

Canciones para aprender a leer y escribir / Susana Beatriz Dutto ; Susana María Rins. - 1a ed. - Villa María : Universidad Nacional de Villa María. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. MUPE- Centro de Estudios y Divulgación de Música, 2018.
128 p. + CD-DVD ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-1697-42-7

1. Educación Inicial. 2. Lengua Materna. 3. Música. I. Rins, Susana María II. Título
CDD 371.33

Edición, Diseño y Maquetado

Julieta Vittore Dutto

Diseño de tapa

Cristina Gallardo

Dibujo de tapa

Daniel Pito Campos

Equipo editorial MUPE

Darío Falconi | Paula Fernández | Susana Coqui Dutto

MUPE | Instituto APCH | Universidad Nacional de Villa María |
Villa María, Córdoba, Argentina | www.mupe.unvm.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional. (CC BY-NC-ND 4.0). <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/> o escribir a Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

**CANCIONES
PARA
APRENDER A
LEER Y
ESCRIBIR**

Índice

Introducción	7
Agradecimientos	11
LA CANCIÓN INFANTIL Y SUS APORTES AL DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA EN SALAS DE 5 AÑOS	
Acerca de la investigación	13
Análisis e interpretación de los datos obtenidos	23
Anexo	45
¡A JUGAR CON LAS CANCIONES!	49
CANCIONERO	97

Introducción

El enorme placer que produce la música en todos los niños y niñas no tiene distinción de edades, de entornos culturales, de contextos urbanos, rurales o marginales, de nivel económico, de lugar geográfico. La música siempre resulta un modo maravilloso de comunicación, de disfrute comunitario, de encuentro. El canto compartido transforma el lugar donde nos encontramos, predispone a lo colectivo, invita a la participación y al juego. Juego que suele iniciarse con la escucha, pero luego es germen de numerosas actividades como el movimiento, la imitación, la participación oportuna con algún sonido o respuesta cantada, el descubrimiento de palabras nuevas, que riman o que son inventadas, la memorización de la secuencia narrativa, la representación de personajes y tantas cosas más. Estos juegos musicales que generalmente se dan de manera espontánea, existen desde hace muchísimo tiempo, son parte de la cultura popular de todos los pueblos del mundo y quizá han cumplido un rol educativo intuitivo que creemos que, en la actualidad, es necesario revalorizar.

Decir que la música favorece el desarrollo integral de los niños y niñas no significa una novedad en nuestros días. Desde la neurociencia, pasando por la teoría de las inteligencias múltiples, hasta estudios vinculados al desarrollo emocional y creativo de las personas, sostienen con claridad el valor de la música en la educación.

Numerosos estudios dan cuenta del valor de la música en diferentes etapas del desarrollo. Stefan Koelsch¹, profesor de Psicología Musical en la Universidad Libre de Berlín, sostiene que los bebés aprenden el lenguaje a través de su “musicalidad”, es decir que claramente no comprenden los términos en primera instancia, pero sí cómo “suenan” y de este modo van diferenciando su utilidad. Afirma *“los niños a los que se les estimula el lenguaje musical aprenden más rápido los procesos del lenguaje, los matices, la sintaxis y la habilidad de escucha”*.²

¹ Stefan Koelsch, doctor en neurociencia, músico y psicólogo, neurobiólogo y sociólogo.

² <https://cambiemoslaeducacion.wordpress.com/2016/02/15/la-musica-puede-variar-profundamente-el-cerebro/>

En concordancia con estas afirmaciones, una investigación realizada en la Universidad de Washington (UW, Seattle, EE.UU) dirigida por la Dra. Christina Zhao y realizada con bebés de 9 meses de edad, demuestra que el juego específicamente musical mejora el procesamiento cerebral de los sonidos, estimulando el desarrollo del habla de los bebés.³

Un estudio realizado en la Universidad de Münster, en 500 jardines de infancia alemanes, destaca la importancia del canto en la preparación de los infantes hacia la escolarización normal, desarrollando física, mental y socialmente a los niños.⁴

Desde nuestra perspectiva, el desarrollo de la lengua materna, tanto en su expresión oral como en su producción escrita, es un proceso que se desenvuelve centralmente en la primera infancia. Coincidiendo con la tesis de Emilia Ferreiro, quien sostiene que *“la tan mentada “madurez para la lecto-escritura” depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque”*⁵, entendemos que en el desarrollo de la lengua materna adquieren peso significativo los modelos de habla disponibles en el contexto socio-cultural de pertenencia, lo que sitúa esta construcción en una perspectiva de clase. Son las prácticas culturales habilitadas por quienes son responsables de la educación las que ofrecen esos modelos. De allí que tanto la familia como los maestros cobren gran relevancia.

Entendemos que **la canción infantil** constituye un recurso sumamente valioso que, puesto al alcance de las instituciones (familia-escuela), favorece y enriquece el proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito de niños escolarizados poniéndolos en contacto con el mismo a través de situaciones placenteras, lúdicas y accesibles.

La investigación que desarrollamos y cuyos resultados compartimos en el presente libro da cuenta de esto, de los aportes concretos que realiza en el avance en relación al lenguaje escrito, en la expresión oral, en la ampliación léxica, en la discriminación auditiva, en la comprensión de

³ Christina Zhao, investigadora postdoctoral en I-LABS, en la información de UW. El artículo se ha publicado en Proceedings of the National Academy of Sciences. http://www.tendencias21.net/La-musica-ayuda-a-los-bebes-a-procesar-los-sonidos-del-habla_a42491.html

⁴ <http://www.prnewswire.co.uk/news-releases/singing-is-nourishment-for-childrens-brains-153144675.html>

⁵ Ferrero Emilia. Versión on line en <http://es.slideshare.net/DanielaMaraFilippini/leer-y-escribir-en-inicial-emilia-ferreiro1>

secuencias narrativas, en el reconocimiento de estructuras rítmicas. Este beneficio se puede apreciar en todos los niños y niñas que tuvieron acceso a la canción infantil en relación a quienes no la utilizaron en sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, consideramos que existen dos variables sumamente importantes a la hora de utilizar la canción infantil: por un lado, la elección del repertorio apropiado y por el otro, la metodología aplicada en su incorporación. En relación al primero, consideramos que las canciones deben responder a ideales estéticos bien cuidados, con riqueza poética y musical, con temáticas y vocabulario vinculadas al mundo infantil, con ritmos e instrumentos variados y con propuestas que favorezcan la construcción de identidad. Por el otro, las propuestas deben priorizar la audición placentera, el juego, la escucha atenta, la intervención creativa, la relación con lo conocido y la transferencia de lo trabajado a nuevos contextos.

Los invitamos entonces a leer este libro, que da cuenta de una investigación realizada durante los años 2016 y 2017 en salas de 5 años de la provincia de Córdoba, con el objeto de analizar el desarrollo de la lengua materna durante un año escolar y el aporte que la canción infantil puede significar en ese proceso. Compartimos aquí las conclusiones de lo observado. Asimismo, adjuntamos las sugerencias metodológicas en torno al uso de la canción infantil como un estímulo para el desarrollo de la lengua materna, las cuales fueron construcciones colectivas entre el equipo de investigación y las maestras de sala. Esperamos que las usen, las reformulen, las modifiquen, las apliquen con sus niños y niñas. Por ello, agregamos un Cancionero con los tonos de las canciones y un CD, para que puedan disponer del material íntegro y se apropien del mismo. Esperamos que lo disfruten junto a sus alumnos y cada día se sorprendan tarareando una de las hermosas melodías que forman parte de este repertorio maravilloso que nos regalan compositores e intérpretes latinoamericanos pertenecientes al Mocilyc (Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña).

*Susana Coqui Dutto – Susana Rins
Diciembre de 2017.*

Agradecimientos

Este trabajo es el resultado de un proyecto de investigación que se realizó de manera coordinada entre diversas instituciones. Contó con el apoyo económico del Plan de Incentivos de la Nación a través de la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María, del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas y la Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular. Proyecto 31/0319. Resolución Rectoral N 826. Se desarrolló durante los años 2016 y 2017 en las ciudades de Córdoba y Villa María.

Agradecemos profundamente a las instituciones y personas que colaboraron e hicieron posible este trabajo:

- Fundación Me Extraña Araña para la Infancia, el Arte, la Comunicación y la Educación.
- Supervisión de la Zona 3 - Dirección de Educación de la Municipalidad de Córdoba: Lic. Carina Mercado.

Jardín de Infantes Municipal Mutualismo Argentino – Córdoba

Directora: Lic. Susana Rins

Maestras sala experimental: María Noé Gigena - Valeria Carrara

Maestra sala control: Gabriela González

Jardín de Infantes Municipal Donato Latella Frías – Córdoba

Directora: Andrea Bustos

Maestra sala experimental: Cristina Anabel Pereyra

Maestra sala control: Andrea Fariña

- Inspección 3019 de Jardines de Infantes de la Tercera Región Escolar de la Prov. de Córdoba: Lic. Alejandra Garrido.

Jardín de Infantes Nicolás Avellaneda – Villa María

Directora: Lic. Gloria Fernández

Maestra sala experimental: Gabriela Alesso

Maestra sala control: María Soledad Gómez

Jardín de Infantes Dr. Antonio Sobral – Villa María

Directora: Lic. Beatriz Britos

Maestra sala experimental: Marcel Garay

Maestra sala control: Sirley Blanco

Las canciones del CD son gentileza de los intérpretes, excepto los temas 6 y 7 que fueron grabados en la UNVM por miembros del equipo. Agradecemos la disposición de los compositores e intérpretes que ha permitido adjuntar el material musical a la presente edición.

Ver detalles en la Ficha Técnica.

LA CANCIÓN INFANTIL Y SUS APORTES AL DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA EN SALAS DE 5 AÑOS

En el presente capítulo compartimos el desarrollo y los resultados de la investigación en relación al uso de la Canción Infantil y sus aportes en el desarrollo de la lengua materna, realizada durante los años 2016 y 2017. El equipo de investigación que participó en la realización del presente trabajo estuvo integrado por los siguientes profesionales:

Mag. Susana Dutto	Lic. José Santillán
Lic. Susana Rins	Prof. Mauro Ciavattini
Lic. Paula Domínguez	Prof. Claudio Vittore
Lic. Cecilia Sperat	Prof. Patricia Teghillio
Lic. Pablo Toranzo	Lic. Carola Brunetto
Lic. Ezequiel Infante	Lic. María Luz Nani
	Lic. Sabina Orgoñ

Acerca de la investigación

El propósito de la presente investigación ha sido analizar la influencia de la canción infantil en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de niños y niñas de nivel inicial. Para ello analizamos producciones orales y escritas de niños en edad escolar, cuya maestra de sala utilizó la canción infantil como recurso didáctico. Pero vayamos a una descripción más detallada de lo realizado:

Una breve caracterización del trabajo realizado en las escuelas

Nuestro estudio tomó como universo la población infantil asistente a los jardines de infantes de cinco años de dos escuelas municipales de la ciudad de Córdoba (Mutualismo Argentino, de B° Sargento Cabral y Donato Latella Frías de B° Patricios) y de dos escuelas de Villa María: una pública de gestión estatal (Nicolás Avellaneda) y otra pública de gestión privada (Dr. Antonio Sobral).

En cada escuela se trabajó con dos salas de cinco años: una que ofició de sala de control y otra de sala experimental, en todas las salas se tomó un test al comienzo y al final de la investigación. La diferencia entre la Sala Control (S.C.) y la Sala Experimental (S.E.) residió en que en estas últimas se desarrollaron intervenciones semanales utilizando las sugerencias de trabajo aportadas por el equipo de investigación y producidas por las mismas docentes. Asimismo, a los niños y niñas de las S.E se les obsequió un CD (disco compacto) con un repertorio de canciones que podía ser escuchado en clase y en el ámbito familiar. Sobre alguna de estas canciones se desarrollaron las intervenciones pedagógicas semanales. Es importante destacar que se tuvo especial cuidado en la elección del repertorio, ya que el mismo debía cumplir ciertos requisitos que —a nuestro entender— son una influencia importante para lograr los objetivos propuestos. Las principales características de las canciones fueron: riqueza poética o narrativa, interpretación de calidad musical y en una tesitura adecuada, variedad de géneros musicales y temática vinculada a los intereses de los niños y niñas.

Acerca de la población que asiste a las escuelas

En nuestra delimitación del objeto de estudio seleccionamos escuelas cuya población infantil transita la escolaridad inicial: niños y niñas de cinco años. A fin de explorar la incidencia de la canción infantil en el desarrollo de la lengua materna, constituimos una muestra de niños pertenecientes a sectores sociales urbanos empobrecidos y de niños situados en mejores condiciones socio-económicas. Sin embargo, en principio no establecimos comparaciones entre estos grupos (heterogéneos socialmente) sino entre los grupos control y experimental de la misma unidad educativa (homogéneos socialmente).

Las escuelas públicas de gestión estatal seleccionadas, (Mutualismo Argentino, Donato Latella Frías y Nicolás Avellaneda) incluyen población perteneciente a sectores sociales empobrecidos, dato que se obtiene de la combinación de diferentes variables que no constituyeron el centro de nuestra atención pero que se presentaron de manera combinada: el acceso gratuito al servicio educativo, viviendas precarias o construidas en condiciones modestas de habitabilidad (disposición de espacio físico por habitante, servicios disponibles, etc.), escaso nivel educativo en los padres (el promedio del máximo nivel educativo alcanzado por la mayoría de las familias es el CBU, en general incompleto) con niveles de empleo precarizado (changas, empleo doméstico, venta ambulante, cuentapropista de bajo rango), dependientes mayoritariamente de la ayuda escolar –a través del comedor y merendero- y de la AUH (Asignación Universal por Hijo). En la escuela Nicolás Avellaneda de V. María se advierte bastante presencia de hijos de inmigrantes peruanos y bolivianos, lo cual implica características culturales distintivas.

La cuarta escuela (Dr. Antonio Sobral) incluye población de clase media, hecho deducible en una cuota mensual de acceso al servicio educativo, viviendas urbanas de amplia habitabilidad, con niveles de profesionalización educativa en los padres y empleo estable.

Los datos mencionados se extrajeron de los Proyectos Educativos Institucionales proporcionados por las autoridades educativas durante las entrevistas efectuadas para conocer la institución.

Acerca del test y de las variables consideradas en la tabulación de los datos

El equipo de investigación estableció un test a implementarse en dos instancias: al inicio del ciclo lectivo y al final del primer año de intervención. Para ello se seleccionó aleatoriamente una muestra del 50 % de la población infantil perteneciente a cada sala (aprox. 12 niños por sala). El test final se aplicó sobre esos mismos niños, a fin de establecer comparaciones en sus propios desempeños. Al momento de confrontar la información disponible, fue necesario filtrar la muestra, manteniendo sólo aquellos niños que participaron del test inicial y final, lo cual redujo parcialmente el tamaño de la muestra (al 50% de lo inicialmente planteado), pero permitió incrementar la confiabilidad de los resultados.

Consideramos tres variables para evaluar el desarrollo de la lengua materna: el nivel de producción escrita, la oralidad y los actos de lectura.

PRODUCCION ESCRITA

Entendimos que el nivel de producción escrita se definía como los “ensayos de escritura no convencional implementada por los niños para nominar una imagen”; siguiendo a Kaufman¹, tipificamos cuatro niveles de producción escrita que transita un niño en su conocimiento del sistema de escritura: el nivel presilábico, el silábico, silábico-alfabético y el alfabético.

- El nivel presilábico se caracteriza por el predominio de una interpretación subjetiva de los aspectos gráficos de la escritura: tanto los símbolos utilizados como su disposición dan cuenta de hipótesis que el niño construye acerca del sistema de escritura. Dentro de este nivel es posible encontrar grafismos primitivos (trazos continuos que imitan la escritura cursiva o trazos separados que imitan la imprenta); escrituras unigráficas (de una sola letra); escrituras sin control de cantidad (secuencias de letras o pseudoletas que abarcan todo el espacio del renglón para representar una palabra); escrituras fijas (patrones idénticos que se repiten con independencia de su significado); escri-

¹Kaufman, A.M.: “Leer y escribir: el día a día en las aulas.” Aique. 2012.

ras diferenciadas (permutaciones de letras, generalmente las mismas, recreando a través de la permutación la diferencia de significado).

- El nivel silábico se caracteriza por un mayor conocimiento de la relación entre sonoridad del lenguaje (aspectos fonológicos) y sus aspectos gráficos; en general los grafemas que primero se utilizan son los del nombre propio y las vocales: se atribuye el valor sonoro de una sílaba a una vocal o a una consonante asociada a una palabra conocida, de modo que la escritura se centra en una relación fonema-grafema que en general depende de la cantidad de sílabas incluidas en la palabra. La escritura se presenta hipersegmentada, por lo cual una frase constituye visualmente una sola palabra, hecho que permite superar el conflicto cognitivo que supone la hipótesis de la cantidad.

- El nivel silábico alfabético presenta la incorporación progresiva de fonemas diferentes que rompen la relación unívoca “una letra = una sílaba”. La escritura se complejiza a medida que se consolida la exploración del sistema de escritura convencional, tanto por las experiencias proporcionadas por la enseñanza intencional como por la propia confrontación de hipótesis que el niño desarrolla.

- Finalmente, caracterizamos el nivel alfabético como el dominio convencional del sistema de escritura, lo que habilita a la exploración de las reglas ortográficas y convenciones que regulan su uso para la comunidad de lectores y escritores. Un niño alfabetizado puede leer con autonomía y su escritura se asemeja a la escritura convencional.

Para el estudio en cuestión, se diseñó un instrumento en formato papel para recolectar información sobre producción escrita. Se solicitó a los niños que escribieran “como pudieran” su nombre en una hoja; también se solicitó que escribieran “como pudieran” los nombres de una serie de dibujos que se presentaron: un auto, un gato y la luna; finalmente, ante una imagen de mayor complejidad (dos gatos jugando en el tronco de un árbol) se solicitó que escribieran –siempre como pudieran- lo que veían. Aquí se registró tanto lo que los niños dijeron acerca de la imagen como lo que escribieron.

En el análisis de la escritura tuvimos en cuenta los registros de los niños

y acotaciones realizadas por los investigadores durante el proceso de escritura, referidos a expresiones de los niños.

ORALIDAD

La variable oralidad consideró la expresión oral de los niños ante las imágenes ofrecidas en el test. Las imágenes seleccionadas pretendían establecer alguna relación icónica con textos de canciones que luego se utilizarían en el desarrollo experimental: de allí que elegimos una imagen caricaturizada de un niño con piojos en la cabeza (canción del piojo) y una secuencia de tres imágenes, evocativa de la canción de Tinku (historia de un pajarito que pierde su nido durante una tormenta). Pretendíamos caracterizar la expresión oral de los niños, para lo cual establecimos tres niveles de respuesta:

- Descripción simple: palabras sueltas, aisladas o una frase no mayor a cinco palabras.
- Descripción detallada: mayor volumen de palabras sin llegar a un relato secuenciado.
- Secuencia narrativa: estableciendo una continuidad en el relato oral dado por algún elemento que permanece como protagonista de la escena y el uso de conectores temporales.

ACTOS DE LECTURA

La variable actos de lectura pretendió identificar si los niños establecían diferencias entre texto escrito e imagen, e indagar las justificaciones que ofrecían ante la lectura: los ejercicios correspondientes a esta variable consistieron en ofrecer un libro de cuentos y pedir que señalaran “dónde había algo para leer: dónde estaba el título del libro”, y “cómo se daban cuenta de que era el título”.

Se ofrecieron pares de palabras diferentes (piojo-calabaza; y calabaza-cabeza), pidiendo para cada par que señalaran dónde decía “piojo” –

primer par- y dónde “cabeza” –segundo par-. Luego, preguntamos cómo se daban cuenta de que la opción elegida era correcta (sin importar si la respuesta era correcta o no), es decir, indagamos los argumentos de justificación que el niño ofrecía ante la elección. En tal sentido, las opciones de tabulación de respuesta fueron:

- Utiliza un criterio discrecional: Es decir no justifica a partir del conocimiento del lenguaje sino a través de razones externas al mismo.
- Relaciona escritura con el tamaño del referente: El tamaño de las palabras y su ubicación en el contexto son vinculados a la importancia que se le asigna al texto.
- Reconoce letra inicial/alguna letra: Puede relacionar alguna de las letras de las que observa, con otras palabras que sí puede leer, generalmente su propio nombre.

Al momento de tabular incluimos como posibilidad la opción “no fundamenta”, dado que encontramos una gran cantidad de niños que no explicaron su elección.

Finalmente, el test inicial se aplicó en los meses de abril-mayo (luego de que se cerraron los acuerdos con las escuelas), mientras que el final se aplicó en el mes de noviembre.

Acerca de la intervención experimental

En las salas denominadas experimentales se realizaron intervenciones semanales a cargo de la maestra de sala, con participación del equipo de investigación para las tareas de sugerencia de actividades, registro y documentación de la experiencia. Como mencionábamos más arriba, a cada grupo experimental –a los niños y a sus maestras- se le ofreció material discográfico con la selección de canciones que formarían parte de la experiencia. Esta entrega se efectuó mediante la convocatoria a una reunión de padres de los niños asistentes al jardín, donde se explicaron los objetivos y propósitos de la investigación, incentivando a los padres a utilizar el material discográfico en el contexto familiar. Al grupo control se le ofreció este material recién al término de la experiencia, a fin de

minimizar su posible influencia en la muestra.

Constituimos un grupo virtual del que participaron docentes e investigadores con el propósito de ofrecer sugerencias de intervención didáctica desde las canciones incluidas en el material de trabajo: así se formó un acervo de sugerencias que hoy se presentan como material complementario a nuestra investigación. La riqueza de este material radica en su carácter colectivo, en tanto se nutrió de los aportes y sugerencias que realizaron los miembros del grupo a través de la virtualidad. Si bien alguno de los miembros del equipo en general tomaba la iniciativa de proponer las actividades, las mismas se presentaron como sugerencias abiertas y el resto del equipo –incluidas las maestras de las salas experimentales–sumaron comentarios, profundizaron alguna idea inicial y luego de realizada la experiencia con los niños, subieron fotos de las actividades y comentarios que sirvieron de base a las maestras que aún no habían trabajado con la canción.

Es importante señalar las recomendaciones que formaron parte del encuadre pedagógico propuesto en cada una de las intervenciones didácticas:

-Que se iniciaran con una audición placentera.

-Que favorecieran actividades lúdicas.

-Que de manera particular desarrollaran actividades donde el lenguaje oral y/o escrito fuera el protagonista, aunque vinculado con una expresión artística a partir del texto que la canción proponía.

-Que se pudiera realizar una transferencia de lo trabajado a otro contexto.

-Que las canciones pudieran ser evocadas cuando el grupo o las propuestas áulicas lo requirieran.

La selección de canciones y su implementación en la sala correspondió a un criterio flexible, resultante de la combinación de dos factores: por un lado, de la oferta de un material discográfico específico y por otro, de la intencionalidad docente. Es decir, la docente a cargo de la sala tomó decisiones vinculadas a la selección de los contenidos curriculares y a la pertinencia del material discográfico disponible para abordar ese conteni-

do. De este modo no hubo una aplicación homogénea del material, aunque sí hubo una aplicación sistemática del mismo. El repertorio trabajado se aproximó a 10 sobre un total de 24 canciones, algunas desarrolladas a lo largo de dos encuentros. Considerando las semanas escolares disponibles, se podría hablar de un promedio de 20 semanas durante las cuales se dedicó una hora semanal a trabajar con el repertorio propuesto.

A lo largo de la implementación constatamos la dificultad para sostener un trabajo experimental tanto por la discontinuidad en la asistencia de los niños al jardín de infantes (esto se verificó mayormente en las escuelas públicas de gestión estatal) como por discontinuidad en los docentes de sala (en una de las escuelas públicas de gestión estatal se sucedieron tres maestras a lo largo del año). Estos aspectos se pondrán en evidencia en el análisis de lo ocurrido en cada institución participante del proceso.

Análisis e interpretación de los datos obtenidos

La muestra resultante, luego de filtrar los datos disponibles de modo que los test inicial y final hubieran sido respondidos por los mismos niños, se constituyó con 60 niños: 30 del grupo control y 30 del experimental. La composición del grupo control fue la siguiente:

Rivadavia (7)
Avellaneda (8)
Latella Frias (7)
Mutualismo (8)

El grupo experimental también se integró con 30 niños, aunque los números de cada institución variaron respecto del control:

Rivadavia (9)
Avellaneda (6)
Latella Frias (8)
Mutualismo (7)

Las variaciones no resultan significativas para la modificación de los registros.

A continuación, ofrecemos una lectura de los resultados obtenidos. El análisis considera diferentes niveles:

1. Datos del test inicial considerado de manera general;
2. Datos del test final considerado de manera general;
3. Comportamiento específico del grupo control;
4. Comportamiento específico del grupo experimental;
5. Comparaciones en cada unidad educativa entre grupo control y grupo experimental.

En cada uno de estos niveles mencionamos el comportamiento de las variables consideradas en esta investigación: producción escrita, oralidad y actos de lectura.

1. Datos del test inicial

Grupo	Escuela	Cantidad total	Nivel de producción escrita				Oralidad			Actos de lectura			
			presilábico	silábico	Silábico-alfab.	alfabético	Descripción simple	Descripción Detallada	secuencia	Relac. c/tam de referente	Crit. discrecional	Reconoce letra inicial	No fundamenta
Control	Sobral	7	4	1	2	0	2	0	5	0	5	2	0
	Avellaneda	8	8	0	0	0	6	2	0	0	3	0	5
	Latella Frias	7	7	0	0	0	5	0	2	0	6	0	1
	Mutualismo	8	8	0	0	0	6	2	0	0	8	0	0
Subtotal		30	27	1	2	0	19	4	7	0	22	2	6
Experimental	Sobral	9	4	4	1	0	8	0	3	2	3	4	0
	Avellaneda	6	5	1	0	0	6	0	0	0	6	0	0
	Latella Frias	8	8	0	0	0	8	0	0	0	8	0	0
	Mutualismo	7	7	0	0	0	5	2	0	0	5	0	2
Subtotal		30	24	5	1	0	27	2	3	2	22	4	2

1.1. Nivel de producción escrita:

Para ambos grupos considerados en su totalidad el test inicial indicó como nivel predominante de producción escrita el presilábico (control 90% - experimental 80%), alcanzando otras posibilidades sólo en la escuela Sobral (control 3% silábico y 7% silábico alfabético -experimental 17% silábico). Ello significa, como indicamos en el capítulo introductorio, que en los niños predomina una interpretación subjetiva de los aspectos gráficos de la escritura: tanto los símbolos utilizados como su disposición dan cuenta de hipótesis que el niño construye acerca del sistema de escritura. Dentro de este nivel es posible encontrar grafismos primitivos, escrituras unigráficas, escrituras sin control de cantidad, escrituras fijas y escrituras diferenciadas.

1.2. Oralidad

Para ambos grupos las expresiones utilizadas por los niños para referirse a las imágenes presentadas se correspondieron con descripciones sim-

ples, caracterizadas por las palabras sueltas que nominaban los objetos presentes en la imagen (control 64% - experimental 85%). En menor medida encontramos descripciones detalladas (control 13% - experimental 6%) y la posibilidad de describir una secuencia narrativa (control 13% y experimental 9%).

1.3. Actos de Lectura

En los actos de lectura encontramos que prácticamente la totalidad de niños puede diferenciar imagen de texto, identificando que el título está o podría estar escrito “donde hay letras”. Al momento de justificar cómo se daban cuenta de que lo señalado era el título, encontramos que en general en el test inicial, los niños utilizaban un criterio discrecional para justificar su razonamiento: “porque me enseñó mi mamá”... “porque me lo dijo mi abuela” ... “porque soy muy inteligente” ... “ porque me doy cuenta” (control y experimental 73%); en menor medida invocaron algún conocimiento de las letras -inicial o incluida en su nombre- (control y experimental 7%) u optaban por no justificar (control 20% - experimental 14 %).

2.- Datos del test final

Grupo	Escuela	Cantidad total	Nivel de producción escrita				Oralidad			Actos de lectura			
			presilábico	silábico	Silábico-alfab.	alfabético	Descripción simple	Descripción Detallada	secuencia	Relac. v/tam de referente	Crit. discrecional	Reconoce letra inicial	No fundamenta
Control	Sobral	7	3	3	0	1	2	1	4	1	3	3	0
	Avellaneda	8	7	1	0	0	3	5	0	0	6	1	1
	Latella Frias	7	5	2	0	0	2	3	2	0	4	2	1
	Mutualismo	8	7	1	0	0	4	3	1	0	6	1	0
Subtotal		30	22	7	0	1	11	12	7	1	19	7	2
Experimental	Sobral	9	1	4	0	4	1	2	6	0	1	8	0
	Avellaneda	6	4	2	0	0	4	1	1	1	2	2	1
	Latella Frias	8	4	1	3	0	5	1	2	1	2	5	0
	Mutualismo	7	7	0	0	0	5	2	0	0	6	1	0
Subtotal		30	16	7	3	4	15	6	9	2	11	16	1

2.1.- Nivel de producción escrita:

Para ambos grupos considerados en su totalidad el test final indicó como predominante de producción escrita, la permanencia de nivel el presilábico (control 73% - experimental 54%). Sin embargo, hay avances en torno a los demás niveles: silábico (control y experimental 23%), silábico-alfabético (control 0% - experimental 10%), y alfabético (control 4% -experimental 13%). Estas últimas posibilidades se verifican en la escuela Sobral.

Estos resultados indican un avance en el conocimiento del sistema de escritura en términos generales, con mayor énfasis en los grupos experimentales, alcanzando un dominio del nivel alfabético en la escuela Sobral.

En términos de significación, podemos señalar que en los niños predomina una interpretación subjetiva de los aspectos gráficos de la escritura, aunque hay un avance en el conocimiento y exploración del sistema, en el sentido que se otorga al texto que se escribe y que puede ser leído.

2.2- Oralidad:

Para ambos grupos las expresiones utilizadas por los niños para referirse a las imágenes presentadas continúan siendo descripciones simples, caracterizadas por las palabras sueltas que nominaban los objetos presentes en la imagen (control 37% - experimental 50%). Sin embargo, crece significativamente la descripción detallada (control 40% - experimental 20%), y lo que más llama la atención: la posibilidad de describir una secuencia narrativa (control 23% - experimental 30%). El vocabulario empleado por los niños y la posibilidad de advertir un hilo conductor entre las imágenes presentadas da cuenta de un mayor nivel de elaboración del pensamiento que se expresa a través del lenguaje, superando el mero recuento de rasgos de la imagen sin solución de continuidad. A pesar de que las expresiones empleadas pueden haber sido más reducidas en cantidad de vocablos expresados, la idea transversal a la historia contada por la imagen se expresó como secuencia con nitidez.

2.3- Actos de lectura:

Como ya ocurriera en el test inicial, en los actos de lectura los niños diferencian imagen de texto, y aunque predomina la justificación a través de un argumento discrecional, una diferencia interesante se expresa en la posibilidad de anticipar el título en función del tamaño de letra utilizada, o por la posición que ocupa en la tapa, entre otros. Al momento de justificar cómo se daban cuenta de que lo señalado era el título, encontramos que los niños utilizaban un criterio más cercano a su conocimiento del sistema del lenguaje escrito para justificar su razonamiento: “porque tiene letras grandes y están arriba” ... “porque algunas veces puedo adivinar lo que dice” ... “porque me doy cuenta y ya lo leí antes...” “porque empieza con esta letra que es la de mi nombre”. El reconocimiento de la letra inicial se manifiesta como un avance muy importante en el reconocimiento del sistema de escritura. Este avance se muestra de modo más evidente en las salas experimentales (control 21% – experimental 53%).

Consideraremos a continuación los desempeños obtenidos al interior de un mismo tipo de grupo.

3.- Comportamiento específico del grupo control

El siguiente cuadro resume los resultados obtenidos en el test inicial y final para el grupo control:

Grupo Control	Escuela	Cantidad total	Nivel de producción escrita				Oralidad			Actos de lectura			
			presilábico	silábico	Silábico-alfab.	alfabético	Descripción simple	Descripción Detallada	secuencia	Relac. c/tam de referente	Crit. discrecional	Reconoce letra inicial	No fundamenta
Test	Sobral	4	2	1	0	2	1	4	0	5	2	0	0
	Avellaneda	8	0	0	0	6	2	0	0	3	0	5	1
	Latella Frias	7	0	0	0	5	0	2	0	6	0	1	1
	Mutualismo	8	0	0	0	6	2	0	0	8	0	0	0
Subtotal		27	2	1	0	19	5	6	0	22	2	6	2

Test	Sobral	3	3	0	1	1	1	5	1	3	3	0	0
	Avellaneda	7	1	0	0	3	5	0	0	6	1	1	1
	Latella Frias	5	2	0	0	2	3	2	0	4	2	0	0
	Mutualismo	7	1	0	0	4	3	1	0	6	1	0	0
Subtotal	22	7	0	1	10	12	8	1	19	7	1	1	

3.1- Nivel de producción escrita:

Para el grupo control el test inicial indicó como nivel predominante de producción escrita el presilábico (90%), con escaso desarrollo en los demás niveles: silábico (3%), silábico-alfabético (7%), sin niños en nivel alfabético. En el test final, aunque la mayoría continúa en presilábico (73%), hay un pequeño avance hacia niveles silábicos (23%) y alfabético (4%).

3.2.- Oralidad:

Entre la instancia inicial y la final se advierte avance desde expresiones correspondientes a descripciones simples hacia descripciones detalladas y en menor medida a la construcción de secuencias.

3.3.- Actos de lectura:

En los actos de lectura los niños diferencian imagen de texto, y se advierten dos movimientos: por una parte, el avance en la justificación a través del reconocimiento de la letra inicial y por otra, la disminución de la opción “no justifica”. Ambos movimientos corresponden a un mayor conocimiento del sistema de escritura.

4.- Comportamiento específico del grupo experimental

Grupo Control	Escuela	Cantidad total	Nivel de producción escrita				Oralidad			Actos de lectura			
			presilábico	silábico	Silábico-alfab.	alfabético	Descripción simple	Descripción Detallada	secuencia	Relac. c/tam de referente	Crit. discrecional	Reconoce letra inicial	No fundamenta
Test	Sobral	9	4	4	1	0	7	0	2	2	3	4	0
	Avellaneda	6	5	1	0	0	6	0	0	0	6	0	0
	Latella Frias	8	8	0	0	0	5	2	1	0	8	0	0
	Mutualismo	7	7	0	0	0	5	2	0	0	5	0	2
Subtotal		30	24	5	1	0	23	4	3	2	22	4	2
Test	Sobral	9	1	4	0	4	1	2	6	0	1	8	0
	Avellaneda	6	4	2	0	0	4	1	1	1	2	2	1
	Latella Frias	8	4	1	3	0	5	1	2	1	2	5	0
	Mutualismo	7	7	0	0	0	5	2	0	0	6	1	0
Subtotal		30	16	7	3	4	15	6	9	2	11	16	1

4.1.- Nivel de producción escrita:

Para el grupo experimental, el test inicial indicó como nivel predominante de producción escrita el presilábico (80%), con menor desarrollo en los demás niveles: silábico (17%) y silábico-alfabético (3%). En el test final, aunque la mayoría continúa en pre silábico (54%), hay un notorio avance hacia niveles silábicos (23%), silábico-alfabético (10%) y alfabético (13%). Este desplazamiento hacia niveles más complejos de producción escrita es mayor que el evidenciado en el grupo control.

4.2.- Oralidad:

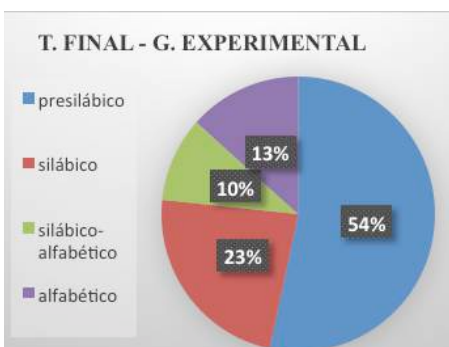
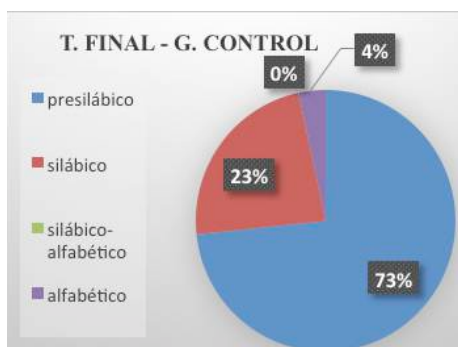
Entre la instancia inicial y la final se advierte también un notorio avance desde expresiones correspondientes a descripciones simples hacia descripciones detalladas (pasan de 6% a 20%) y en la construcción de secuencias (pasa de 9% a 30%).

4.3.- Actos de lectura:

En los actos de lectura los niños diferencian imagen de texto y respecto del grupo control se advierte una notoria justificación a partir del reconocimiento de la letra inicial (pasa 13% a 53%), lo que evidencia mayor conocimiento del sistema de escritura.

4.4.- Cuadros comparativos generales entre grupo control y grupo experimental – Test Inicial y Test Final

PRODUCCIÓN ESCRITA



ORALIDAD



ACTOS DE LECTURA





5.- Desempeño particular en las diferentes escuelas: análisis de los resultados comparativos entre grupo de control y grupo experimental.

A continuación, analizaremos el comportamiento de las variables objeto de investigación entre grupo control y grupo experimental. Consideraremos cada unidad educativa por separado, entendiendo que la posibilidad de esta comparación radica en un supuesto de homogeneidad, dado entre el grupo control y el experimental en tanto que la procedencia de la matrícula -y con ella variables asociadas, tales como el nivel socio-económico y cultural de las familias- es una constante que permite “equiparar” los grupos de niños.

La posibilidad de establecer algunos parámetros en esta comparación permitirá objetivar el alcance de la influencia de la canción infantil en el desarrollo de la lengua materna.

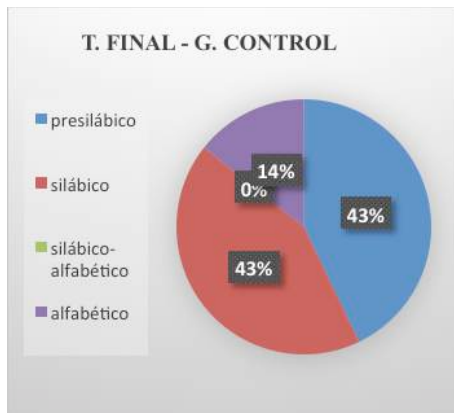
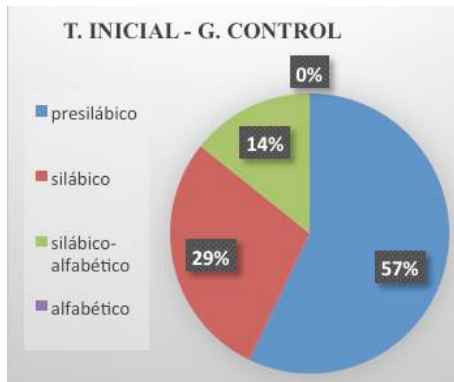
5.1.- Escuela Dr. Antonio Sobral

En general constatamos un notable mejor desempeño en el grupo experimental respecto del grupo control en todas las variables objeto de investigación.

5.1.1.- Nivel de producción escrita

Si bien el nivel de producción escrita en el test inicial de ambos grupos había arrojado datos similares, el grupo experimental evidenció un no-

table y mayor desarrollo a lo largo de la implementación del proyecto respecto del grupo control. Esto se constata en el porcentaje de niños que alcanza un nivel alfabético en el grupo experimental (44%) respecto de los que alcanzan ese nivel en el grupo control (14%).



Cabe señalar que, si bien los niños del jardín Antonio Sobral partieron de desarrollos iniciales amplios –su espectro alcanzaba hasta el silábico alfabético incluido-, el pasaje a nivel alfabético en el grupo experimental fue notable respecto del alcanzado por el grupo control.

5.1.2.- Oralidad

En el test inicial, los niños del grupo control habían mostrado un mejor desempeño de la oralidad, dato evidente en que la mayoría lograba es-

tablecer un relato secuenciado frente a las imágenes ofrecidas, mientras que el grupo experimental se expresaba mayoritariamente a través de descripciones simples.

Al término de la experiencia, el avance del grupo experimental en oralidad muestra un desenvolvimiento similar al obtenido en producción escrita: los niños del grupo experimental lograron mejores desempeños que los del grupo control, llegando a porcentajes realmente significativos de mejora.



5.1.3.-Actos de lectura:

Los actos de lectura realizados por los niños participantes de esta investigación han dado cabal cuenta de que leer no equivale a deletrear: es un acto más complejo que incluye considerar indicios, hipótesis que se evidencian en las diferentes justificaciones planteadas en sus respuestas. Al momento de solicitar a los niños que justifiquen “¿dónde dice...?” y

“¿cómo te das cuenta...?” encontramos que en el test inicial prevalecía un criterio discrecional, vinculado en el caso del grupo experimental también al tamaño del referente, con algún grado de conocimiento de la letra inicial presente en el escrito.

Ese desempeño inicial avanzó en el Jardín de Infantes Dr. Antonio Sobral durante las intervenciones experimentales hacia un nivel de mayor conocimiento del sistema de escritura, evidente en que casi la totalidad de los niños del grupo experimental lee vinculando indicios relacionados con la letra inicial o alguna letra que conocen con aquello que lee, mientras que en el grupo control los desempeños se mantienen relativamente constantes, con un leve crecimiento a favor del reconocimiento de la letra inicial o alguna letra que conocen.

En síntesis: consideramos que en la escuela Dr. Antonio Sobral el impacto de las intervenciones didácticas que ligaron la enseñanza del lenguaje con la canción infantil favoreció una mejora significativa en el nivel de producción escrita, en la oralidad y en los actos de lectura alcanzado por el grupo experimental respecto del grupo control.

5.2.- Escuela Nicolás Avellaneda

En general constatamos una leve mejora en el desempeño del grupo experimental con respecto al grupo control en todas las variables objeto de investigación.

Escuela	Nivel de producción escrita				Oralidad			Actos de lectura			
	presilábico	silábico	silábico-alfab.	alfabético	descripción simple	descripción Detallada	secuencia	relac. c/tam de referente	crit. discrecional	reconoce letra inicial	no fundamenta
Avellaneda control inicial	8	0	0	0	6	2	0	0	3	0	5
Avellaneda experimental inicial	5	1	0	0	6	0	0	0	6	0	0

Avellaneda control final	7	1	0	0	3	5	0	0	6	1	1
Avellaneda experimental final	4	2	0	0	4	1	1	1	2	2	1

5.2.1.- Nivel de producción escrita:

La producción escrita en el test inicial de ambos grupos muestra desempeños similares; la casi totalidad de los niños escribe en un nivel presilábico, con una leve mejora en el grupo experimental respecto del control al iniciar la investigación. Esa mejora se mantiene luego de la intervención, aunque los avances siguen ligados a un nivel presilábico.

5.2.2.-Oralidad:

En el test inicial, los niños de ambos grupos habían mostrado un desempeño oral en el que predominó la descripción simple, con mejor desempeño en el grupo control que en el grupo experimental. Al término de la experiencia se observa una mejora en la oralidad en ambos grupos, aunque con una leve mejora cualitativa –evidente en la posibilidad de identificar una secuencia- en el grupo experimental.

5.2.3.-Actos de lectura:

El desempeño inicial del grupo control mostró una notable dificultad para justificar sus respuestas. Los niños de ambos grupos mostraron mayor inhibición al momento de realizar los test, particularmente en la expresión oral y en los actos de lectura. Al momento de solicitar a los niños que justifiquen “¿dónde dice...?” y “¿cómo te das cuenta...?” encontramos silencios prolongados, y en el caso de obtener respuesta, prevaleció un criterio discrecional. Esta característica fue común en ambos grupos. Ese desempeño mejoró levemente a lo largo de la intervención experimental, obteniendo rendimientos que dan cuenta de un mayor conocimiento del sistema de escritura en los niños pertenecientes al grupo experimental, mientras que en el grupo control los desempeños se mantienen relativamente constantes, con un leve crecimiento a favor del reconocimiento de la letra inicial o la explicitación de algún criterio para

justificar el acto de lectura.

En síntesis: en la escuela Nicolás Avellaneda el impacto de las intervenciones didácticas que ligaron la enseñanza del lenguaje con la canción infantil podría haber significado una leve mejora en las diferentes variables el nivel de producción escrita, la oralidad y los actos de lectura alcanzado por el grupo experimental respecto del grupo control.

Cabe agregar aquí un dato que ya fuera consignado al comienzo de este informe: en las escuelas públicas de gestión estatal la inasistencia de los niños resulta significativamente mayor a la observada en la escuela de gestión privada. Esa fluctuación en la presencia sin duda incidió en los desempeños alcanzados por cada grupo, particularmente en el grupo experimental, haciendo complejo ponderar la incidencia del ausentismo infantil en los desempeños alcanzados. De allí que sólo podamos afirmar que hay una mejora, aunque no resulte significativa la diferencia entre ambos grupos (control y experimental).

5.3.- Escuela Mutualismo Argentino

En esta escuela no hubo diferencias significativas entre el desempeño del grupo experimental respecto del grupo control en las variables objeto de investigación.

Escuela	Nivel de producción escrita				Oralidad			Actos de lectura			
	presilábico	silábico	Silábico-alfab.	alfabético	descripción simple	descripción detallada	secuencia	relac. c/tam de referente	crit. discrecional	reconoce letra inicial	no fundamenta
Mutualismo control inicial	8	0	0	0	6	2	0	0	8	0	0
Mutualismo experimental inicial	7	0	0	0	5	2	0	0	5	0	2

Mutualismo control final	7	1	0	0	4	3	1	0	6	1	0
Mutualismo experimental final	7	0	0	0	5	2	0	0	6	1	0

5.3.1.- Nivel de producción escrita:

La producción escrita en el test inicial de ambos grupos muestra desempeños similares, situando a la totalidad de los niños en nivel presilábico. Luego de la intervención no se registra avance en el grupo experimental, con una leve mejoría en el grupo control, aunque en términos generales, la producción escrita sigue ligada a un nivel presilábico.

5.3.2.-Oralidad:

En el test inicial, los niños de ambos grupos habían mostrado un desempeño oral donde predominó la descripción simple. Al término de la experiencia se observa una leve mejora en el grupo control.

5.3.3.-Actos de lectura:

En el desempeño inicial de ambos grupos prevalecieron actos de lectura cuya justificación se realizó desde un criterio discrecional.

Ese desempeño mejoró levemente en ambos grupos, dando cuenta de un incipiente conocimiento del sistema de escritura en tanto justificaron a partir del reconocimiento de la letra inicial.

En síntesis: en la escuela Mutualismo Argentino las intervenciones didácticas que ligaron la enseñanza del lenguaje con la canción infantil no impactaron significativamente en las variables consideradas, manteniendo desempeños similares en ambos grupos.

Consideramos relevante señalar que el grupo experimental de esta escuela transitó su escolaridad durante el año con tres docentes diferentes: la primera docente (titular) del turno tarde, dejó su cargo a poco de iniciar el año para quedar afectada como par pedagógico. Su reemplazante a mitad de año tomó licencia por maternidad; fue cubierta por una tercera

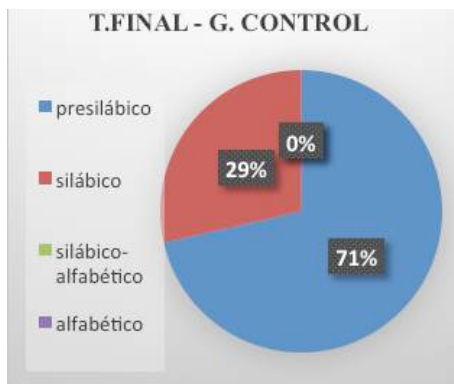
docente, quien acompañó a los niños hasta fin de año. Las dos docentes que realizaron la tarea experimental pusieron empeño y asumieron cabalmente la tarea encomendada; no obstante, creemos que este factor –la discontinuidad de la maestra a cargo- afectó al grupo, dado que en cada oportunidad fue necesario tiempo para establecer un vínculo de confianza entre docente y alumnos y de compenetración en la tarea investigativa.

5.4.- Escuela Donato Latella Frías.

En esta escuela se observan leves diferencias favorables en el desarrollo del grupo experimental con respecto del grupo control en las variables objeto de investigación.

5.4.1. Nivel de producción escrita:

La producción escrita en el test inicial de ambos grupos muestra desempeños similares, situando a la totalidad de los niños en nivel presilábico (control y experimental 100%). Luego de la intervención se registran avances en ambos grupos: silábico (control 29%- experimental 12%), con un importante desarrollo del nivel silábico-alfabético en el grupo experimental (38%).



5.4.2. Oralidad:

En el test inicial, los niños de ambos grupos mostraron un desempeño oral donde predominó la descripción simple, con desarrollos de mayor complejidad. Al término de la experiencia se observan mejoras en ambos grupos, con una leve mejora en el grupo experimental en la posibilidad de establecer una secuencia narrativa.

5.4.3.-Actos de lectura:

En el desempeño inicial de ambos grupos prevalecieron actos de lectura cuya justificación se realizó desde un criterio discrecional. Al término de la experiencia se observa una mejora en ambos grupos, siendo la justificación a partir del reconocimiento de la letra inicial o alguna letra conocida más relevante en el grupo experimental.



En síntesis: en la escuela Donato Latella Frías las intervenciones didácticas que ligaron la enseñanza del lenguaje con la canción infantil, impactaron positivamente en las variables consideradas, mostrando un mejor desempeño en el grupo experimental respecto del grupo control.

Para esta escuela señalamos también como factor incidente en los resultados obtenidos las numerosas inasistencias de los niños al nivel inicial, explicadas desde diferentes argumentos que serán desarrollados con mayor detalle en el apartado siguiente.

Conclusiones generales relativas a los resultados obtenidos

Enunciamos a continuación, algunas de las conclusiones generales que se pueden establecer a partir de los resultados obtenidos y de las comparaciones establecidas entre los grupos control y experimental en las instituciones participantes de esta experiencia.

La primera conclusión es que **las intervenciones regulares, sistemáticas, planificadas, que tuvieron por recurso didáctico central la canción infantil incidieron positivamente en el desarrollo del lenguaje infantil, tanto en el nivel de producción escrita, cuanto en la oralidad y en la posibilidad de establecer actos de lectura sobre el mundo escrito.**

Consideramos que las propuestas llevadas a cabo como construcciones colectivas mediatizadas por la virtualidad, con sugerencias orientadas por el grupo de investigación y enriquecidas con la experiencia y creatividad de las docentes de sala, ha impactado en los niños pertenecientes a las salas experimentales añadiendo un “plus” de conocimiento acerca del lenguaje escrito, en la posibilidad de leer un texto en su contexto y en el lenguaje oral. Este conocimiento se expresa en:

- Mayor conocimiento del sistema de escritura y sus unidades: reconocimiento de palabras, de letras, de su posición en la palabra y de su presencia o ausencia en un texto particular.
- Exploración del lenguaje escrito a través de textos de canción.

nes, de cuentos y otros formatos ofrecidos asiduamente.

- Mayor posibilidad de ofrecer argumentaciones acerca del tipo de texto escrito a partir de este conocimiento construido.
- Vinculación entre los portadores de texto implementados durante la intervención y el repertorio de palabras conocidas a las que acudir para la escritura de un término o para la expresión oral cotidiana.
- Incremento de la complejidad ofrecida en las participaciones orales: se expresa como avance desde la descripción simple hacia la detallada e incluso la posibilidad de construir secuencias narrativas sencillas.
- Incremento de las oportunidades de interacción entre pares y con la docente mediatizados por un recurso particular: la canción infantil. Mayor disfrute del tiempo compartido.
- Diversificación de la oferta cultural y oportunidades para la construcción de nuevos hábitos culturales asociados a la escucha de la canción infantil como género musical específico.

Con respecto al grado de significatividad de esta influencia en las diferentes salas, entendemos que el mismo varía en función de diferentes factores, en su mayoría ajenos a la posibilidad de control por parte del equipo de investigación. Algunos de estos factores son:

- Las inasistencias reiteradas de los niños y niñas, muy pronunciado en las instituciones de zonas desfavorables (como se constata en N. Avellaneda, Mutualismo y Latella Frías), que contrasta con el ausentismo mínimo que existe en la escuela participante de estrato medio (Dr. A. Sobral).
- La dificultad de establecer un vínculo entre los niños y la docente cuando se produce una rotación frecuente de la maestra responsable de la sala (factor que se observa como relevante en la escuela Mutualismo).
- Resulta incierto controlar la frecuencia y disponibilidad del recurso musical, tanto en la sala por parte de las maestras como en el ámbito familiar. Los CD que se entregaron de obsequio, no siempre fueron escuchados fuera de la escuela o en otras ocasiones diferentes a las semanales pautadas. En las observaciones se

detallaron casos puntuales donde los niños daban cuenta de reconocer los temas musicales antes de que la maestra lo presente por primera vez. La existencia de otros hábitos culturales en las familias de los niños del Antonio Sobral podría ser también responsable de la mayor influencia experimentada en esa escuela.

Una segunda conclusión señala **la complementariedad de los instrumentos de recolección de datos utilizados**. El **instrumento cuantitativo**, centrado en los test inicial y final, permitió una mirada acerca del conocimiento de los niños acerca del lenguaje escrito y la oralidad: una foto, un recorte parcial y una traducción de información en datos que luego permitieran comparaciones. Ese instrumento se aplicó a una muestra que luego fue reducida para garantizar la confiabilidad de los resultados y creemos que logra su objetivo ampliamente. Sin embargo, la **mirada cualitativa** completa la percepción acerca de este proceso y toma centralmente el impacto en toda la población infantil participante de la investigación.

En tal sentido, queremos señalar que el contacto con los niños y niñas a través de los test y las actividades anuales, como así también la transcripción de las entrevistas, nos permitió observar diferencias notables en la expresión oral de los niños y en su familiaridad con el lenguaje escrito conforme a la escuela y al entorno socio cultural de procedencia. De alguna manera, el niño de la Sala de 5 años manifiesta exploraciones muy diferentes en función del contexto al cual pertenece, por lo que el punto de partida para la aplicación de la propuesta no ha sido el mismo. Algunas de estas diferencias se plasman en las interpretaciones derivadas de las variables consideradas en la tabulación de los datos. Sin embargo, la participación en la muestra de niños asistentes a una escuela de clase media confirma un saber -ya construido por investigaciones relacionadas- acerca del desarrollo de los sistemas de lectura y escritura: las regularidades observables en los procesos cognitivos de adquisición del lenguaje escrito se presentan con independencia de los contextos, y las diferencias en la emergencia de estos procesos se relacionan con las **oportunidades de acceso** a la cultura letrada y a estímulos de diversa índole presentes en los ámbitos familiares y escolares. La pertenencia a estratos medios permite imaginar un contacto con el mundo escrito y con actos de lectura

y escritura diferente al que se presenta en niños pertenecientes a estratos sociales más bajos. Es ese contacto asiduo el que gravita de manera determinante en los resultados obtenidos. Consideramos que este aspecto es de suma relevancia: lo que niños y niñas en condiciones desfavorables no aprenden en la institución escuela, no tendrán oportunidad de aprenderlo en su entorno familiar.

Finalmente, por todo lo dicho, consideramos que la canción infantil resulta un recurso de enorme valor para fortalecer el desarrollo del lenguaje materno en los niños y niñas. Su implementación sistemática, planificada y orientada a la enseñanza –no sólo de la lengua, pero particularmente de ella- incide de manera gravitante en la apropiación del lenguaje escrito y del sistema de escritura. Pero, aunque la música es un lenguajepreciado y complementario al lenguaje oral, la selección de un repertorio artístico adecuado a las posibilidades de desarrollo infantil, como el modo de aplicarlo en el trabajo cotidiano resulta crucial para que esa influencia se torne un recurso valioso para la enseñanza escolar.

De nuestra coherencia pedagógica y de los medios que pongamos al servicio de este proceso de enseñanza aprendizaje dependerán ciertamente los resultados que obtengamos.

ANEXO

Modelo de registro de actividad:

Escuela: Donato Latella Frías

Sala de 5. Turno tarde. Sala experimental

Fecha: 17/08

Presentes: adultos: Luz, seño Cristina

Niños: Cristian, Juan, Tiago, Alex, Valentina, Diana.

Canción: “Tinku del pajarito” (Primera intervención)

Registro grabado y luego transcripto la primera parte y el resto realizado luego de desarrollada la clase, por lo cual se caracteriza por ser narrativo.

Realizado por la seño Luz.

Actividad de la docente	Interacciones desde los niños.	Sugerencias y algunas otras observaciones
<p>-Hoy vamos a cantar otra canción!</p> <p>-Sí, esa misma. Y como esta canción habla de un pajarito, yo les voy a prestar a cada uno un pajarito. (Les doy un títere de dedo a cada uno).</p> <p>-Antes de cantar quiero saber cómo están esos pajaritos.</p> <p>-¿Por qué?</p> <p>-¿Por qué?</p> <p>-¿Y qué van a hacer ahora?</p>	<p>-¡Si, la del pajarito!</p> <p>-Que se quedó sin nidito!</p> <p>-Tristes.</p> <p>-Porque no tenemos nido.</p> <p>-Porque una tormenta lo rompió.</p> <p>-Buscar otro nido.</p> <p>-Que alguien nos haga otro nido.</p>	<p>La seño Cristina les ha hecho escuchar el tinku los días previos a este encuentro.</p> <p>Lo reciben con entusiasmo. Espontáneamente empiezan a hablar los pajaritos entre ellos, se saludan, se dan un beso.</p>

<p>-¿Quién? -¿Y se les ocurre quién es esa persona buena que puede ha- cernos otro nido?</p> <p>-¡Qué bueno! ¿Y qué le vamos a decir cuando nos veamos?</p> <p>-¿Y de qué les gusta- ría que fuera el nido?</p> <p>-¡Qué lindo un nido de chocolate! ¡Sería maravilloso! ¿Pero no lo van a comer uste- des, pajaritos?</p> <p>-Bueno, entonces le vamos a hablar por teléfono al señor de la montaña, ¿quieren?</p> <p>-Hola, soy el señor de la montaña, ¿quién habla?</p> <p>-Esperen, esperen, que no entiendo así. ¿Qué necesitan?</p>	<p>-Una persona buena.</p> <p>-¡Si, un señor que es de la montaña!!</p> <p>-Que nos haga un nido. -Y un huevo mas grandote.</p> <p>-De oro -De chocolate -De chocolate!</p> <p>-No, no y no</p> <p>-Sí, sí, sí...</p> <p>-Soy yo, los pajaritos</p> <p>-Un nido, un nido, un nido de chocolate -Porque una tormenta lo rompió</p>	<p>Todo el tiempo mien- tras hacen hablar a los pajaritos, afinan la voz. Si, hacen voz de pajarito.</p> <p>En ese momento se me ocurre prolongar el juego y el diálogo y les hago una pro- puesta. Hago que marco un teléfono imaginario, tin, tin, tin. Cambio la voz. Bien gruesa, y digo:</p> <p>Hablan todos juntos, quieren ser escucha- dos.</p>
--	---	---

<p>-¿Y por qué necesitan un nido, qué pasó con el nido de ustedes?</p> <p>-¡Bueno, está bien entonces tendré que ponerme a preparar un nido muy especial, un nido de chocolate!!</p> <p>-MMm, no sé si me va a alcanzar la plata para hacer uno de oro...</p> <p>Bueno pero cuando esté listo el nido de chocolate les aviso</p> <p>-Claro. Los llamo cuando esté listo, hasta luego.</p> <p>-Dejamos a los pajaritos descansar y nos sentamos en la alfombra. Vamos a aprender bien, bien, la canción y para ello vamos a ayudarnos con imágenes.</p> <p>HAY UNA LÁGRIMA (les muestro una imagen de una lágrima)</p>	<p>-Y de oro!</p> <p>-¿Y lo vamos a buscar?</p> <p>Se interesan, arriesgan, piensan, buscan letras referentes, se pelean por escribir.</p>	<p>Siguen respondiendo todos juntos.</p> <p>La magia del juego... “Hacer de cuenta que” (habla el señor de la montaña y nosotros le contestamos) sin juicio, sin resistencias, sin necesidad de explicaciones... sólo por el placer de jugar y de prolongar ese momento mágico.</p> <p>Terminado el diálogo bailamos con los pajaritos en cada dedo al ritmo de la música que empieza a sonar. ¡Vuelan y bailan esos pajaritos hermosamente!!</p> <p>La memorizan fácilmente. Ayuda y facilita la memorización el soporte con imágenes.</p>
---	--	---

EN ESE PAJARITO
(idem pajarito)
LO QUE PASA SE
HA QUEDADO SIN
NIDITO (idem nido)
UNA TORMENTA
SE HA LLEVADO
EL ARBOLITO
(idem arbolito)
Y AHÍ QUEDÓ EL
POBRE PAJARITO
(idem pajarito)

Les propongo escribir
debajo de cada ima-
gen el nombre:

ÁRBOL
PÁJARO
LÁGRIMA
NIDO

Hacemos una escritu-
ra colectiva

Cuando terminamos
la escritura, repar-
to por parejas una
imágen para que la
coloreen. Una vez
pintados los dibujos,
los pegamos en un
afiche y lo dejamos
pegado en la sala.

¡A JUGAR CON LAS CANCIONES!

A continuación, compartimos las sugerencias metodológicas para trabajar con 11 (once) canciones en función del desarrollo de la lengua materna, tanto oral como escrita. Se presentan en fichas guía de aplicación, las cuales fueron realizadas de manera colaborativa. Uno de los miembros del equipo realizó la propuesta y luego se fueron realizando comentarios por parte del equipo. En algunos casos, las maestras prefirieron tomar nota de lo realizado en la clase y de ese modo sumar las actividades que surgieron en el grupo. Entendemos que este trabajo ha sido sumamente enriquecedor, por ello transcribimos las sugerencias y/o comentarios de la manera en que se realizaron a través del grupo virtual que se armó, e ilustramos con algunas fotografías de los trabajos en las salas. Cada docente imaginará nuevas posibilidades o renovará las que aquí se encuentran en función del grupo y de su propia creatividad.

Desarrollaron las propuestas:

Gabriela Alesso

Carola Brunetto

Susana Coqui Dutto

Marcela Garay

Luz Nani

Susana Rins

GUIA DE ACTIVIDADES N° 1

Desarrollada por Coqui Dutto

CANTANDO CUENTOS (Silvia Cerva)

TE CUENTO UN CUENTO EN CUALQUIER MOMENTO
CADA 2 X 3, COMO VOS QUERÉS.
TE CANTO HISTORIAS DISPARATADAS
EN CUALQUIER LUGAR, A LA HORA SEÑALADA.
VENÍ, PRENDETE CON TUS AMIGOS
A CANTAR Y A DIVERTIRTE SIN QUE SE TE OCURRA IRTE
PORQUE EL CUENTO ES MÁGICO
SI VOS ESTÁS AQUÍ.

EN LA COCINA, NO TENGO SAL FINA
SOBRE UN ANDAMIO, SI ES QUE NO ME CAIGO
EN LA CALLE DE MI BARRIO, ¿POMPEYA O CENTENARIO?
EN CUALQUIER LUGAR QUE SE PUEDA JUGAR.
TE CANTO UN CUENTO DE BRUJAS O FANTASMAS
EN CUALQUIER MOMENTO, TAMBIÉN POR LA MAÑANA
CADA 2 X 3, SI VOS QUERÉS.

Consideraciones Generales:

En principio, “Cantando Cuentos” está pensada para anticipar el cuento diario. Es importante que cada momento del día tenga su preparación adecuada y se genere el clima apropiado para que sea aprovechado el máximo. Algunas canciones –como esta en particular- pueden servir de introducción a esos “ritos cotidianos” que generan hábitos y rutinas de trabajo.

La propuesta inicial entonces es bien simple: la cantamos antes de compartir la lectura, nos ayuda a acomodarnos, a predisponernos y generar la atención adecuada para la lectura o la narración que está por llegar. Pero la presentación puede ir cambiando para que no sea tan repetitiva y nos introduzca en otras situaciones de juego y contacto con el lenguaje posibles.

Primera intervención:

Identificamos las situaciones de diálogo que aparecen en la canción y elegimos –entre personajes que se presentan dibujados en láminas, en títeres de dedo o en figuritas que están sobre la mesa – quienes realizarán los dúos:

-En la cocina (una mamá, un papá, un cocinero, etc).

-No tengo sal fina (ayudante de cocina, un niño o niña, la abuela, etc.)

-En un andamio (el albañil, el limpia vidrios, el instalador de cable, etc)

-Si es que no me caigo (un niño, otro albañil, un gato, un perro, etc.)

-En las calles de mi barrio (algún vendedor desde su negocio, un automovilista detenido en un semáforo, etc)

-¿Pompeya o Centenario? (el cliente a quien vende, el cartero, el barrenadero, etc).

-En cualquier lugar (la maestra, la directora, un abuelo, etc).

-Que se pueda jugar (los chicos y chicas).

-Te canto un cuento (abuela, vecino, etc)

-De brujas o fantasmas (la bibliotecaria, un monstruo, etc)

-En cualquier momento (el relojero, el campanero, etc)

-También por la mañana (el sol, el gallo, etc)

-Cada 2 x 3 (los chicos y chicas).

-Si vos querés (la seño y/ el maestro).

Las figuras se arman en una secuencia que corresponda a la canción, o se distribuyen por mesa y en el momento de interpretar su parte, se levanta la figura y se canta lo que le corresponde a cada personaje.

De este modo cerraría la primera intervención, poniendo especial atención a las preguntas y respuestas y distribuyendo roles para las intervenciones. Si el grupo se entusiasma con la propuesta, se puede representar a los distintos personajes, asumiendo los modos de contestar de cada estereotipo.

Segunda intervención:

Se juega a recordar la canción y a los personajes que participaban. Se les pregunta a los chicos y chicas:

¿Qué hicieron estos personajes durante la semana? Se los invita a inventar y contar de manera oral lo que cada uno pudo haber hecho.

Luego la maestra les dice que los personajes se convirtieron en una historieta, y que cada uno va a recibir escrito lo que le corresponde cantar para que pasen a colocar su cartelito en el globo de diálogo que tiene. Así, se distribuye el material entre los alumnos y/o mesas, según como se haya trabajado, y se cuelgan las viñetas para que luego cada grupo vaya colocando el texto que le corresponde en el lugar de su personaje.

A medida que se va completando con el texto, la maestra señala para “leer” entre todos lo que los personajes van preguntando y contestando.

Al final se canta nuevamente la canción mientras se señala en los afiches a los personajes y sus textos.

Nota:

Una variante, por si resultaran muchos personajes, se puede realizar delimitando el juego entre dos grupos –por ejemplo, maestra y niños- aunque esto dificulta la posibilidad de identificar el texto con su escritura. Sin embargo, se puede realizar el juego de armar la secuencia de los diálogos a partir de lo que los dibujos proponen.

GUIA DE ACTIVIDADES N°2

Desarrollada por Gabriela Alesso

MAÑANA HABRÁ CALABAZA ASADA (Mariana Baggio)

MAÑANA HABRÁ CALABAZA ASADA,
MAÑANA HABRÁ CALABAZA.
PARA AGRANDAR LA PANZA A LA VACA CLARA,
HABRÁ PAPA, BATATA, HABRÁ ALBAHACA BARATA.
PARA LA CABRA HABRÁ TANTAS CASTAÑAS,
NADA LA VA A PARAR HASTA ACABARLAS.
AVANZARÁ HASTA LA CASA CANSADA LA BATARAZA,
MASAS, PASAS MANYARÁ NADA MÁS, PASAR LA TRANCA.
NADARÁ LA RANA HASTA ALCANZAR LA PARRANDA,
HARÁ GÁRGARAS SALADAS PARA SANAR LA GARGANTA.

Primera intervención:

Primer momento:

Como siempre, se comienza escuchando la canción.

Después de escucharla, la maestra les hace notar que no es una canción como todas, y les va realizando preguntas para lograr que los niños pongan atención a la letra A que se repite:

-¿Qué tiene de especial esta canción? ¿Hay alguna letra que se repita más que otras? ¿Alguien tiene esa letra en su nombre?

Una vez que los niños reconocen que la letra A se repite muchas veces, la seño los invita a buscar objetos presentes en la sala que comiencen utilicen la letra A. Se va registrando en el pizarrón, comparando, marcando más fuerte o con otro color la presencia de la letra.

Segundo momento:

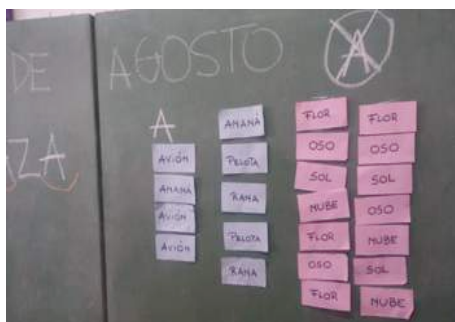
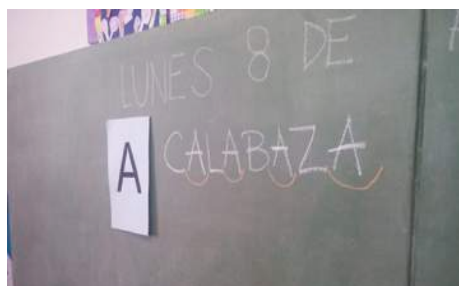
Por mesa y en grupo, la docente reparte carteles con palabras escritas como referencia: algunas comienzan con A, otras presentan la A intermedia y otras no tienen la letra A.

Se les pide que entre todos los de la mesa, reconozcan qué palabras tienen la letra A y qué palabras no la usan.

Es increíble en estos momentos cómo se abre el debate en cada mesa, como interactúan, como relacionan. En un gran porcentaje relacionan la letra A como la que está presente en su nombre o en alguna palabra conocida, especialmente PAPÁ y MAMÁ. Otro porcentaje menor lo hace adivinando: va tomando diferentes palabras en sus manos y se acerca a preguntar a la Señora si es correcta o no. En este caso es muy importante la actitud de la maestra que reformula la pregunta para conducir la reflexión y el análisis.

Se arman en el pizarrón tres columnas: una para colocar las palabras que comienzan con A, otra para las que tienen A en lugares intermedios y otra para las que no tienen A. Los niños van pasando al pizarrón y colocando las palabras conforme han decidido en el grupo. La maestra va siempre verificando la actividad.

Se concluye cantando la canción y la maestra marca las palabras con A que aparecen en el pizarrón escritas, en el momento de la interpretación.



Primero reconocemos a la letra A, que aparece muchas veces. Luego armamos las dos columnas: una con palabras que tienen la "A" y otra con palabras que no la tienen. Escuela N. Avellaneda.

GUIA DE ACTIVIDADES N° 3

Desarrollada por Susana Rins

ME MIRO EN EL ESPEJO (L: H. Midón – M: Carlos Gianni)

ME MIRO EN EL ESPEJO, ME QUIERO CONOCER,
SABER QUÉ CARA TENGO, Y DE QUÉ COLOR LA PIEL.
ME MIRO EN EL ESPEJO, ME QUIERO DESCUBRIR
CONTAR LAS POCAS PECAS QUE TENGO EN MI NARIZ.
ME MIRO EN EL ESPEJO, ME QUIERO COMO SOY
NO IMPORTA SI SOY FLACO, O PETISO Y PANZÓN.

PORQUE ASÍ SOY YO, ASÍ SOY YO...
MUCHO GUSTO EN CONOCERME Y ENCANTADO DE QUIEN SOY.
PORQUE ASÍ SOY YO, ASÍ SOY YO...
MUCHO GUSTO EN CONOCERME Y ENCANTADO DE QUIEN SOY.

TAL VEZ PODRÍA TENER LA MIRADA MÁS CORDIAL.
EL ABRAZO MÁS ABIERTO Y EL OMBLIGO EN ESPIRAL.

PERO ASÍ SOY YO, ASÍ SOY YO...
MUCHO GUSTO EN CONOCERME Y ENCANTADO DE QUIEN SOY...
PORQUE ASÍ SOY YO, ASÍ SOY YO.
MUCHO GUSTO EN CONOCERME Y ENCANTADO DE QUIEN SOY.

Primera intervención:

Como siempre, escuchamos la canción, la disfrutamos, la acompañamos con gestos.

Esta canción nos invita a reconocer diferentes partes del cuerpo, particularmente la cara. Para ello podemos jugar al espejo: nos ubicamos frente a un compañero y de manera alternada, uno hace de modelo y el otro de espejo. Es decir, uno se mueve y el “espejo” procura imitar todo lo que hace el compañero, desde grandes movimientos a detalles bien sutiles como gestos de la cara.

También podemos recurrir a espejos de verdad y a comparar mirándonos el color de pelo, de ojos, la altura, etc. Tocamos partes de la cara y la cabeza: orejas, ojos, cejas, nariz, boca, cachetes, pelo... nombramos estas partes....

Nombramos partes del cuerpo y las movemos: CABEZA, BRAZOS, PIERNAS, PANZA, CADERA, CUELLO...

Para recordar la canción, su letra, para hacer memoria invitamos a los niños a que nos dicten qué partes de la canción podríamos escribir en un afiche para acordarnos lo que dice. La maestra escribe con letra mayúscula de imprenta lo que dictan los niños.

También puede ayudar tener un retrato e incluir palabras como ESPEJO, CARA, NARIZ, PECAS... o frases completas “ASÍ SOY YO”

Segunda intervención:

Volvemos a cantar la canción, hacer la mímica de los retratos espejados (uno frente a otro, copiando movimientos); recordamos lo que dice la letra de la canción que le dictamos a la seño. Nuestra actividad en esta oportunidad será confeccionar un autorretrato.

Podemos buscar pinturas de famosos pintores que se han retratado y servirán como modelo. También podemos recurrir a imágenes de caras reales presentes en revistas o en fotos, o consultar al espejo... Pero antes de comenzar a dibujarnos tendremos que prestarnos atención contestando algunas preguntas:

¿Qué forma tiene nuestro rostro: circular, alargado, cuadrado, triangular?
¿Tengo pecas, como dice la canción? ¿De qué color es mi cabello? ¿Y mi piel?
¿Y mis ojos? ¿Soy alto, bajo, mediano? ¿Me gusta sonreír o suelen verme con cara de enojo?
¿Tengo labios gruesos o finitos? Ahora que me conozco un poco más....¡a dibujarme en el espejo! Dibujo de marco de espejo.

- **Aportes de Coqui Dutto**

¡Me encanta Susa!, se me ocurren algunos aportes:

Sugerencia 1:

Pienso que el espejo puede ser “mágico”, por lo que - además de reflejar - también pueda “hablar”, es decir que juega al eco con la seño en principio y luego con el compañero: uniendo sonido con gesto:

Me muevo de arriba a abajo y canto un sonido descendente. Hago movimientos cortos que se acompañan de gestos pequeños, etc. Parto de movimientos y gestos amplios y los voy reduciendo hasta llegar a una propuesta que fije su atención en lo silábico o en el juego con fonéticas diferentes que favorezcan dicciones complicadas, como la “g”, la “rr”, o lo que se observe que hace falta trabajar fonéticamente en el grupo.

Sugerencia 2:

Luego, también es un tema para trabajar la aceptación personal y quizá eso de reconocernos y querernos como somos, identificar lo propio como bueno y diferente a los demás y vincularlo a las pertenencias familiares, a los parecidos familiares.

Aprovechando el retrato, por ejemplo, marcar flechitas que indiquen si tengo el cabello, los labios, la nariz de mamá, los ojos, las cejas, la panza de papá. O hay algo que es sólo mío. Escribimos al lado esas palabras.... PAPÁ - MAMÁ - YO (o el nombre de cada uno).

- **Aportes de la seño Carola Brunetto**

Me gustan todas las ideas y propuestas para esta canción.

Se me ocurrió que antes de presentar la canción se puede realizar un juego que utilizo para trabajar el valor del respeto tomado del libro “Valores para vivir: programa Educativo”. Se esconde un espejo en un rincón de la

sala apartado del grupo general y se lo cubre con una cortina. Se les dice a los chicos que van a conocer a una persona especial y maravillosa que merece todo el amor y se los lleva de a uno a que corran la cortina y vean a esa persona. Se les pide luego que no revelen a sus compañeros quien es esa persona. Van pasando de a uno hasta que se completa la ronda. Es impresionante la cara de sorpresa cuando se ven a ellos mismos reflejados en el espejo y descubren que esa persona maravillosa, son ellos mismos. En la ronda luego se comparte lo que sintió cada uno y se refuerza la idea de que cada uno es maravilloso y especial así tal cual es.

Luego de este ejercicio presentar la canción destacando: “Me miro en el espejo, ¡me quiero como soy!”

- **Aportes de la seño Gabriela Alesso**

La seño Gabi aporta compartiendo el trabajo realizado con sus alumnos de sala de 5 años de la escuela Nicolás Avellaneda:

Primera clase:

Escuchamos la canción con el grupo, muchos de ellos la tararean...cantan alguna parte...por lo que se ve que además de escuchar el CD en el jardín lo continúan haciendo en casa...

La canción nos invita a reconocer diferentes partes del cuerpo, especialmente la cara. La docente reparte a cada uno un espejito dando la consigna abierta que pueden mirarse solos, con el compañero, hacer monerías (algunos tímidos no se animan...miran de reajo...) Luego buscamos una pareja para jugar al espejo: nos ubicamos frente a un compañero y de manera alternada, uno hace de modelo y el otro de espejo. La docente junto a la alumna-docente hacen de modelo para que ellos puedan observar en que consiste la actividad. Es decir, una se mueve y el “espejo” procura imitar todo lo que hace el otro. Nombramos las partes que forman nuestra cara, entre ellas: ojos, boca, pestañas, nariz, cejas, boca, orejas, cabello.

Segunda clase:

Retomamos lo trabajado la clase anterior para ahora tocamos las partes de la cara que habíamos mencionado, la docente representa con tizas en el pizarrón un gran rostro al que grupalmente le colocaremos el cartel con el nombre de la cara. Entre todos colaboramos. La maestra invita a identificar la primera letra de la palabra y relacionarla con otra que comience igual por ejemplo: PESTAÑAS comienza con la de PAPÁ...o bien reconocer alguna de las letras de su nombre en las mismas...Esto se realiza con naturalidad y alegría por parte de los niños y niñas.

Para finalizar la actividad representamos gráficamente el rostro de cada uno a través de un autorretrato, teniendo en cuenta las preguntas propuestas en las sugerencias iniciales de trabajo.

Tercera clase:

Luego de haber realizado las anteriores actividades y nuevamente escuchar la canción “Me miro en el espejo” les propongo a los niños –como si fuera un secreto entre ellos y yo- realizar adivinanzas para los profes que nos vienen a observar los días lunes (hace referencia a los docentes investigadores José y Ezequiel, que registran las actividades de manera semanal). Recordamos como se hace una adivinanza:

La maestra va preguntando: ¿Qué adivinanzas conocen? ¿Cómo tienen que ser las pistas? Va guiando la reflexión para llegar a datos que permitan luego crear las adivinanzas.

Los niños sacan al azar tres tarjetas con las palabras que usamos la clase anterior para colocar en el rostro, entre los que quedan elegidas las siguientes palabras: PESTAÑAS-NARÍZ-OREJAS. Con ayuda y guía de la docente realizamos las siguientes adivinanzas:

- Son pelitos, están en los ojos. Se cierran y abren como ventanitas. (pestañas)
- Está en el medio de la cara y sirve para respirar. Cuando está resfriada hace “achís” (naríz)

-Tenemos dos y están al costado de la cabeza, sirven para escuchar (orejas).

Los niños se divierten con sus ocurrencias y luego formulan las adivinanzas a los profes que, a modo de juego, van pidiendo más datos hasta lograr dar con la respuesta correcta.



Retratos realizados por los niños de la escuela Mutualismo Argentino

GUIA DE ACTIVIDADES N° 4

Desarrollada por Susana Rins

CUMBIA DEL MONSTRUO (Ruth Hillar)

AL MONSTRUO DE LA LAGUNA LE GUSTA BAILAR LA CUMBIA
SE EMPIEZA A MOVER SEGURO, DE A POQUITO Y SIN APURO
AL MONSTRUO DE LA LAGUNA LE GUSTA MOVER LA PANZA
PARA UN LADO Y PARA OTRO, PARECE UNA CALABAZA...

MUEVE LA PANZA.... PERO NO LE ALCANZA...

EL MONSTRUO DE LA LAGUNA EMPIEZA A MOVER LAS MANOS
PARA UN LADO Y PARA EL OTRO COMO SI FUERAN GUSANO...

MUEVE LAS MANOS,

MUEVE LA PANZA.... PERO NO LE ALCANZA...

EL MONSTRUO DE LA LAGUNA EMPIEZA A MOVER LOS HOMBROS,
PARA UN LADO Y PARA EL OTRO PONIENDO CARA DE ASOMBRO...

MUEVE LOS HOMBROS,

MUEVE LAS MANOS,

MUEVE LA PANZA.... PERO NO LE ALCANZA...

EL MONSTRUO DE LA LAGUNA EMPIEZA POR LA CADERA
PARA UN LADO Y PARA EL OTRO PESADO SE BAMBOLEA.

MUEVE LA CADERA,

MUEVE LOS HOMBROS,

MUEVE LAS MANOS,

MUEVE LA PANZA.... PERO NO LE ALCANZA...

EL MONSTRUO DE LA LAGUNA EMPIEZA A MOVER LOS PIES,
PARA UN LADO Y PARA EL OTRO, DEL DERECHO Y DEL REVÉS...

MUEVE LOS PIES,

MUEVE LA CADERA,

MUEVE LOS HOMBROS,

MUEVE LAS MANOS,

MUEVE LA PANZA.... PERO NO LE ALCANZA...

EL MONSTRUO DE LA LAGUNA SE PARA CON LA CABEZA,
CON LAS PATAS PARA ARRIBA, MIRÁ QUE BROMA TRAVIESA...

MUEVE LA CABEZA,

MUEVE LOS PIES,

MUEVE LA CADERA,

MUEVE LOS HOMBROS,
MUEVE LAS MANOS,
MUEVE LA PANZA.... HASTA QUE SE CANSA!

Consideraciones Generales:

En esta canción la letra se construye como acumulación. Eso significa que la intervención (o las intervenciones), en términos de niños que están en proceso de alfabetización, implicaría considerar algunas cuestiones que imagino y comparto en lo que sigue:

Primera intervención:

Primero, hay que disfrutar la canción... jugar con las diferentes partes del cuerpo que son nombradas por la canción... les proponemos armar una ronda y mover el cuerpo al compás de la música; animar a los chicos a pasar de a uno al centro de la ronda para mostrar cómo mueve... Tocamos las partes nombradas por la canción para reconocerlas.

Después de bailar la cumbia un par de veces, les proponemos una actividad individual: cada niño dibuja el monstruo como se lo imagina... con crayones o tizas en hojas blancas (que cada dibujo tenga su nombre). Mientras los chicos trabajan en el dibujo, escuchamos la canción de fondo...

A continuación, volvemos a armar una ronda confrontando los dibujos para encontrar en qué se parecen y en qué se diferencian los monstruos que dibujamos... podrían pegarse los dibujos en un lugar que permita visualizar a todos juntos...

Tomando las recurrencias dibujamos un monstruo del jardín en un papel afiche grande, o en un pizarrón... Los niños le dictan a la seño: la seño escribe los nombres de las partes del cuerpo que nombra la canción y que los chicos recuerdan: cabeza, hombros, manos, panza, cadera, pies. (escritos con letra mayúscula de imprenta). Sólo **el nombre** de la parte del

cuerpo nombrada. También se podría escribir los nombres en los carteles delante de los niños, y luego colocar el cartel con cinta adhesiva en la parte que nombran del monstruo que hemos dibujado entre todos.

Relacionamos los nombres de la parte del cuerpo con nuestros nombres.... ¿Cómo el nombre de quién se escribe cabeza? ¿a qué nombre les suena panza? Etc.

Invitar a cantar entre todos la canción por última vez.

Segunda intervención:

Se podría cantar la canción nombrando las partes del cuerpo, recurriendo a las palabras que aparecen en el afiche. Tocar las palabras, mostrando dónde inicia la palabra, hacia dónde se lee, y dónde termina.

En esta segunda intervención, creo que sería conveniente trabajar con la letra. No con toda la letra, porque es un mundo de palabras para los niños. Sí con el estribillo, con la parte que se repite. Para ello, la seño podría contar a los niños que para recordar la canción decidió escribir una parte. Cada parte podría estar escrita en un cartel del ancho de un papel afiche... (tipo 20 x 80 cm). Mientras muestra la tira, les dice y les lee:

Seño: -acá escribí: “MUEVE LA PANZA, PERO NO LE ALCANZA”.

Seño: -¿Quién descubre dónde dice PANZA?.

Seguramente los niños podrán identificar la palabra mirando el afiche del monstruo y localizando la palabra panza que está en el afiche.

Así con cada tira. Lo que aparecería como *la letra del monstruo de la laguna* es:

MUEVE LA CABEZA,
MUEVE LOS PIES,
MUEVE LA CADERA,
MUEVE LOS HOMBROS,

MUEVE LAS MANOS,
MUEVE LA PANZA

Es importante advertir que la primera palabra (panza) es la que se repite en la acumulación al último. Por eso habría que construir la letra de abajo hacia arriba... O sea, primero pego en el pizarrón el cartel donde dice “mueve la panza” - y sucesivamente hacia arriba- pego cada uno de los siguientes carteles, cuidando guardar la correspondencia entre la palabra MUEVE cada vez.

Al final, la seño puede invitar a los chicos a mirar lo escrito en los carteles, para recordar...

Seño: ¿Dónde dice...?
Y deducir...

Seño: ¿qué dice en esta palabra? (MUEVE) ¿cómo te das cuenta?

Con esta sugerencia de actividad, apuntamos a enseñar varias cosas, que se podrían condensar en esto:

-Se aprende que lo escrito tiene una utilidad: sirve para recordar, para ayudar a la memoria. Y esa es un sentido importante de una práctica como la escritura y la lectura.

-Se aprende que lo que se repite en la oralidad, también se repite en la escritura. Esto se logra también colocando en correspondencia las palabras, entre un verso y otro. La palabra MUEVE, por ejemplo, tiene que aparecer una y otra vez en la misma disposición en la escritura.

-Y por diferencia, se aprende que la palabra que es distinta, designa las diferentes partes del cuerpo que se nombran en la canción.

-Se aprende a relacionar lo escrito con otras palabras que empiezan con la de su nombre.

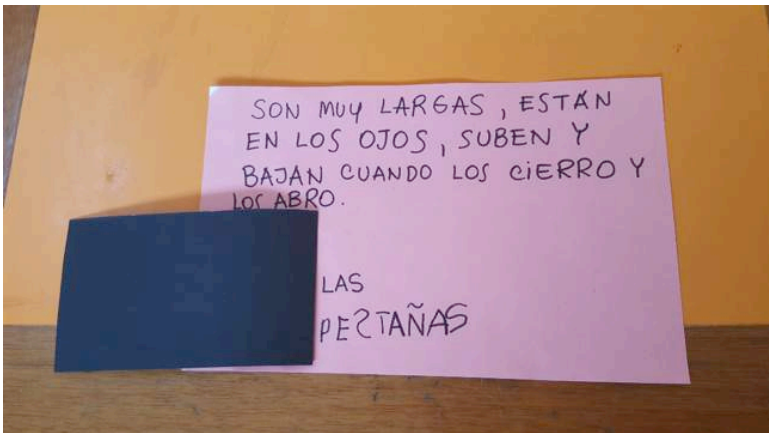
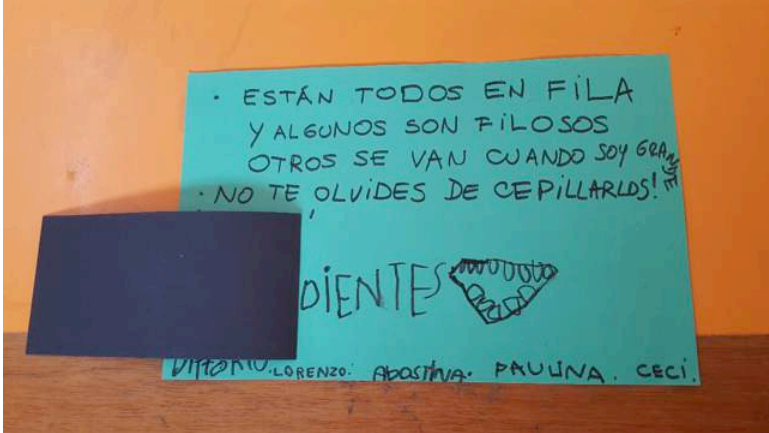
Habría que estar atentos a las pistas de construcción de lectoescritura que los mismos niños ofrecen con sus respuestas a las diferentes preguntas. En tal sentido es importante que la actitud del maestro “deje picando” algunas cosas, sin ofrecer las respuestas de antemano, ya que los niños aprenden confrontando sus propias hipótesis con lo que se les presenta como obstáculo. No aprenden por repetición de lo que les dice el adulto...

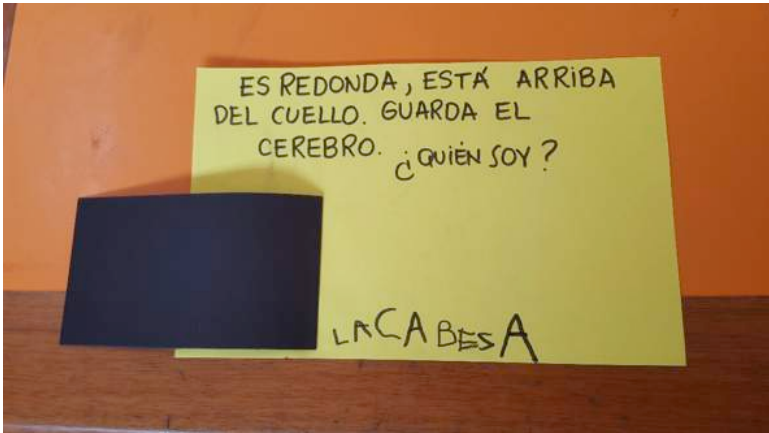
- **Sugerencias Señor Marcela Garay**

En el jardín solemos hacer una actividad que tiene que ver con la idea de “sacarnos los miedos”, y pienso que la canción de monstruo puede adaptarse a esta actividad, ya que no es un monstruo que de miedo sino por el contrario, es simpático para los niños. Conversamos con los niños sobre los miedos que tiene cada uno y así, en ronda cada uno va diciendo a qué le teme. Surgen muchas respuestas parecidas: a la oscuridad, a perderse, a que se olviden de buscarlo, a que se burlen de él, a tener pesadillas, etc. Luego, armé un afiche con el dibujo de la gran boca del Monstruo de la Laguna. Les doy una hojita a cada uno y les pido que traigan de su casa –con ayuda del papá o la mamá- anotado en un papelito sus miedos, y que los vamos a colocar en la bocota del monstruo para que se los coma y desaparezcan. Durante una semana, cada día hacemos como una especie de ritual: los niños pasan de a uno por vez y “leen” el papelito con su/s miedo/s y lo tira pegan en la boca del monstruo. ¡Todos aplaudimos que sea tan valiente!

Con esta canción también hicimos lo siguiente: le presenté a los niños las partes del cuerpo que describe la canción en imprenta mayúscula. Entre todos fuimos primero recordando cuáles eran las partes que escuchamos en la canción. A medida que los niños las nombraban nos dirigíamos a los carteles: ¿Dónde dirá PANZA? ¿Con cuál empieza? Empieza igual que... (buscábamos otros referentes, principalmente el nombre de los niños) ¿Y por qué no dirá PANZA en esta (se señala otra palabra, por ejemplo CABEZA)? Y así sucesivamente, una debajo de la otra. Esta canción se trabajó conjuntamente con la mochila del monstruo que se comía los miedos, y descubrimos no sólo que los monstruos no existen, sino que

podíamos encontrar “pócimas” para que los miedos desaparezcan. Les propuse entonces a los niños hacer rimas disparatadas con cada una de las palabras que formaban parte del monstruo. En ese caso, los niños primero pensaron en palabras que rimaran con PANZA, CABEZA, PIES, etc. Luego dictaron al docente las ideas, y quedaron escritas en un afiche.





Adivinanzas
-Sala de 5 años Dr. Antonio Sobral.



Monstruos de plastilina
-Escuela Mutualismo Argentino



Marco en un dibujo las partes del cuerpo que se nombran en la canción del Monstruo, pero en mi propio cuerpo.
-N. Avellaneda

GUIA DE ACTIVIDADES N° 5

Desarrollada por Luz Nani

TINKU DEL PAJARITO (Edgardo Varán)

HAY UNA LÁGRIMA EN ESE PAJARITO (2)

LO QUE PASA SE HA QUEDADO SIN NIDITO (2)

UNA TORMENTA SE HA LLEVADO EL ARBOLITO

Y AHÍ QUEDÓ EL POBRE PAJARITO.

YA NO CANTA ALEGRE COMO SUS HERMANOS

QUE LE PASA AL POBRE PERDIÓ EL ENTUSIASMO

HAY UNA LÁGRIMA EN ESE PAJARITO.

Primera intervención:

Antes de escuchar la canción, les cuento que hoy traje una canción que habla de un pajarito. Por eso para cantarla y bailarla les voy a prestar a cada uno un pajarito (les entrego a cada uno, un títere de dedo).

Cuando tienen el títere, dedicamos un tiempo para que los pajaritos se presenten y conversen entre ellos. La maestra está atenta a los diálogos o historias que puedan surgir para continuarlas e incentivar a la expresión oral.

Ponemos la canción, la escuchamos, la bailamos con nuestros pajaritos varias veces de diferentes modos.

Luego les digo que los pajaritos están cansados, así que los dejamos dormir un rato (guardamos los pajaritos).

Comentamos sobre qué hablaba la canción. Entre todos reconstruimos la historia. La podemos dramatizar.

Recordamos y cantamos los primeros cuatro versos de la canción. Se

muestran imágenes de las palabras en negrita para favorecer la memorización.

Pegamos las imágenes en un afiche.

Escribimos debajo de cada imagen su nombre. La seño escribe lo que los chicos van dictando. Podemos hacerlo primero en el pizarrón para ir corrigiendo a medida que surgen otras hipótesis, inferencias, etc. Cuando está lista la “versión final” la escribimos en el afiche, debajo de la imagen. Despertamos a los pajaritos y hacemos bailar y cantar a los pajaritos antes de terminar el encuentro.

Segunda intervención:

Cantamos y bailamos el Tinku.

Jugamos al “juego de los niditos”: Nos agrupamos de a tres: dos niños se toman de la mano y son el nido y uno queda adentro y es el pajarito. La seño irá diciendo alguna de estas tres consignas:

CAMBIO DE NIDO (el pajarito sale de su nido y busca otro nido)

CAMBIO DE PAJARITO (el pajarito se queda quieto y el nido se mueve buscando otro pajarito)

TORMENTA (se separan todos y vuelven a armar otro nido distinto con otro pajarito).

Para empezar, a lo mejor es más conveniente trabajar sólo con dos consignas: CAMBIO DE NIDO y TORMENTA. De acuerdo a cómo responde el grupo, agregar o no CAMBIO DE PAJARITO.

Trabajamos con el afiche que hicimos el encuentro anterior. Ahora tapamos las palabras que escribimos debajo de cada imagen en el afiche. Muestro cartelitos con el nombre de cada imagen y les pido que digan que les parece que dice cada cartel (LÁGRIMA- PAJARITO- NIDO- ÁRBOL) promoviendo así la anticipación, el reconocimiento de letras y sonidos, la asociación, etc.

Pegamos los cartelitos debajo de cada imagen.

Reparto a cada niño una hoja con los mismos dibujos del afiche y también los cartelitos con sus nombres. Pegar debajo de cada imagen el cartelito que corresponda. (Regular esta actividad de acuerdo a la respuesta del grupo. Quizá la misma se podría proponer en una tercera intervención).

Terminamos buscando los pajaritos (títeres) y cantando y bailando con ellos el tinku.

Otras sugerencias:

-Sonorizar la tormenta con distintos elementos (placas de radiografía, papel celofán, vasitos con arroz, etc.)

-Imitar el canto de los pajaritos con silbidos y/o con flautas de émbolo, ocarinas, pajaritos de agua.

- **Aportes de Coqui Dutto**

¡Me encanta el juego del pajarito y los títeres de dedo! Me parece que sería bueno que los niños pudieran cambiar de roles y ser ellos los que dan las consignas del juego, incluso inventar nuevas situaciones.

También puede ser que, luego de jugar a sonorizar con instrumentos o “cotidiáfonos” las consignas de los juegos se realicen a través de algún instrumento. Por ejemplo cuando suena la placa radiográfica es **TORMENTA**, cuando suena la flauta de émbolo, significa que los pajaritos volando realizan el **CAMBIO DE NIDO**. De ese modo se tiene que agudizar la atención.

- **Sugerencias Gabriela Alesso**

Luego de realizar la propuesta completa de la primera intervención en la que se dio la oportunidad también de contar qué ponía tristes y alegres a los pajaritos, les propuse hacer una actividad individual. Repartí a cada niños una fotocopia que tenía dos columnas: en una el dibujo del sustan-

tivo que se nombra y en la otra la palabra escrita. La consigna es unir con una línea el dibujo con la escritura correspondiente: ÁRBOL – PÁJARO – LÁGRIMA – NIDO. La actividad captó su interés, fue rico observar en los recorridos por las mesas las diferentes estrategias que utilizaban para resolver la actividad. Algunos lo lograron solos, relacionando con las letras presentes en su cartel del nombre, por la sonoridad de la letra, otros relacionando con referentes alfabéticos que están presentes en la sala... otros optaron por mirar la hoja del compañero... otros lo hicieron al azar...

- **Sugerencias Marcela Garay**

Nosotros usamos la canción para vincularla con una actividad en la naturaleza: estábamos preparando un día de picnic por el día del estudiante, por lo que dibujamos los pajaritos, les construimos un nido con botellas descartables. El día des paseo, colgamos en el patio de la escuela los nidos con sus pajaritos dentro.



Pajaritos dibujados por los niños y niñas de Sala de 5 y niditos colgados en los árboles– Dr. Antonio Sobral



Uniendo el dibujo con el nombre – Jardín N. Avellaneda





Pegar el nombre donde corresponde - Jardín Latella Frias



Pajaritos de dedo realizados en la escuela Latella Frias por la Seño Luz Nani



Títeres de dedo - Jardín Nicolás Avellaneda



Escribiendo las palabras en el pizarrón para reconocer la letra inicial - Jardín Nicolás Avellaneda

GUIA DE ACTIVIDADES N° 6

Desarrollada por Coqui Dutto

DOS GATOS (D.R)

DOS GATOS EN EL SUELO ESTÁN, DIBI DIBI DIN BOM BOM
EL UNO AL OTRO LE DIJO ASÍ DIBI DIBI DIN BOM BOM
¿NOS SUBIMOS, TE PARECE BIEN? DIBI DIBI DIN BOM BOM
Y SUBIERON A LA MESA ENTON, DIBI DIBI DIN BOM BOM

DOS GATOS EN LA MESA ESTÁN DIBI DIBI DIN BOM BOM
EL UNO AL OTRO LE DIJO ASÍ DIBI DIBI DIN BOM BOM
¿NOS SUBIMOS, TE PARECE BIEN? DIBI DIBI DIN BOM BOM
Y SUBIERON HASTA EL TECHO ENTON, DIBI DIBI DIN BOM BOM.

DOS GATOS EN EL TECHO ESTÁN DIBI DIBI DIN BOM BOM
EL UNO AL OTRO LE DIJO ASÍ DIBI DIBI DIN BOM BOM
¿NOS SUBIMOS, TE PARECE BIEN? DIBI DIBI DIN BOM BOM
Y SUBIERON A LA LUNA ENTON, DIBI DIBI DIN BOM BOM

DOS GATOS EN LA LUNA ESTÁN DIBI DIBI DIN BOM BOM
EL UNO AL OTRO LE DIJO ASÍ DIBI DIBI DIN BOM BOM
¿NOS BAJAMOS, TE PARECE BIEN? DIBI DIBI DIN BOM BOM
Y BAJARON A LA TIERRA ENTON, Y BAJARON A LA TIERRA ENTON,
DIBI DIBI DIN BOM BOM. ¡MIAU!

Consideraciones generales:

La característica de esta canción, es que propone una secuencia repetitiva en todas las estrofas. La misma está organizada de la siguiente manera: un primer verso que establece el lugar en que están ubicados los dos gatos, el segundo verso plantea una idea de diálogo entre ellos, el tercero la pregunta concreta que se realiza y el cuarto verso la acción que se produce a partir de la pregunta. Cada verso concluye con una especie de copla onomatopéyica.

Primera intervención:

Podemos escuchar esta canción mientras nos dibujamos en el rostro grandes bigotes y la nariz. Mientras escuchamos prestando especial atención a los lugares por donde caminan los gatos:

-La seño pregunta: ¿Por dónde anduvieron estos gatos paseaderos? y anota en el pizarrón las respuestas de los niños:

SUELO - MESA - TECHO - LUNA

Se invita entonces a jugar caminando como gatos en el espacio:

-De a dos compañeros, tomados de la mano y simulando a los gatos de la historia, comenzamos a caminar en cuatro patas por todo el espacio y vamos subiendo en altura a medida que “los gatos” pasan de una posición a la otra:

-El suelo ----- como gatos en cuatro patas.

-La mesa ----- levantamos la espalda, pero quedamos con las rodillas en el suelo.

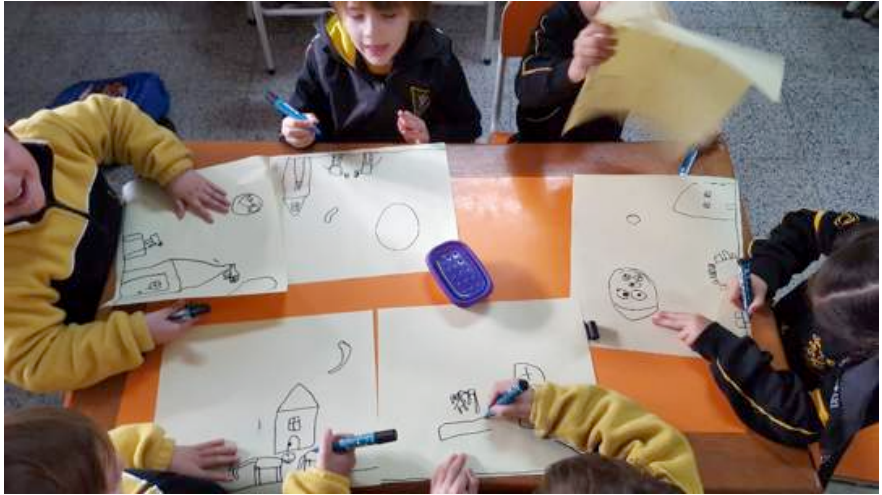
-El techo ----- nos ponemos de pie.

-La luna ----- levantamos las manos hacia el techo y caminamos en puntas de pie.

-La tierra ----- bajamos nuevamente a la posición de gato en cuatro patas. Juntos, hacemos carteles con los nombres de los espacios (uno de cada color) y vamos prestando atención a las letras que se utilizan, se relacionan con palabras que ya conozcan, con los nombres, etc. Les decimos que presten muuuucha atención porque van a tener que leerlos solitos. Los invitamos a salir de la sala para distribuirlos, colgados en diferentes lugares de la sala, bien visibles. Luego los invitamos a entrar y a medida que suena la canción deben buscar el cartel que corresponde a cada lugar (SUELO-MESA-TECHO-LUNA-TIERRA) a medida que lo van cantando.

Recuperamos esos carteles y los vamos colocando en un dibujo grande. Para terminar se los invita a dibujar los gatos en la posición que prefieran, que escriban debajo -como puedan- los lugares por donde estuvieron

estos gatos paseaderos (pueden copiarlo del dibujo que quedó en el pizarrón).



Niños y niñas de sala de 5 años de la escuela Dr. Antonio Sobral dibujando los gatos

LOS MONOS (Popular Colombia)

AY, CAE, CAE, CAE, CAE

AY, CAE, CAE, CAE, CAE

AY, CAE, CAE, CAE, CAE

AY, CAE, CAE, CAE, CAE

DICEN QUE LOS MONOS CAE, CAE,
TOMAN AGUA ARDIENTE, CAE, CAE,
Y AL MONO MÁS VIEJO, CAE, CAE
SE LE CAEN LOS DIENTES

DICEN QUE LOS MONOS
TOMAN CHOCOLATE
Y EL MONO MÁS VIEJO
ES EL QUE LO BATE

DICEN QUE LOS MONOS
TOCAN LOS TAMBORES
Y EL MONO MÁS VIEJO
TIENE MAL DE AMORES

POR AHÍ VAN LOS MONOS
TOMANDO CAFÉ,
Y EL MONO MÁS VIEJO
SE PARECE A USTED.

DICEN QUE LAS MONAS
NO SABEN CANTAR
Y EL MONO MÁS VIEJO
LES VA A ENSEÑAR.

DICEN QUE LAS MONAS
NO SABEN CANTAR

LA MONADA CHICA
LES VIENE A AYUDAR.

Primera intervención:

Esta canción nos permite jugar a bailar con su ritmo contagioso: se pueden distinguir dos momentos musicales que inviten a un cambio de movimiento para diferenciarlos: armando rondas mientras se canta la estrofa (dicen que los monos...) y trencitos cuando va el estribillo (ay cae, cae...).

Imitamos a los monos: ¿Cómo se mueven? ¿Cómo conversan? ¿Cómo se abrazan? ¿Cómo se pelean? ¿Cómo se miran? Imitamos la cara de los monos.... Nos movemos como monos mientras escuchamos la canción. Para el estribillo de la canción (ay cae, cae, cae, cae...) ensayamos movimientos de brazo que imitan monos mientras escuchamos una y otra vez la canción (puede ser con un brazo para un verso, y con el otro brazo para el siguiente).

Ya compenetrados en el “rol monil”, escuchamos la canción intentando prestar atención a sus diferentes estrofas.

Para recordarlas armamos nuevamente una ronda. La seño nos va presentando los diferentes elementos (carteles) que están presentes en cada estrofa y que son necesarios para memorizarla:

AGUA ARDIENTE (podría ser la imagen de una botella y un vaso)
DIENTES (una dentadura)
CHOCOLATE (una tableta)
TAMBORES
MAL DE AMORES (un corazón partido)
CAFÉ (una taza humeante)
CANTAR (podrían ser unas notas musicales o un pentagrama... o una imagen de monas con la boca abierta).

Cantamos la canción levantando el cartel que corresponda como un recordatorio del orden que se plantea en el texto.

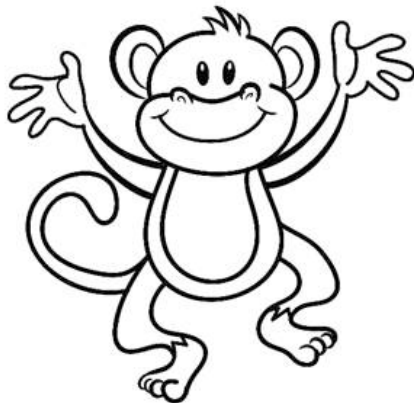
Segunda intervención:

Recordamos la canción, la cantamos, la bailamos haciendo un trencito y moviéndonos como monos.

También podemos iniciar este segundo encuentro viendo un video de monos: en youtube se pueden encontrar varios relativos. La idea es mirar los movimientos y después comentar juntos qué hacen los monos, cómo son, como se mueven, donde viven, como se comunican, etc.

Presentamos la imagen de un mono con un cartel que dice en imprenta mayúscula MONO, (puede ser cualquier imagen, yo prefiero las que no son caricatura, pero algunas veces es más sencillo utilizar las caricaturas que están disponibles en internet).

MONO



¿Qué partes de la canción nos acordamos? ¿Qué partes del mono nombra la canción?

Sacamos los carteles que utilizamos para las estrofas. Recordamos a qué se refería cada imagen. Agregamos las palabras de cada imagen (AGUA ARDIENTE – CAFÉ – ETC.), siempre en imprenta mayúscula. Cantamos la canción guiándonos con los carteles.

-Proponemos un trabajo individual: ¡A encontrar las palabras en la canción!

Se entrega una copia de la canción escrita completa en letra de imprenta mayúscula.

Desplegamos la canción escrita en 2 afiches en el pizarrón. La seño la lee señalando con la mano cada palabra (se lee sin música para no distraer). Los niños van reconociendo las palabras de los carteles en la copia de la canción que se les entregó y las encierran con algún color que resalte. Al final para cerrar la actividad, cantamos la canción y la bailamos.

GUIA DE ACTIVIDADES N° 8
Desarrollada por Carola Brunetto

EL PIOJO DEL BOLSILLO (Marisa Volpiano)

YO LO BUSCO EN MI BOLSILLO Y NO LO VEO
YO LO BUSCO Y NO LO PUEDO ENCONTRAR
¿DÍGANME A DÓNDE SE HA METIDO?,
¿A DÓNDE SE HA ESCONDIDO?,
¿A DÓNDE FUE A PARAR? (BIS)

ENTRE LÁPIZ, LAPICERAS Y CARTITAS,
ENTRE GOMAS CAMELOS Y PAPEL
TANTAS VUELTAS QUE YA DI EN MI BOLSILLO
AY! QUE NO LO ENCUENTRO ¿ADONDE LO DEJÉ?
TANTAS VUELTAS VOLTERETAS DE BOLSILLO
EN ALGÚN LUGAR LO ENCONTRARÉ.

TENGO UN PIOJO EN EL BOLSILLO
Y ES UN PIOJO BAILARÍN
TIENE PANTALONES ROJOS Y UN PAR DE ESCARPÍN
CALZONCILLOS AMARILLOS, CAMISETA COLOR GRIS
TODO ESO TIENE EL PIOJO, TIENE EL PIOJO Y YO LO VI
TODO ESO TIENE EL PIOJO TIENE EL PIOJO Y YO LO VI.

ENTRE LÁPIZ, LAPICERAS Y CARTITAS
ENTRE GOMAS, CAMELOS Y PAPEL
TANTAS VUELTAS QUE YA DI EN MI BOLSILLO
AL POBRE BICHITO LO PUSE AL REVÉS
TANTAS VUELTAS, VOLTERETAS DE BOLSILLO
AL POBRE BICHITO, MAREADO LO DEJÉ.

TENGO UN PIOJO.....
PERO DÍGANME A DÓNDE SE HA METIDO,
¿A DÓNDE SE HA ESCONDIDO?
¿A DÓNDE FUE A PARAR? (BIS)
TODO ESO LE PASÓ POR METERETE
POR BAJAR DE LA CABEZA A UN LUGAR QUE NO ES DE ÉL.

Primera intervención:

Escuchamos la canción, la disfrutamos, bailamos. Jugamos que somos el piojo y nos escondemos.

Hacemos un juego: uno es el piojo y se esconde (en la sala o en el patio dependiendo de la infraestructura de cada jardín). El resto lo busca y el que lo encuentra se convierte en piojo y se queda escondido con él muy calladito y así se van sumando hasta que queda el último niño o la mayoría descubre el escondite. Mientras jugamos sonará la canción.

Nos imaginamos cómo es el piojo y jugamos buscando los colores que nombra en la vestimenta.

Cada uno elabora un títere de dedo representando como se imagina al piojo (usamos telas, fibrones, papel glacé, lana y todo lo que se nos ocurra).

Cada uno presentará su piojo al resto de la clase.

Luego buscamos un compañero e inventamos diálogos entre nuestros títeres.

Finalmente guardamos nuestros títeres en una caja que vamos a rotular PIOJOS para lo cual realizamos entre todos una escritura colectiva. Pensamos cómo escribirla ¿cómo empezará? Buscamos en nuestros nombres u otros referentes reflexionando y aportando entre todos, ideas para lograr escribir piojos. ¿Qué otra letra llevará? Finalmente, la docente realiza la verificación. Los guardamos en la caja rotulada

Segunda intervención:

Cantamos la canción, bailamos, jugamos a ser piojos y escondernos. Sacamos los títeres de la caja que dice PIOJOS, jugamos con ellos.

Escuchamos atentamente la canción y hacemos una lista en un afiche con las cosas en el bolsillo quien canta, buscando al piojo. Los alumnos

dictan y la señorita va escribiendo frente a ellos muy despacio y auto dictándose.

LAPIZ

LAPICERAS

CARTITAS

GOMAS

CARAMELOS

PAPEL

La lista queda expuesta en un afiche y entre todos vamos pensando en cada palabra. ¿Conocemos alguna de estas palabras? ¿Qué nombres empiezan igual que alguna de estas palabras? ¿Cuál es más larga? ¿Cuál es más corta? ¿Cuáles empiezan igual? ¿Cuáles se escriben de manera similar?

Leemos la lista y pensamos si yo fuera piojo: ¿En cuál de esos elementos me hubiera escondido?

Cada uno busca la palabra en la lista y hace una cruz al lado, justificando por qué cree que ahí dice la palabra que eligió. (La docente siempre realizará la verificación).

Para finalizar contamos cuántos se esconderían en el lápiz, cuántos en las gomas etc. Dejamos colgada y expuesta la lista en la sala.

- **Sugerencias Susa Rins**

Se me ocurría que esa lista expuesta en la sala, luego –otro día o al retomar la canción en otra intervención- podrías presentar imágenes de esos objetos y hacer correspondencia con las palabras. También hacer carteles del mismo color nombrado: amarillo con letras negras que diga AMARILLO.

El armado de los títeres:

Los títeres que mejor resultan son los que se arman con goma espuma, cortando el pedacito de cilindro que se necesita para cubrir el dedo y lue-

go pegarlo con la pistolita.

Al principio lo hicimos de ese modo, pero nos resultó muy pequeño, así que decidimos utilizar bolsas de papel madera pequeñas que cubran toda la mano. Eso nos permitió trabajar con botones, lanas, telas, etc. y la verdad es que quedaron hermosos.

- **Sugerencia Luz Nani**

Luego de escucharla y bailar la canción dos veces, les cuento que en mi bolsillo yo he encontrado un piojo!! Saco entonces de mi bolsillo un pompón de lana gris y se los muestro. Se entusiasman y quieren tocarlo. Entonces les propongo un juego: volvemos a poner la canción y ahora, a manera de pelota, nos vamos pasando el piojo. Les encanta, se ríen mucho y disfrutan.

Después de este juego propongo otro. Les pido que se vayan al patio mientras yo escondo el piojo en la sala. Cuando entren tienen que buscarlo y encontrarlo.

Les indico “frío” “tibio” o “caliente” para señalar la proximidad a los lugares donde está escondido el pompón. Lo jugamos varias veces para que todos tengan la oportunidad de encontrarlo.

Luego les digo que ya es hora de despedirse y que voy a guardar el piojo en una caja: ¿Cómo podemos saber que ésta es la caja donde guardamos el piojo? –¡Le escribamos piojo! Sugieren los niños. Yo acepto la propuesta y entre todos vamos encontrando la manera de escribir PIOJO.



Piojos realizados con bolsitas de papel. -Escuela Mutualismo Argentino

GUIA DE ACTIVIDADES N° 9
Desarrollada por Gabriela Alesso y Coqui Dutto

CANCIÓN COPLAS SAPERAS (L: popular - M: Guillermo Ré)

EL SAPO CON EL COYUYO
SE CONVIDAN A UNA FARRA,
EL SAPO TOCA LA FLAUTA
Y EL COYUYO LA GUITARRA

YO HE VISTO A UN SAPO VOLAR
Y AUN ZORRO CON ALPARGATAS
Y EN EL MEDIO DE LA MAR
A UN BURRO ASANDO BATATAS.

LA RANA LE DICE AL SAPO:
-ANDÁ PARA ALLÁ CHE, CARGOSO.
RESPONDE EL SAPO Y LE RESPONDE:
-CARGOSO, PERO BUEN MOZO.

DE LAS AVES QUE VUELAN
ME GUSTA EL SAPO
PORQUE ES PETIZO Y GORDO,
PANZÓN Y ÑATO, PANZÓN Y ÑATO.

LA TORTUGA CON EL SAPO
SE FUERON A TRABAJAR
LA TORTUGA DE PATRONA
Y EL SAPO DE CAPATAZ

EL SAPO SE FUE A LA FERIA
COMPRÓ UNA VARA 'E COLETA
SE HIZO CAMISA Y CALZÓN
Y A LA SAPA CAMISETA.

VOLANDO PASABA EL SAPO
POR ENCIMA DE UN TUNAL

LAS TUNAS ABRÍAN LA BOCA
DE VER AL SAPO VOLAR.

Primera intervención:

¡A ver esa palmas! Este ritmo de chacarera nos invita a acompañar con palmas en las introducciones y en los intermedios. Una linda manera de presentarlo, es usar las palabras: PAPÁ - MAMÁ - que coinciden justo con el ritmo de acompañamiento.

Como la letra de la canción es larga y propone algunas palabras poco comunes, podemos hacer algunos dibujos de los animales que se nombran e ir levantándolos en el momento en que aparecen, como un “ayuda memoria” para los chicos.

Dibujos: sapo - coyuyo - burro - zorro con alpargatas - rana - tortuga. También podemos invitar a que cada familia nos envíe coplas o dichos populares para compartirlas luego entre todos los compañeritos. Podemos detener la canción entre las estrofas y decir algunas coplas tradicionales graciosas:

Si en la puerta de tu casa
Se para un perro flaco
Trátalo con cariño
Que es tu retrato.

Del cielo bajó un pintor
Para pintar tu hermosura
Y al ver un bicho tan “fiero”
Se le hizo agua la pintura.

Asomate a la vergüenza
Cara de poca ventana
Y dame un jarro de sed
Que me estoy muriendo de agua.

- **Desarrollo realizado por la Seño Gabriela:**

Primer momento:

Escuchamos la canción “Coplas Saperas” en grupo, prestando especial atención al ritmo y letra. Algunos de los niños se dan cuenta de que se trata de una “Chacarera” a la que suman palmas. Al escucharla por segunda vez, van nombrando los animales que participan en la misma: burro, cuyuyo (animal desconocido por ellos y por la seño...), zorro con alpargatas, sapo, tortuga, rana. Como no sabemos que es el cuyuyo, les preguntamos a los profes José y Ezequiel, quienes son oriundos del norte del país (Santiago del Estero) a lo que responden que “el cuyuyo es la chicharra”, esos bichitos que hacen ruido en verano y ¡no nos dejan dormir!!!

Segundo Momento:

La canción propone algunas palabras poco comunes, por lo que para la actividad utilicé dibujos de los animales con el nombre escrito debajo de los mismos.

Presenté los animales (recortados y pegados en cartón) y los fuimos nombrando y escribiendo en el pizarrón. Por mesa, les entregué dos juegos de estas imágenes y les expliqué la consigna:

-Cuando escuchemos la música vamos a levantar el dibujo del animal que nombran, a manera de ayuda-memoria y relacionando la palabra del animal cantada en la canción con la imagen impresa en el papel, ¡por lo que hay que estar muy atentos!

Tercer Momento:

Alborotada quedo la sala... pero hermosa resultó la actividad... La docente les lee las coplas graciosas propuestas más arriba, aprovechando la oportunidad para contarles qué son las coplas: “La copla es una forma poética, la más popular, cuyos versos riman”.

“Como las rimas que hicimos a principio de año con los nombres” ... a

lo que varios se suman recordándolas:

-Bruno come masitas en el desayuno

-Uma se baña con espuma

-Lucas come tutucas...

Reconocemos las rimas en las coplas de la canción y jugamos a inventar nuevas propuestas.

La seño manda una nota a los papás, invitándolos a escribir los dichos populares que conozcan.

En la clase siguiente los leemos e inventamos una copla entre todos. Los profes de música se suman con la guitarra e interpretamos la canción en vivo, sin la grabación.

GUIA DE ACTIVIDADES N° 10

Desarrollada por Coqui Dutto

YO TENGO UN AUTO (Nina Lenze - Santiago Reyes)

YO TENGO UN AUTO
CON MUCHA SUERTE
PORQUE TIENE UNA BOCINA
QUE SUENA FUERTE.
YO TENGO UN AUTO
QUE VA A ARRANCAR
PRENDO EL MOTOR
Y EMPIEZA A ANDAR.
YO TENGO UN AUTO
QUE ANDA BIEN
TIENE CUATRO RUEDAS LOCAS
PARA CORRER.

¡AY, MI BOCINA SUENA ASÍ! PIIIII PIIIII
¡AY, MI MOTOR ARRANCA ASÍ! BRRRRRRR BRRRRR

YO TENGO UN AUTO
QUE ANDA PEOR
SE LE ROMPIÓ UNA RUEDA
NO MÁS LE QUEDAN DOS.
YO TENGO UN AUTO
QUE ESTÁ EN LA LUNA
SE LE PERDIÓ UNA RUEDA
NOMÁS LE QUEDA UNA.
YO TENGO UN AUTO
QUE ESTÁ PA´ATRÁS
LA ÚLTIMA RUEDA SE ESCAPÓ
NO QUEDAN MÁS.

YO TENGO UN AUTO
QUE ANDA DE NUEVO
¡APARECIERON LAS CUATRO RUEDAS!

¡ES UN MISTERIO!
YO TENGO UN AUTO
QUE ANDA BIEN
TIENE CUATRO RUEDAS NUEVAS
PARA CORRER
YO TENGO UN AUTO
CON MUCHAS SUERTE
PORQUE TIENE UNA BOCINA
QUE SUENA FUERTE

¡AY MI BOCINA SUENA ASÍ! PIIII PIIII
¡AY MI MOTOR ARRANCA ASÍ! BRRRR BRRRR

Consideraciones Generales:

Hay dos aspectos de esta canción que me parecen importantes a la hora de trabajar la relación con la lengua: el primero es que nombra sólo algunas partes del auto y lo hace de manera reiterada (bocina - ruedas - motor) lo que permite prestar especial atención a ellas; y el segundo es que juega con los sonidos de esas partes del auto.

Primera Intervención:

En estas canciones que estimulan al movimiento, siempre primero es la escucha para disfrutar, para bailar, para saber qué está contando la letra. Luego de escucharla, se puede buscar en REVISTAS fotos de autos y preguntar a los niño/as qué autos son, si los conocen, si algún pariente o vecino tiene uno parecido, de qué marcas, cómo son, qué características tienen, cuántas puertas, cuántas ruedas, dónde está el motor, intentar remarcar las cosas que son comunes a TODOS los autos, y las que son DISTINTIVAS. En este momento se aprovecha para ir escribiendo las respuestas de las cosas comunes a todos los autos en letra imprenta mayúscula, especialmente las que se nombran en la canción. Se pueden ir colocando sobre un auto grande dibujado en un afiche, o sólo las palabras sobre el pizarrón.

Me gusta la idea de armar como un cuadro en el que se vaya anotando una lista de “marcas de auto” -que los chicos conocen mucho- pegando un auto de las marcas más conocidas, escribir el nombre y al lado el símbolo que lo identifica, o la manera de escribirse. Es posible que muchos reconozcan los símbolos pero que no tengan conciencia de que -en ocasiones- está el nombre incluido (Fiat, por ejemplo).

Luego de esto les propondría escuchar y cantar la canción nuevamente procurando reconocer la secuencia que se desarrolla (puede estar dibujada):

- 1-El auto que anda bien y arranca apenas enciendo el motor.
- 2-El auto que va perdiendo las ruedas.
- 3-El auto que recupera las ruedas mágicamente y vuelva a andar.

Podemos luego armar un auto con cajas (habría que pedir que las lleven, con anterioridad al desarrollo de la clase). Cada chico arma “su propio auto” con una caja a la que se le realiza un hueco para que pase por la cabeza y quede como inserta en el cuerpo. Se puede jugar con las cajas colocadas cantando la canción y representando lo que dice: cuando arranca, la bocina, cuando se queda sin ruedas y cuando vuelve arrancar. (Dejaría para una segunda intervención el trabajo sobre la caja).

Segunda intervención:

Para la segunda intervención, se disponen elementos para trabajar sobre las cajas y transformarlas en el auto que cada uno quiera (plasticola, papeles, témperas, fibrones, afiches, revistas, etc.).

Antes de comenzar a trabajar sobre las cajas, se hace en el pizarrón una nueva lista, retomando los elementos destacados en el afiche de la intervención anterior. Allí se observarán los elementos que van a tener que dibujar en la caja, es decir las cosas que tienen todos los autos, pero se va a agregar la cantidad que tiene cada auto: 4 RUEDAS, 1 LLAVE, 1 BOCINA, 1 MANUBRIO, 4 PUERTAS, 4 LUCES....de ese modo se presta especial atención a la diferencia de número y letras.

Luego, se hace el trabajo de adornar la caja y dibujar las partes que se han ido destacando. Pueden pegar las marcas que cada uno quiera, hacerlos de carrera, de carga, taxis, lo que pueda ir surgiendo. Mientras se trabaja, se escucha la canción y también se pueden escuchar otras canciones alusivas, como “El auto de papá” de Pipo Pescador o las músicas de las películas “Cars” que forman parte del repertorio que los chicos reconocen. Un vez que se terminó la “construcción del auto”, se señalan las partes escritas en el pizarrón y se pide que las vayan señalando en su auto. Luego se invita a jugar, a moverse por el espacio y hacer los sonidos que el auto va realizando en su andar (motor si va tranquilo, si está arrancando, si espera en el semáforo- bocina- saludamos a alguien que pasa cerca- frenamos de golpe- doblamos a la izquierda, a la derecha, ponemos el guiño para adelantar al otro, todos los movimientos que se nos ocurran. Pasar por distintas superficies: piedras, ruta, charcos, arena, montañas.

Se propone recordar la canción, para representar los tres momentos de la secuencia que se habían marcado. Antes de hacerla, la recordamos nuevamente señalando el nombre de las partes del AUTO escritas:

MOTOR - BOCINA - RUEDAS

Como una práctica reiterada de trabajo, se invita a hacer relaciones de las nuevas palabras, con otras que estén escritas en la sala, con los nombres de cada uno, con títulos de cuentos que hayamos leído.

Se cierra cantando la canción con los autos de cada uno, moviéndose por el espacio y representando la secuencia de la misma.

- **Aportes de Carola Bruneto**

En mi escuela relacionamos la canción con un proyecto sobre Educación Vial, entonces creamos un circuito que contenía señales de tránsito como semáforos, curvas, prohibido estacionar, etc . Ellos debían recorrer ese circuito con su auto y respetar las señales. Fue un juego muy enriquecedor y que los divirtió mucho.

Invitaron a niños de otros grados a jugar, prestándoles sus autos y expli-

cando las señales de tránsito.

Por otra parte, además del auto que cada uno creó, hicimos un taller con las familias para construir un auto por familia y luego realizamos una exposición. No solo se compartió una hermosa jornada de trabajo conjunta, sino que los resultados fueron autos muy distintos entre sí, originales y creativos.



Autos confeccionados en la escuela Mutualismo Argentino

GUIA DE ACTIVIDADES N° 11
Desarrollada por Carola Brunetto

EL PIOJO (L: S. y R. Andrada - M: A. Distéfano)

UN PIOJO SE SUBIÓ A MI CABEZA
E INVITÓ A VIVIR A SU PAREJA
MUCHOS HIJOS TUVIERON DE REPENTE
Y HOY LOS PIOJOS ME CAMINAN EN LA FRENTE.

AY QUÉ PROBLEMA QUE HOY ME AQUEJA
QUE UN PIOJO SE SUBIÓ A MI CABEZA
HAY QUE BUSCAR LA SOLUCIÓN
Y TERMINAR CON ESTA HORRIBLE PICAZÓN.

LO BUSQUÉ ENTRE MEDIO DE LOS PELOS
ESTE PIOJO ME DEJABA SIN CONSUELO
Y ÉL HUYENDO A LA OREJA SE ME VIÓ
ESCAPANDO DEL TEMIBLE PEINE FIJO.

AY QUÉ PROBLEMA QUE HOY ME AQUEJA
QUE UN PIOJO SE SUBIÓ A MI CABEZA
LA SOLUCIÓN, SERÁ SALTAR,
DE LA CABEZA LOS TENEMOS QUE SACAR.

HOY PROBÉ CON UN POQUITO DE VINAGRE
SEGÚN LOS SABIOS CONSEJOS DE MI MADRE
PERO ESTO AL PIOJO NUNCA LE HIZO NADA
Y HOY MI CABEZA YA PARECE UNA ENSALADA.

AY QUÉ PROBLEMA QUE HOY ME AQUEJA
QUE UN PIOJO SE SUBIÓ A MI CABEZA
LA SOLUCIÓN HAY QUE ENCONTRAR
Y CON LAS PALMAS LOS TENEMOS QUE APLASTAR:
¡CON DOS, CON TRES, CON CUATRO!

Primera intervención:

Como siempre comenzamos escuchando, bailando y disfrutando la canción. Luego nos sentamos en ronda y conversamos sobre lo que dice. Intercambiamos opiniones y comentarios.

Entre todos escribimos en el pizarrón el nombre de la canción “EL PIOJO” realizando una escritura colectiva y tomando como insumo los aprendizajes adquiridos en la canción “Tengo un piojo en el bolsillo” que fue trabajada con anterioridad.

Se presenta una cabeza dibujada en una cartulina. Volvemos a escuchar la canción y atendemos las partes del cuerpo que nombra por donde el piojo se mueve (CABEZA, FRENTE, PELOS, OREJA). Se realizarán carteles con esas palabras en letra imprenta mayúscula y se entregará a cada niño la figura de un piojo.

Se irán mostrando uno por uno los carteles y entre todos trataremos de decir cuál de todas las palabras mencionadas está escrita allí.

El niño que logre leerla y justificar su elección (porque reconoció alguna letra de su nombre, porque conoce alguna palabra que se escribe de manera similar, porque utilizó algún referente de la sala etc.) pasará a pegar su piojo en la cabeza de cartulina ubicándolo en la parte que logró leer. Todos tendrán oportunidad de pegar su piojo ya sea en la primera, en la segunda o en la tercera vuelta; por eso es importante que observen bien cada palabra que se muestra y que escuchen las justificaciones de sus compañeros porque luego pueden utilizarlas. Cuando todos pegaron sus piojos, colocamos los carteles con las partes mencionadas en el lugar que corresponde. Exponemos el producto que resultó en algún lugar visible de la sala.

Concluimos la actividad sentados en ronda concretando el juego que propone la canción haciendo palmas para acabar con los piojos, primero dos, tres y luego cuatro.

Antes de la segunda intervención se propondrá a los chicos que averi-

güen junto con sus familias formas de prevenir y combatir a los piojos. Puede ser a través del mensaje oral o entregando una notita solicitando esta “tarea” previa a la segunda intervención.

Segunda intervención:

Escuchamos y bailamos la canción. Observamos la producción realizada en la intervención anterior y recordamos cómo trabajamos. Jugamos al juego de acabar con los piojos con palmas como propone la canción.

Conversamos o leemos los consejos que haya enviado cada familia sobre cómo prevenir o combatir a los piojos. Luego de discutirlos nos proponemos anotarlos en el pizarrón. Ellos dictan y la docente escribe consejo por consejo armando una lista. Ejemplo:

BAÑARSE
LAVARSE EL PELO
USAR EL PEINE FINO

Conversamos sobre la importancia de compartir esta información con el resto de los chicos de la escuela y realizamos un afiche informativo o pequeños panfletos (sería interesante que entre todos decidieran la forma de transmitir la información viendo las ventajas y desventajas de cada una y para que la producción final sea una elección de ellos mismos). También podrían combinar ambas formas: que un grupo realice un afiche y otro grupo panfletos individuales.

Para confeccionarlos se propone realicen una copia significativa de la lista del pizarrón y dibujen al lado el consejo dado.

Una vez terminado el trabajo, se recorrerá la escuela, visitando los distintos grados entregando los panfletos o mostrando el afiche y compartiendo la información que en ellos se expresa.

CANCIONERO

Compartimos aquí el repertorio trabajado, que corresponde a las canciones que forman parte del C.D. Agregamos la transcripción de las melodías y los acordes, para que puedan interpretarse en el aula y con las maestras y los maestros de música.

Las transcripciones fueron realizadas por:

Cecilia Sperat

Pablo Toranzo

Susana Coqui Dutto

Claudio Vittore

José Santillán

E

ten go sal fi na en un an da mio si

B⁷

es que no me cai go en la ca lle de mi ba rrio Pom

E

pe yao Cen te na rio? en cual quier lu gar que se

B⁷

pue da ju gar te can toun cuen to de

E

bru jas o fan tas mas en cual quier mo men to tam

A B^o

bien por la ma ña na ca da 2 x

Em/B C^{#7} F^{#m7} B⁷ Em

3 si vos que res.

INTRO: **A – Bb° - Em/B – C#7 – F#7 – B7**

B

Te cuento un cuento en cualquier momento

E

Cada 2 x 3, como vos querés.

B

Te canto historias disparatadas

E

En cualquier lugar, a la hora señalada.

B7

Vení, prendete con tus amigos

E

A cantar y a divertirte sin que se te ocurra irte

A Bb° Em/B C#7

Porque el cuento es mágico

F#7 B7 E

Si vos estás aquí.

B7

En la cocina, no tengo sal fina

E

Sobre un andamio, si es que no me caigo

B7

En la calle de mi barrio, ¿Pompeya o Centenario?

E

En cualquier lugar que se pueda jugar.

B7

Te canto un cuento de brujas o fantasmas

E

En cualquier momento, también por la mañana

A Bb° Em/B C#7 F#m7 B7 E

Cada 2 x 3 por tres,.....si vos querés.

2. Mañana habrá calabaza asada

Mariana Baggio

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of four staves of music with lyrics underneath. The first staff starts with an Em chord and a repeat sign. The second staff has two first endings, each starting with a Bm chord and ending with an Em chord. The third staff features a triplet of eighth notes in the first measure, marked with a B7 chord, and a fermata over the final measure, marked with an Em chord. The fourth staff begins with a repeat sign, followed by a B7 chord in the second measure and an Em chord in the final measure.

Ma ña naha brá ca la ba zaa sa__ da ma
ña naha__ brá ca la ba za__ ña naha bra ca la ba za__
Pa raa gran dar la pan_ za a la va ca Cla_ ra__
ha brá pa_ pa ba ra taha bra_ al ba_ ca ba ra ta

Em

Mañana habrá calabaza asada,

Bm

Em

mañana habrá calabaza.

B7

Em

B7

Em

Para agrandar la panza a la vaca Clara,

Em

B7

Em

habrá papa, batata, habrá albahaca barata.

Inter: **Em D C B7**

Para la cabra habrá tantas castañas,

nada la va a parar hasta acabarlas.

Avanzará hasta la casa cansada la bataraza,

masas, pasas manyará nada más, pasar la tranca.

Nadará la rana hasta alcanzar la parranda,

hará gárgaras saladas para sanar la garganta.

3. Me miro en el espejo

Carlos Gianni - Hugo Midón

Con Swing

Em Bb7

Me mi roen el es pe___ jo me quie ro co no cer

B7 E A D

___ sa ber que ca ra ten go y de que co lor la piel

1. B7 2. C#7 F#m7

___ Me mi roen el es pe

C C#7

jo me quie ro co mo soy___ noim por ta si soy fla

F# B E C#7

co o pe ti zo y pan zo___ on. A

F# B/F# F#

sí soy yo___ a sí soy yo___

Bm7 F#/A# G#m7

Mu cho gus toen co no cer___ me en can ta do

de quien soy_ A de quien soy.

INTRO: Em – Bb7 - Em – Bb7

Em **Bb7**
 Me miro en el espejo, me quiero conocer,
B7 E A7 D B7
 saber qué cara tengo, y de qué color la piel.
Em **Bb7**
 Me miro en el espejo, me quiero descubrir
B7 E A7 C#7
 Contar las pocas pecas que tengo en mi nariz.

F#m7 **C7**
 Me miro en el espejo, me quiero como soy
C#7 F# B7 E C#7
 No importa si soy flaco, o petiso y panzón.

F# B/F# F#
 Porque así soy yo, así soy yo...
Bm7 F#/A# G#m7 C#7
 Mucho gusto en conocerme y encantado de quien soy.
F# B/F# F#
 Porque así soy yo, así soy yo...
Bm7 F#/A# G#m7 C#7
 Mucho gusto en conocerme y encantado de quien soy.

F#m7 **C7**
 Tal vez podría tener la mirada más cordial.
C#7 F# B7 E C#7
 El abrazo más abierto y el ombligo en espiral.

Pero así soy yo, así soy yo...
 Mucho gusto en conocerme y encantado de quien soy...
 Porque así soy yo, así soy yo.
 Mucho gusto en conocerme y encantado de quien soy.

4. Cumbia del monstruo

L y M: Ruth Hillar

Al monstruo de la laguna le

gustabailar la cumbia seem piesaa mo ver se guro dea

poqui toy sin a puero El monstruo de la laguna em

piesaa mo ver la panza para un lado y para el otro pa

re ceu na ca la baa za mueve la

panza pero no leal canza.

Fm Eb Fm
Al monstruo de la laguna le gusta bailar la cumbia

Fm Eb Fm
Se empieza a mover seguro, de a poquito y sin apuro

Al monstruo de la laguna le gusta mover la panza

Para un lado y para otro, parece una calabaza...

MUEVE LA PANZA.... PERO NO LE ALCANZA...

El monstruo de la laguna empieza a mover las manos

Para un lado y para el otro como si fueran gusano...

MUEVE LAS MANOS, MUEVE LA PANZA.... PERO NO LE ALCANZA...

El monstruo de la laguna empieza a mover los hombros,

Para un lado y para el otro poniendo cara de asombro...

MUEVE LOS HOMBROS, MUEVE LAS MANOS, MUEVE LA PANZA....

PERO NO LE ALCANZA...

El monstruo de la laguna empieza con la cadera

Para un lado y para el otro pesado se bambolea.

MUEVE LA CADERA, MUEVE LOS HOMBROS, MUEVE LAS MANOS,

MUEVE LA PANZA.... PERO NO LE ALCANZA...

El monstruo de la laguna empieza a mover los pies,

Para un lado y para el otro, del derecho y del revés...

MUEVE LOS PIES, MUEVE LA CADERA, MUEVE LOS HOMBROS,

MUEVE LAS MANOS, MUEVE LA PANZA.... PERO NO LE ALCANZA...

El monstruo de la laguna se para con la cabeza,

Con las patas para arriba, mirá que broma traviesa...

MUEVE LA CABEZA, MUEVE LOS PIES, MUEVE LA CADERA, MUEVE LOS

HOMBROS, MUEVE LAS MANOS, MUEVE LA PANZA.... HASTA QUE SE

CANSA!

5. Tinku del pajarito

Edgardo Varán

Chords: Cmaj7, Em, Am7, F, G, F, Em, F, G, Am, G, Am, F, G, Am, G, Am

Lyrics:
Hay u na lá gri maen es se pa ja ri to Ya no can taa le gre
Que le pa saal po bre
co mo sus her ma nos Lo que pa sa seha que da do sin ni
le fal taen tu sias mo
1. di to Lo que di to U na tor men ta seha lle
2. va doel ar bo li to yahi que dó el po bre pa ja ri to

Intro: Cmaj7 / Em / Am7 (x4)

Cmaj7 Em Am7

Hay una lágrima en ese pajarito (4)

Intro

F G F Em

Ya no canta alegre como sus hermanos

F G F Em

que le pasa al pobre perdió el entusiasmo.

Intro

F G Am

Lo que pasa se ha quedado sin nidito (X2)

F G Am g Am

Una tormenta se ha llevado el arbolito

F G Am G Am

y ahí quedó el pobre pajarito.

Intro

Hay una lágrima en ese pajarito (2)

Intro

Lo que pasa se ha quedado sin nidito (X2)

Una tormenta se ha llevado el arbolito

y ahí quedó el pobre pajarito.

Intro

Hay una lágrima en ese pajarito (2)

6. Dos Gatos

D. R.

F

Dos ga tos en al sue lo están,

B \flat C 7 F F

di bi di bi din bom bom. El u noal o tro le di joa así

B \flat C 7 F F

di bi di bi din bom bom. Nos su bi mos te pa re ce bien

Gm 7 C 7 F

di bi di bi di bi di bi dim bom bom, y su

B \flat F Gm 7 C 7 F

bie ron a la me sa enton di bi di bi din bom bom.

7. Los Monos

Popular Colombiana

Versión: P. Toranzo-J. Santillán

F B \flat maj7 C⁷(add9)

Ay ca e ca e ca e ca e__ ay ca e ca

Dm Dm/C B \flat maj7 C⁷(add9)

e ca e ca e__ ay ca e ca e ca e ca e ay ca e ca

F C⁷

e 1.Di cen que lo mo__ nos to man a guar dien

F C⁷

te yal mo no mas chi__ co se le caen los dien

F F

tes Ay ca e ca ca e.

BbMaj7 C7/9
 Ay, cae, cae, cae, cae
Dm7 Dm7/C
 Ay, cae, cae, cae, cae
BbMaj7 C7/9
 Ay, cae, cae, cae, cae
F
 Ay, cae, cae

C7
 Dicen que los monos
F
 Toman agua ardiente
C7
 Y al mono más viejo
F
 Se le caen los dientes

C7
 Dicen que los monos
F
 Toman chocolate
C7
 Y el mono más viejo
F
 Es el que lo bate

C7
 Dicen que los monos
F
 Tocan los tambores

C7
 Y el mono más viejo
F
 Tiene mal de amores

C7
 Por ahí van los monos
F
 Tomando café,
C7
 Y el mono más viejo
F
 Se parece a usted.

C7
 Dicen que las monas
F
 No saben cantar
C7
 Y el mono más viejo
F
 Les va a enseñar.

C7
 Dicen que las monas
F
 No saben cantar
C7
 La monada chica
F
 Les viene a ayudar.

8. El piojo en el bolsillo

Marisa Volpiano

A Bm7

Yo lo bus coen mi bol si lloy no lo ve - o___ yo lo

E7 A A7

bus coy no lo pue do en con trar Di gan me a don de seha me

Bm7 E7 A

ti do a don de sehaes con di do a don de fuea pa rar di gan

A Bm7 E7

me a don de seha me ti do a don de sehaes con di do a don de fuea pa

1. A 2. A A Bm7 E

rar___ Ten goun pio joen el bol si llo_ yes un pio jo bai la

A A7 Bm7 E7 A

rín tie ne pan ta lo nes ro jos y un so lo es car pín cal zon

A7 Bm7 E7 A A7

ci llos a ma rillos ca mi se ta co lor gris To do e so tie neel

Bm7 E7 A

pio jo tie neel pio joy yo lo vi To do

A A/G D/F# Dm/F E7 A

e so tie neel pio jo tie neel pio joy yo lo vi

INTRO: A / E7

A Bm7
Yo lo busco en mi bolsillo y no lo veo

E7 A
Yo lo busco y no lo puedo encontrar

A7 Bm7
¿Díganme a dónde se ha metido?,

E7
¿A dónde se ha escondido?,

A
¿A dónde fue a parar? (bis)

A Bm7
Entre lápiz, lapiceras y cartitas,

E7 A
Entre gomas caramelos y papel

A7 Bm7
tantas vueltas que ya di en mi bolsillo

E7 A
Ay! que no lo encuentro ¿Adónde lo dejé?

9. Coplas Saperas

L: Popular - M: Guillermo Ré

G G⁷ C A⁷ D

El sa po con el co yu yo se con vi dana u na fa rra__ el

C G D G

sa po to ca la flau__ ta yel co yu yo__ la gui rra De

G⁷ C A⁷ D

las a ves que vue lan me gus tael sa po por

C G D G

quees pe ti soy gor__ do pan zón y na__ to pan zón y na to

INTRODUCCIÓN (D7 G D7 G) x 2

G **G7 C**
El sapo con el coyuyo
 A7 **D**
Se convidan a una farra,
 C **G**
El sapo toca la flauta
 D7 **G**
Y el coyuyo la guitarra

Interludio (D7 G D7 G) x 2

Yo he visto a un sapo volar
Y aun zorro con alpargatas
Y en el medio de la mar
A un burro asando batatas.

Interludio x 2

La rana le dice al sapo:
-Andá para allá che,
cargoso.
Responde el sapo y le
responde:
-Cargoso, pero buen mozo.

Interludio x 2

*De las aves que vuelan
Me gusta el sapo
Porque es petizo y gordo,
Panzón y ñato, panzón y
ñato.*

INTRODUCCIÓN (D7 G D7 G) x 2

La tortuga con el sapo
Se fueron a trabajar
La tortuga de patrona
Y el sapo de capataz

Interludio x 2

El sapo se fue a la feria
Compró una vara ´e coleta
Se hizo camisa y calzón
Y a la sapa camiseta.

Interludio x 2

Volando pasaba el sapo
Por encima de un tunal
Las tunas abrían la boca
De ver al sapo volar.

*De las aves que vuelan
Me gusta el sapo
Porque es petizo y gordo,
Panzón y ñato, panzón y
ñato*

10. Yo tengo un auto

N. Lenze - S. Reyes

Yo ten goun au to con mu cha suer te
por que tie ne u na boci___ na que sue na fuer te
Yo ten goun fuer te Ay mi bo ci___ na sue naa
sí Ay mi mo tor_
___ a rran caa sí

Chords: D G A G D G, A G D G A G D G, A G x4 D 4 D F, G A D, F G A

INTRO: D G A G (Repite x 3)

D G A G

Yo tengo un auto

D G A G

Con mucha suerte

D G A G

Porque tiene una bocina

D G A G

Que suena fuerte

Yo tengo un auto

Que va a arrancar

Prendo el motor

Y empieza a andar.

Yo tengo un auto

Que anda bien

Tiene cuatro ruedas locas

Para correr.

D F G

¡Ay, mi bocina suena así!

A

PIIIIII PIIIIII

D F G

¡ay mi motor arranca así!

A

BRRRRRRR BRRRRR

Yo tengo un auto

Que andaba bien

Se le salió una rueda

Le quedan tres.

Yo tengo un auto

Que está peor

Se le rompió otra rueda

Nomás le quedan dos.

Yo tengo un auto

Que está en la luna

Se le perdió otra rueda

Solo le queda una.

Ay!! Mi bocina.....

Yo tengo un auto

Que está pa' atrás

La última rueda se escapó

No quedan más.

(pregones)

Yo tengo un auto

Que anda de nuevo

¡Aparecieron las

Cuatro ruedas!

Es un misterio...

Yo tengo un auto

Que anda bien

Tiene cuatro ruedas nuevas

Para correr

Yo tengo un auto

Con mucha suerte

Porque tiene una bocina

Que suena fuerte.

Ay!! Mi bocina.....

11. El piojo

Con Swing

L: S. y R. Andrada - M: A. Distéfano

ESTROFA

C G7 F G7

Un pio jo se su bió a mi ca be³ za ein vi tó a vi vir a su pa

C Dm G7 Em7 Am7

re ja mu chos hi jos tu vie ron de re pen te yo tros

Dm7 G7 C

pio jos me ca mi nan por la fren te Ay que pro

G7 C G7

ble ma que hoy mea que ja que un pio jo se su bió a mi ca

C G7 C

be za Hay que bus car la so lu ción y ter mi

F G7 C G7 C

nar con es taho rri ble pi ca zón

INTRO: G7 – C (repite x3) – F – G7 – C

C **G7**
Un piojo se subió a mi cabeza

F G7 C
E invitó a vivir a su pareja

Dm7 G7 Em7 Am7
Muchos hijos tuvieron de repente

Dm7 G7 C
Y hoy los piojos me caminan en la frente

G7 C
Ay qué problema que hoy me aqueja

G7 C
Que un piojo se subió a mi cabeza

F G7 C G7 C
Hay que buscar la solución

F G7 C G7 C
Y terminar con esta horrible picazón

Lo busqué entre medio de los pelos
Este piojo me dejaba sin consuelo
Y el huyendo a la oreja se me vino
Escapando del temible peine fijo
Ay qué problema que hoy me aqueja
Que un piojo se subió a mi cabeza
La solución, será saltar,
De la cabeza los tenemos que sacar.

INTRO

Hoy probé con un poquito de vinagre
Según los sabios consejos de mi madre
Pero esto al piojo nunca le hizo nada

Y hoy mi cabeza ya parece una ensalada
Ay qué problema que hoy me aqueja
Que un piojo se subió a mi cabeza
La solución hay que encontrar
Y con las palmas los tenemos que aplastar:
¡Con dos, con tres, con cuatro!

INTRO Y FIN

Ficha técnica del Disco

1.

Cantando cuentos - L y M: Silvia Cerva
Intérprete: Coqui Dutto - Disco: Las canciones del lobo
Gentileza de Coqui Dutto

2.

Mañana habrá calabaza asada - L y M: Mariana Baggio
Intérprete: Mariana Baggio - Disco: Barcos y Mariposas 1
Gentileza de Mariana Baggio

3.

Me miro en el espejo - L: H. Midón / M: Carlos Gianni
Intérpretes: Derechos Torcidos - Disco: Derechos Torcidos
Gentileza de 440 producciones musicales

4.

Cumbia del monstruo - L y M: Ruth Hillar
Intérpretes: Grupo Canticuénticos - Disco: ¡Nada en su lugar!
Gentileza de Gobi music

5.

Tinku del pajarito - L y M: Edgardo Varán
Intérprete: Grupo TRIBUMADRE - Disco: La música desde el origen
Gentileza Edgardo Varán

6.

Dos gatos - D.R.
Intérpretes:
Voz: Coqui Dutto y Lucía Vittore Dutto
Músico Invitado: Cesar Elmo (Percusión)
Coolbrass
Trompeta: Pedro Gazi

Corno Francés: Pablo Toranzo
Trombón: Alejandro Artacho
Tuba: Francisco Lauría
Arreglo: Pablo Toranzo
Grabado en estudios de la UNVM por Alvaro Montedoro.

7.

Los Monos - Popular Colombia
Intérpretes:
Voz: Coqui Dutto y Lucía Vittore Dutto
Músico Invitado: Cesar Elmo (Percusión)
Aerófonos Andinos: Mauro Ciavattini
Bajo: José Santillán
Guitarra: Pablo Toranzo
Arreglo: José Santillán
Grabado en estudios de la UNVM por Álvaro Montedoro

8.

El piojo del bolsillo - L y M: Marisa Volpiano
Intérprete: Marisa Volpiano - Disco: Buscando una canción
Gentileza Marisa Volpiano

9.

Coplas Saperas - L: Coplas populares / M: Guillermo Ré
Intérprete: Grupo La Carreta - Disco: Por los caminos de tierra
Gentileza Grupo La Carreta

10.

Yo tengo un auto - L y M: Nina Lenze, Santiago Reyes
Intérprete: Vuelta Canela - Disco: Viaje al compás
Gentileza Grupo Vuelta Canela

11.

El piojo - L: Sayi y Rafael Andrada / M: Alejo Distéfano
Intérprete: Los Tutú - Disco: La bicicleta Mágica
Gentileza Grupo Los Tutú

Bibliografía y discografía

ADAMEK, K y BLANK, T. “Cantar, un potente nutriente para el cerebro”. Artículo on line en <http://www.prnewswire.co.uk/news-releases/singing-is-nourishment-for-childrens-brains-153144675.html>

Diseño Curricular de la educación inicial y primaria 2012-2015 Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

DUTTO, Susana (2012) CD: *Nuevo Cancionero para la Infancia*. Editorial Ediba. Buenos Aires, Argentina.

KAUFMAN, Ana María. *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Aique. 2012.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Texto presentado y comentado en el Seminario: Práctica de la escritura y práctica de la lectura. Análisis de proyectos y situaciones didácticas. 1999.

FERREIRO, Emilia. *Leer y escribir en inicial*. Versión on line en <http://es.slideshare.net/DanielaMaraFilippini/leer-y-escribir-en-inicial-emilia-ferreiro>
<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/EMILIA-FERREIRO-1.pdf>

DE GRÄTZER, D.P. *Música con mamá o papá. Un enfoque desde la investigación. Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, 2*. 2001.

HOWE, M. J. A. y SLOBODA, J. A. “Young musicians accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background.” *British Journal of Music Education* 8. 1991, 39-52.

HOWE, M. J. A.; DAVIDSON, J. W.; MOORE, D. G. y SLOBODA, J. A. "Are there early childhood signs of musical ability?" *Psychology of Music*. 1995, 162-176.

MAFIOLETTI, Leda. "Musicalidade, mito e educacao. Actas de SAC-CoM." 2011. Versión on line en www.sacom.org.ar

ZAPATA, Patricia. 1989. *Juego y aprendizaje escolar*. México: Editorial Pax.

2010. "Los efectos de la música en el desarrollo socio afectivo y cognitivo musical en niños de seis a ocho años en un contexto de vulnerabilidad social. Actas de SACCoM." Versión on line en www.sacom.org.ar

Autoridades Institucionales

Universidad Nacional de Villa María

Rector: Abg. Luis A. Negretti
Vicerrector: Abg. Aldo Paredes

Instituto de Investigación de la UNVM

Dr. Jorge Anunziata

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas

Decana: Dra. Gloria Vadori

Secretaría de Investigación y Extensión del IAPCH

Secretaria: Mgr. Mariana Mussetta

Lic. en Composición Musical con orientación en Música Popular

Coordinador: Prof. Claudio Vittore

MUPE

Coordinadores: Dr. Alfredo Fraschini | Lic. Esteban Valdivia

Este libro se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2017 en
Gráficas del Sur. Córdoba, Argentina.
1ra. edición - 300 ejemplares