, modelar y construir y ser sensibles a las imágenes, comenzando a gozar al hallar en ellas alguna significación personal. Por otra parte, los niños encuentran en ese espacio institucional la posibilidad de aprender con y de otros niños. Este contacto cotidiano con ellos en un clima sereno, con adultos y objetos, materiales y herramientas a su disposición, amplía y enriquece sus posibilidades de exploración y conocimiento, y se constituye en una oportunidad privilegiada de expansión y afirmación de sus capacidades.” (Brandt E., 1999)

Explorando las características de los objetos

“Los niños pequeños interactúan constantemente con los objetos del ambiente y a partir de estas exploraciones obtienen distintas informaciones acerca de ellos. El jardín se propondrá enriquecer y potenciar estas exploraciones.

Para ello promoverá múltiples y variadas situaciones que permitan a los alumnos: probar qué objetos ruedan y cuáles no, comparar cuáles son duros y cuáles más blandos, si se pueden deformar cuando los golpeamos, cuáles son pesados y cuáles más livianos cuando los empujamos, con cuáles es posible hacer pompas y con cuáles no, observar que pueden ser de diferentes colores y formas, comparar distintas texturas, probar qué les sucede a los objetos cuando se los coloca en agua, probar qué objetos pueden contener líquidos y cuáles no resultan adecuados para ello, comparar cuáles se perciben más o menos calientes, cuáles pueden moverse soplando, cómo se puede hacer para que distintos objetos produzcan sonidos, probar que se pueden mezclar, que algunas mezclas se pueden volver a separar, que pueden cambiar de lugar, que llegan más lejos o más cerca cuando se deslizan por un plano inclinado, etcétera. En algunos casos, la exploración está orientada por el interés de obtener información sobre los objetos (sus propiedades, su funcionamiento, etc.); en otros, por las propias acciones que se realizan sobre ellos. Estos dos aspectos de la exploración no implican necesariamente una jerarquización ni una secuenciación.

Vale la pena aclarar que, en algunas oportunidades, la sola manipulación de los objetos no resulta suficiente, aunque se realice reiteradamente, para obtener información. En los casos en que se trata de averiguar el uso social de los objetos no es posible conocerlos a través de la sola manipulación” (Kaufmann, 1999).

Los niños participando junto con los mayores en situaciones de indagación del ambiente, podrán aprender qué elementos se utilizan para cultivar la huerta, cómo se cuidan los animales, que se vende en el almacén de ramos generales, etc.

Para ampliar la información recomendamos leer el Documento 1 Materiales de apoyo curricular.

Iniciándose en la representación del espacio

“Los niños ingresan con conocimientos diferentes acerca del espacio según las experiencias en las que han podido participar. Por ejemplo, mientras que algunos niños insisten en atravesar con un camión un pequeño ‘puente’ sin evaluar que no pasará, otros luego de varios intentos decidirán esquivar el obstáculo o aumentar el tamaño de la abertura del puente; algunos piden un objeto que no está a su alcance utilizando los términos adecuados: "está arriba", "dame el de atrás", mientras que otros señalan aquello que quieren obtener; algunos se dan cuenta de que pueden llegar al patio por un camino diferente del que habitualmente utilizan, etcétera.

El jardín se comprometerá a enriquecer y ampliar estos aprendizajes proponiendo actividades para que los alumnos avancen en sus representaciones espaciales. Se trata de generar situaciones en las cuales los alumnos tengan que organizar sus acciones con el fin de encontrar soluciones a problemas relativos a diferentes espacios. Para ello el docente diseñará situaciones problemáticas que involucren los conocimientos de los niños a la vez que los desafíen promoviendo de este modo nuevos aprendizajes. Ofrecerá actividades en las que los alumnos puedan, por ejemplo, imaginar el recorrido de una pelota para derribar la mayor cantidad de bolos posibles, anticipar qué lugares resultan más adecuados para esconder objetos de diferentes tamaños, evaluar cuál de los autitos pasará por debajo del puente, anticipar cómo ubicar un bloque para que la torre no se caiga, armar un laberinto con obstáculos para que un grupo de compañeros lo recorra, construir pistas para transitarlas con carritos, camiones o carretillas, armar una nave con ‘Dakis’, buscar a un compañero que está escondido, dirigirse a un lugar por diferentes caminos, jugar al juego de ‘¿Dónde está?’.

El docente alentará a los niños para que designen posiciones utilizando el vocabulario adecuado: "dentro de", "afuera de", "encima de", "arriba de", "debajo de", "cerca de", "lejos de". Por un lado, ofrecerá las palabras precisas; por el otro, animará a los alumnos a poner en palabras sus gestos: "¿dónde es allá...?, ¿arriba o debajo del armario?". Estas situaciones tendrán sentido para los niños, es decir que serán actividades en las que los alumnos necesiten verbalizar, construyendo, de este modo, el significado de estas relaciones espaciales. Por ejemplo, el docente le tapa los ojos a un alumno por un corto tiempo mientras que los demás esconden un objeto que él ha podido ver anteriormente. Luego de destaparle los ojos, el resto del grupo le dará pistas para que encuentre el objeto con la condición de no señalar el lugar en el que lo ocultaron. En otra oportunidad, el docente propondrá volver a jugar ocultando esta vez un objeto de tamaño diferente del anterior para provocar que los niños comiencen a relacionar el tamaño de los objetos con el lugar para ocultarlo. En otro caso, un subgrupo esconde uno o varios objetos de distintos tamaños para que el otro grupo lo encuentre.

Este tipo de actividades en las que se requiere ocultar y buscar son buenas oportunidades para el enriquecimiento de las representaciones espaciales; por lo tanto, el docente las promoverá armando juegos para tal propósito y aprovechando todas las situaciones cotidianas que lo permitan. Por ejemplo: el maestro le pedirá a un alumno que busque los pinceles que están arriba del estante, les solicitará que después de la merienda dejen los vasos dentro de la pileta, le preguntará a Juan dónde encontró el auto que estaba buscando, buscarán un lugar adecuado para esconderse jugando a la escondida, el maestro le pedirá a un niño que le indique a otro cómo ir al baño, etcétera.

Otras actividades convocan a resolver problemas relativos a espacios acotados o delimitados. Así los alumnos seleccionarán de una variada oferta aquellos objetos adecuados para llenar distintas botellas plásticas de diferentes tamaños; probarán cuánto es necesario rellenar un envase para obtener sonidos; introducirán una pelota pequeña en una estructura de tubos opacos y probarán cómo hay que mover la estructura para que otros compañeros la reciban; una vez obtenida la pelota, quien la reciba cambiará la dirección de la estructura para devolverla; jugarán a embocar bolitas de papel desde distintas distancias y alturas; armarán rompecabezas y juegos de encastrados; etcétera.

Para que los niños enriquezcan sus representaciones espaciales es necesario que el docente diseñe actividades en las cuales proponga un mismo tipo de problema y a la vez planifique otras en las que dichos problemas se vayan complejizando. Por ejemplo, en una primera actividad el docente organizará pequeños grupos y les ofrecerá un envase descartable sin tapa para cada niño. Cada grupo recibirá asimismo una bandeja con las tapas de cada uno de los envases. Cada uno buscará la tapa que le corresponde a su envase. Para ello es necesario que los envases sean bien diferentes entre sí. En otra oportunidad, el docente propondrá la misma actividad, pero ofreciendo una gran cantidad y variedad de envases (de leche, yogur, cremas, cosméticos, etc.); y por otra parte, se les dará una canasta con las tapas correspondientes a los envases entregados y algunas más. El objetivo de la actividad consiste en buscar las tapas correspondientes a cada envase para que queden totalmente cerrados. En esta actividad, los alumnos pondrán en relación el tamaño de las aberturas y el tamaño de las tapas. En una próxima actividad, el docente les dará las tapas y los niños buscarán los envases que les corresponden. El maestro seleccionará, para cada situación, la cantidad y la variedad de materiales para que todos los alumnos tengan la posibilidad de involucrarse directamente en este tipo de exploraciones del espacio.

Las construcciones con distintos materiales también son excelentes oportunidades para abordar los problemas vinculados con las representaciones espaciales. Al construir, los niños progresivamente comienzan a imaginar aquello que quieren representar y a organizar sus acciones para la concreción de su proyecto. Las actividades de construcción se plantearán en pequeños grupos o en parejas para permitir, tanto el intercambio verbal como la adecuación de la propia acción en función de la participación del compañero. Por ejemplo, si los niños están construyendo "la torre más alta" con cajas pequeñas y objetos varios, es importante que progresivamente cada uno vaya teniendo en cuenta el objeto que colocó el compañero intentando buscar el equilibrio necesario para que la torre no se caiga. La diversidad y la cantidad de materiales de construcción permitirá que los alumnos se vean desafiados a resolver distintos problemas. Por ejemplo: una importante cantidad de cajas permitirá hacer construcciones en alto y voltearlas para volver a empezar; los bloques posibilitarán construcciones más estables; las construcciones con materiales tipo "Dakis" u otros ladrillos de encastrado ofrecerán la posibilidad de crear objetos y jugar con ellos; los bloques pequeños de madera permitirán las construcciones en espacios más pequeños que requieren un mayor control de los movimientos del niño para llevar a cabo su idea; las construcciones con cajas de cartón de mediano y gran tamaño los desafiarán a resolver situaciones en un espacio más amplio; las varillas de distintos grosores y tamaños posibilitarán construcciones planas; etcétera.

Por otra parte, el docente favorecerá la realización de construcciones más grandes. En una primera instancia, por ejemplo, los niños mayores pueden armar recorridos y laberintos para que los alumnos más pequeños los recorran. Para ello utilizarán diferentes materiales que inviten a los niños a explorar el espacio de distintas formas (agachados, reptando,

parados, de rodillas, etc.): por túneles, puentes, pasillos; de diferentes tamaños confeccionados con cajas grandes, cajones, mesas, bloques, sogas, etc. También se podrán incorporar tablones a modo de planos inclinados, un tobogán, etc. Progresivamente los recorridos podrán confeccionarse con la ayuda de los niños más pequeños comprometiéndolos de esta forma a imaginar los posibles trayectos y los modos en que podrán ser recorridos.

Es importante que el docente realice adecuadas intervenciones para enriquecer el trabajo de construcción de modo de ofrecer a todos los alumnos oportunidades en este tipo de propuestas: variar la conformación de los pequeños grupos, incorporar juguetes de distinto tipo (autos, aviones, muñecos pequeños), ofrecer una adecuada cantidad de bloques para que los alumnos tengan efectivamente la posibilidad de construir, etc. Si el material fuera insuficiente para todos los niños, los docentes ofrecerán alternativas; por ejemplo, que cada subgrupo trabaje con un material de construcción diferente. Es preferible que todo el material esté disponible para un pequeño grupo a que se distribuya el material entre todos, ya que con pequeñas cantidades es imposible concretar un proyecto de construcción. Por otro lado, el docente comenzará a planificar algunas actividades a lo largo del año que permitan explorar espacios de mayor tamaño que los mencionados anteriormente, en los que se comprometa el inicio del trabajo sobre las distancias y los diferentes caminos a recorrer para llegar a un mismo punto. Éstos pueden abordarse tanto en el espacio de la escuela como fuera de ella. Por ejemplo: ir todos juntos a un lugar que se observa desde la ventana de la sala; elegir entre todos un camino distinto para llegar a la escuela, etc. El docente propiciará que los alumnos comuniquen progresivamente sus experiencias: que le cuenten a la maestra de primaria el camino que siguieron para llegar hasta el aula, etcétera. Para diseñar estas propuestas de exploración, el docente seleccionará el espacio adecuado al tipo de actividad que quiere realizar, elegirá los materiales que pondrá a disposición de los alumnos, brindará el tiempo suficiente, a la vez que preverá otras actividades para aquellos niños cuyos tiempos de trabajo son más breves. Por otra parte, los docentes observarán con atención de modo de poder otorgar sentido a las producciones de los alumnos, brindar nuevos materiales, promover la comunicación entre pares, complejizar las propuestas, organizar los pequeños grupos, etcétera.” (Castro, A., 1999)

© Iniciándose en el conocimiento y uso de los números

“Las palabras que designan números y las escrituras numéricas pertenecen al mundo de los niños desde muy temprano. Los niños pequeños interactúan constantemente con ellos al participar de diversas experiencias sociales: responden frecuentemente a la pregunta acerca de cuántos años tiene él o sus hermanos, mencionan los canales de televisión, piden con palabras o gestos la cantidad de caramelos que desean, juegan con un teléfono diciendo una sucesión de números, piden monedas para ir a comprar, dicen que algo vale mucho, dicen "tres" después de que el adulto dijo "dos y...", recitan como pueden la sucesión de números, etcétera.

Los niños forman parte de una sociedad que escribe números, pero se requiere de la acción concreta de los adultos para que esas palabras cobren significado para ellos. Estos aprendizajes son muy diferentes según las situaciones de las que participa en su entorno cotidiano. El jardín se propondrá ofrecer a todos sus alumnos múltiples experiencias con los números. Para ello, el docente propondrá juegos en los que se requiera contar, cantarán canciones que les permitan memorizar una porción convencional de números, invitará a los alumnos a designar cantidades que sean familiares (cantidad de hermanos, su edad, la cantidad de plantas que hay en la sala, etc.), incluirá materiales con números como los carteles del almacén, teléfonos, anotadores, etc. para que los alumnos enriquezcan su juego. En algunos casos, el docente planificará situaciones vinculadas con la unidad didáctica en las que se estimule y propicie el contacto con números.

Asimismo se aprovecharán las situaciones de la vida diaria del jardín en las cuales los números adquieren sentido; por ejemplo: los niños mayores contarán en voz alta cuántos niños hay en la mesa y cuántos pinceles necesitan; escribirán la fecha en el pizarrón; etc. En algunas oportunidades, alentará a los niños más pequeños a resolver algunas situaciones (por ejemplo traer dos hojas a un compañero).

También propondrá juegos en los que es necesario mencionar los números en el orden convencional; por ejemplo: contar para saber quién ganó en el juego de emboque, contar antes de salir a correr a los compañeros en un juego de persecución o en la escondida, etc. Algunos niños ingresan a estas salas conociendo una porción de la sucesión convencional de números (1, 2 y 3), otros los recitan de forma salteada (4, 80, 9) y otros utilizan ambas formas a la vez. El docente planteará actividades que ayuden a los alumnos a adquirir la sucesión convencional de números y paulatinamente a ampliarla en porciones cada vez más estables. El recitado convencional de la sucesión ordenada de números juega un rol muy importante en el inicio de los aprendizajes numéricos ya que a partir de este conocimiento los niños irán aproximándose a la posibilidad de realizar trabajos cada vez más complejos. El docente tendrá en cuenta que en las situaciones la propuesta de conteo no podrá superar el repertorio oral de números del niño y evaluará en qué casos podrá aumentar la cantidad a contar. Nuevamente serán los niños mayores quienes en un principio resolverán la situación involucrando luego a los más pequeños para que comiencen a contar, determinen quién es el ganador, cuál es el resultado del juego, etc. Progresivamente los niños irán conquistando estos aprendizajes”. (Castro, 1999)

© **Adquiriendo coordinaciones manipulativas finas**

Los niños desarrollarán sus coordinaciones finas a través de juegos de enroscar y desenroscar, enhebrar, ensartar sobre ejes, encajar, rasgar, etc. Muchas de estas actividades ponen en juego, simultáneamente con la adecuación y la coordinación de los movimientos, aspectos relacionados con el conocimiento del espacio, de las características de los objetos y la representación plástica.

Son las actividades de exploración de los diferentes objetos puestos a disposición de los niños los que posibilitarán mayor precisión en sus movimientos y un ajuste de los mismos a las demandas de la acción, con la consecuente coordinación del hacer entre las dos manos y con la vista. Así lo demandan, por ejemplo, las situaciones de: encontrar las tapas correspondientes a botellas de diferente abertura; el trasvasamiento de arena, líquidos o piedras de un recipiente a otro; la construcción con bloques ubicando uno encima de otro; el modelar realizando pelotitas o chorizitos; el pegado de papeles, telas, etc. Estas coordinaciones también se desarrollan cuando se les da oportunidad de comenzar a vestirse por sí mismos, aunque requieran ayuda, para lo cual es importante que la ropa facilite esta tarea. El desarrollo de la autonomía se verá impulsado por estas posibilidades, así como por el manejo de utensilios y vajilla durante las comidas, la utilización de los materiales de trabajo, la ubicación de los objetos en los lugares correspondientes al ordenar la sala, etcétera.

© **Iniciándose en el descubrimiento de las diferencias entre los varones y las niñas**

Los niños a estas edades descubren las diferencias físicas entre varones y niñas, y a la vez las características más específicas de ciertas partes del cuerpo que antes registraban globalmente. La curiosidad por estos detalles los llevan a explorar y a reconocer los distintos orificios de algunos órganos: la nariz, los oídos, la boca, etc. Este interés afectivo particular por ellos determina que al descubrirlos, suelen introducir objetos pequeños ignorando las consecuencias de sus acciones. Por el peligro que esto implica, el docente y los niños mayores deberán estar atentos a la actividad que desarrollan los más pequeños y extremar los cuidados sobre el material que ponen a su alcance, procurando que comiencen a comprender los peligros que entrañan esas conductas.

© **Iniciándose en la localización de sensaciones corporales**

Este es un largo aprendizaje que implica localizar las sensaciones placenteras y displacenteras, sobre todo cuando estas últimas son internas, y ponerlas en palabras para poder comunicarlas. En este recorrido es importante que el docente, al interrogar a los niños acerca de lo que sienten, propicien el diálogo para que comiencen a ubicar las diferentes sensaciones y puedan mostrar la zona corporal afectada, ayudándolos a nombrarlas cuando el niño no pueda hacerlo.