

Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario

Aportes para la reflexión



Buenos Aires Ciudad

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
03-07-2025



Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Subsecretario de Carrera Docente

Jorge Javier Tarulla

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

Subsecretario de Gestión Económica Financiera y Administración de Recursos

Alberto Gowland

Subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa

Gabriela Azar

Directora General de Planeamiento Educativo

María Constanza Ortiz

Gerente Operativa de Currículum

Viviana Dalla Zorza

Ministerio de Educación



Buenos Aires Ciudad



Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario

Aportes para la reflexión

Gerencia Operativa de Currículum

Viviana Dalla Zorza

Asistentes de la Gerencia Operativa de Currículum

Adela Correa Ocampo, María José Fittipaldi, Pablo Del Monte

Equipo de Educación Inicial - GOC

Rosa Windler, Diana Jarvis

Verónica Espínola, María Laura Inda

Elaboración del documento

Equipo de Educación Inicial - GOC

Prácticas del Lenguaje: Diana Grundfeld y Claudia Petrone

Matemática: Equipo de Educación Inicial en colaboración con Ma. Emilia Quaranta

Música: Ma. Laura Inda

Agradecimientos

A Marina Elberger, Patricia Frontini, María Laura Malia, Alejandra Murray, Alicia Silvetti

A los supervisores y directores del área de Nivel Inicial y Nivel Primario por su lectura crítica.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Articulación entre el nivel inicial y el nivel primario. - 1a edición para el profesor. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-549-619-4

1. Educación. 2. Guía del Docente. I. Título.
CDD 371.1

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Gerencia Operativa de Currículum, 2016

Dirección General de Planeamiento Educativo
Gerencia Operativa de Currículum
Av. Paseo Colón 275, 14º piso
C1063ACC - Buenos Aires
Teléfono/Fax: 4340-8032/8030
Correo electrónico: curricula@bue.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según la ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Gerencia Operativa de Currículum. **Distribución gratuita. Prohibida su venta.**

Estimada comunidad educativa:

En esta ocasión les acercamos un aporte que brinda orientaciones para construir la articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario.

Es un desafío poder encontrar denominadores comunes que permitan lograr un pasaje fluido y coherente entre ambos trayectos de formación. En este sentido, nos queda un arduo trabajo para lograr una plena continuidad pedagógica y didáctica, en vistas de una mejora de las prácticas educativas. La articulación debe pensarse como un dispositivo que permite consolidar las transiciones y transformarlas en procesos intensos de aprendizaje para todos los alumnos.

Resulta especialmente valioso el trabajo institucional para lograr este cometido. Se trata de realizar acciones mancomunadas y colaborativas entre los distintos actores institucionales para una articulación genuina que redunde en una rica experiencia escolar de los chicos de la Ciudad.

Esperamos que esta sea una herramienta de trabajo que permita guiar los procesos de crecimiento personal y social de todos los chicos de la ciudad de Buenos Aires, con el foco en los aprendizajes y en la calidad educativa.

Con el afecto de siempre,



Gabriela Azar

Subsecretaria de Planeamiento
e Innovación Educativa

Índice

Introducción	6
Propósito del documento	7
La transición como problema o como oportunidad de desarrollo: una dicotomía a superar	8
El niño y su relación con el aprendizaje	11
<i>Las percepciones de los alumnos sobre la transición</i>	14
<i>Aprender con otros</i>	16
El docente como mediador y facilitador	17
<i>Clima escolar</i>	17
<i>Gestión de las propuestas de enseñanza</i>	22
El rol de la gestión en el proceso de articulación	23
La familia como acompañante	25
<i>Comunicación y colaboración</i>	25
La articulación curricular: continuidad y coherencia pedagógica	28
Las aulas como ambientes enriquecedores	28
Propuestas de enseñanza en Prácticas del Lenguaje, Matemática y Música	30
<i>PRÁCTICAS DEL LENGUAJE</i>	30
<i>La producción de una agenda personal</i>	33
<i>Conocer las ideas de los niños</i>	35
<i>MATEMÁTICA</i>	50
<i>La interpretación y producción de planos</i>	50
<i>El uso de planos: una propuesta de enseñanza</i>	53
<i>MÚSICA</i>	60
<i>Juegos de manos que llegan al jardín</i>	62
Reflexiones finales	69
Bibliografía	70
Anexo 1.....	72
Anexo 2.....	74
Anexo 3.....	75

Introducción

Este documento propone la revisión y el análisis de las diferentes perspectivas que hacen al proceso de articulación entre el Nivel Inicial y Primario. Se trabajan aspectos referidos a los procesos de transición y de articulación propios del pasaje, así como también la intervención que tiene cada uno de los actores involucrados. Como cierre, se aborda la articulación a partir de propuestas en diferentes áreas curriculares.

El material se organiza en dos partes. La primera, denominada “La transición como problema o como oportunidad de desarrollo: una dicotomía a superar”, se orienta a proporcionar una base conceptual o teórica para analizar las funciones de los actores implicados en el proceso de articulación (alumnos, docentes, equipo directivo y familia). La segunda parte, titulada “La articulación curricular: continuidad y coherencia pedagógica”, expone propuestas de enseñanza para Prácticas del Lenguaje, Matemática y Música.

A lo largo del documento se desarrolla un trabajo de reflexión que involucra a todos los actores que participan de este proceso —docentes,¹ directores, supervisores de jardines y escuelas primarias, los directores de nivel y las familias de los alumnos—. Se los invita a revisar el verdadero propósito que reviste la enseñanza, con el fin de promover el inicio de una buena trayectoria escolar a todos los alumnos.

Retomar el abordaje de la transición desde el Nivel Inicial al Nivel Primario cobra relevancia porque se ponen en juego dos formatos de enseñanza con diferentes demandas, normas y costumbres. Este pasaje implica, por lo tanto, múltiples modificaciones en la vida de los niños, entre las que podemos señalar cambios de identidad, de roles y de relaciones en las que se despliegan aspiraciones, expectativas y, en algunos casos, tensiones y angustias que afectan el aprendizaje.

Una buena transición hacia la escuela primaria tiene implicancias a largo plazo.

Desde esta perspectiva, se abordan diferentes investigaciones (Margetts, 2007 y 2013; Broström, 2001) que indican que una buena transición hacia la escuela primaria tiene implicancias a largo plazo, especialmente en el área socioemocional, que pueden impactar fuertemente en las posibilidades de aprender de cada niño.

Como etapa previa a la elaboración de este documento, se invitó a los supervisores de ambos niveles educativos, tanto de gestión estatal como de privada, a ser parte de una reflexión conjunta. En estos encuentros se evidenció la riqueza que tiene crear espacios de encuentro para que los profesionales de ambos niveles puedan revisar y compartir sentires, acciones, logros y dificultades.

Teniendo en cuenta que la mirada que se hace de este proceso, desde los diseños curriculares del Nivel Inicial y del Nivel Primario vigentes es propia y singular, la propuesta es repensar la continuidad pedagógica y didáctica a la luz de mejorar las prácticas.²

¹ En el presente documento se utilizan indistintamente los términos “la docente” o “el docente” y “la maestra” o “el maestro” en forma genérica; mediante esas denominaciones se hace referencia, cada vez, a toda la población docente.

² No obstante, conviene señalar que los diseños curriculares de ambos niveles están siendo revisados y actualizados, con la intención de generar una mayor articulación curricular.

Propósito del documento

El propósito de este documento es acompañar a maestros, directivos y supervisores a repensar la articulación institucional como un compromiso colectivo, que pueda enriquecer los proyectos que cada escuela lleva adelante. El objetivo es lograr que las transiciones se constituyan en procesos de aprendizaje y fortalecimiento personal para los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar.

Es por ello que se plantea la articulación como un proceso integrado al Proyecto Escuela, de tal manera que tenga su propia identidad institucional y que los actores que participan trabajen y se involucren para poder concretar los objetivos propuestos.

Resulta de interés aportar una mirada profunda del proceso de articulación que integre nuevos aportes provenientes de los avances científicos, que vayan más allá del planteo de acciones aisladas o de voluntades individuales y que den cuenta de las posibilidades de intervención que tienen los diferentes actores institucionales.

Considerar las transiciones como oportunidades enriquecedoras para los alumnos supone establecer acuerdos a nivel institucional, conceptual y práctico entre los profesionales involucrados y las familias, partiendo de una visión compartida, a través de la comunicación y el compromiso de cada uno, generando experiencias de trabajo colaborativo.

Es por ello que en este documento se abordarán algunas herramientas y líneas de acción para un trabajo conjunto de articulación entre los diferentes actores del sistema educativo; se analizarán aspectos relacionados con el clima escolar, con la gestión de las propuestas, así como el aprendizaje colaborativo, el vínculo y el trabajo con las familias, y se sugerirán ejemplos de desarrollo curricular de Matemática, Prácticas del Lenguaje y Música.

La transición como problema o como oportunidad de desarrollo: una dicotomía a superar

Todas las personas se enfrentan a diferentes transiciones a lo largo de su vida. Ante cada cambio se suscitan nuevos desafíos en los que se ponen en juego diferentes variables. Cuando estos desafíos se presentan en condiciones adecuadas a las posibilidades personales, se sale enriquecido con un nuevo conjunto de aprendizajes (Woodhead y Moss, 2007). En este documento, las condiciones adecuadas refieren a escuelas preparadas para recibir a los alumnos y a sus familias, para que acompañen la trayectoria escolar de los niños.

Cuando se habla de transiciones del Nivel Inicial al Nivel Primario, se suele dar por sentado que los alumnos han asistido al jardín de infantes. Sin embargo, no siempre es así. De acuerdo con los datos que surgen del Relevamiento Anual (RA), se evidencia una diferencia entre los niños que egresaron en el año 2013 del Nivel Inicial y los que ingresaron en el año 2014 en el Nivel Primario: estos últimos superan a los primeros en más de 2.000 alumnos. Los motivos pueden tener que ver con la asistencia a otros establecimientos que no dependen del Ministerio de Educación del GCBA, o que sean alumnos provenientes de otros países, o que no presenten escolaridad previa. En todos estos casos, la articulación implicará, en gran medida, trabajar con las familias y acompañar a esos alumnos para facilitar sus transiciones.

Con el fin de promover buenas transiciones del jardín a la escuela primaria, es necesario tener en cuenta tanto el aprendizaje como el contexto sociocultural, el bienestar emocional y la comunicación (Fabián, 2013). Algunos de estos factores se relacionan con procesos internos que ocurren en el niño y otros se refieren a procesos externos en donde la familia y la escuela tienen que trabajar conjuntamente.

Respecto de los factores internos, se destacan aspectos ligados al:

- **Desarrollo socioemocional:** los sentimientos de confianza y seguridad, la capacidad adaptativa, la actitud hacia la escuela y el aprendizaje y las relaciones con los docentes y los pares.
- **Desarrollo cognitivo:** los conocimientos y las habilidades sobre el nuevo entorno y sus códigos respectivos.

En relación con los factores externos, se refieren a la comunicación que las instituciones establecen con las familias para que acompañen este proceso, así como también las actitudes de los docentes en la promoción de la continuidad didáctico-pedagógica y el seguimiento y progreso de los alumnos.

Se hace referencia a los cambios que los alumnos enfrentan en el contexto, en las relaciones con las personas y en las expectativas propias y de los demás. Al ser tantas las demandas, se hace necesario no apurar este proceso, respetando el ritmo de cada niño y considerando las diferencias que se presentan, a fin de evitar la uniformidad de actitudes (Margetts y Kienig 2013).



Una buena relación con el docente facilita esta transición y permite a los niños sentirse seguros frente a los cambios que enfrentan.

Algunos de estos cambios que preocupan tanto a los niños como a sus padres tienen que ver con los modos diferentes de habitar cada institución que, como señala Harf (2012), tienen que aprenderse. Entre ellos podríamos incluir los referidos a nuevas normas institucionales como el control de la asistencia, de llegadas tardes, así como otros relacionados con la tarea escolar, el uso de cuadernos y libros de texto. Los mismos dan cuenta de un nuevo rol, con sus propias responsabilidades, que deberán ir asumiendo gradualmente los niños.

Por ello es importante que los docentes trabajen con los alumnos haciendo explícitos estos cambios y generando espacios de intercambio donde ellos puedan expresar sus dudas e inquietudes al respecto; y por otro lado, que orienten a las familias sobre cómo acompañar a sus hijos en las tareas y en la forma de ayudarlos a asumir las nuevas responsabilidades: en cómo pasar de ser padres de alumnos de jardín a ser padres de alumnos de primaria. El acompañamiento de las familias es fundamental para una buena escolaridad y cada nivel tiene sus propias formas de acompañar, que se aprenden en el proceso.

Teniendo en cuenta que los alumnos necesitan familiarizarse con un nuevo contexto, muchas instituciones planifican visitas al nuevo edificio, actividades conjuntas entre los docentes y grupos de alumnos de ambos niveles antes de iniciar las clases en la escuela primaria. La investigadora Hilary Fabian (2013) valora estas prácticas y sugiere que, además, se trabajen desde el Nivel Inicial habilidades sociales necesarias para hacerse de amigos, debido a la importancia que tiene para el aprendizaje saber establecer nuevos vínculos sociales.

En este mismo sentido, en el documento *Metas de aprendizaje* (GCBA, 2012) se señala que “Establecer vínculos afectivos con los otros, pares y adultos y comenzar a comprender la importancia de estas relaciones, construyendo lazos de amistad y compañerismo” es una de las finalidades del Nivel Inicial. Al reconocer la importancia que tienen los vínculos y las relaciones para el aprendizaje, se hace necesario que en las escuelas se “preparen para recibir a los alumnos” y generen climas favorables para la enseñanza y comprensión de las emociones. De esa manera, se podrá profundizar con los alumnos en el ejercicio de la empatía, que les permitirá comprenderse y relacionarse mejor con los demás (Fox, 2014).

Retomando el desarrollo de los factores externos, Peralta (2002), una investigadora chilena dedicada a la primera infancia menciona tres aspectos que afectan la articulación, que son: la continuidad, la progresión y la diferenciación. Con respecto a la continuidad, es decir aquellos aspectos que se mantienen y que otorgan permanencia, pone como ejemplo la concepción constructivista del niño en su aprendizaje, que guía el enfoque de enseñanza asumido por los docentes de ambos niveles. En relación con la progresión, la define como el enriquecimiento y afianzamiento de aquellos aspectos que se han iniciado en el nivel anterior y que se siguen desarrollando con mayor complejidad. Y finalmente incluye la diferenciación, que supone la incorporación de aquellos aspectos nuevos que se busca que aprendan los alumnos, por ejemplo las nuevas normas, formatos, organización y códigos de la escuela primaria.

Una buena relación con el docente facilita la transición y permite a los niños sentirse seguros frente a los cambios que enfrentan.



Los tres componentes le aportan importancia al proceso de articulación, tanto desde la permanencia de algunos aspectos como desde el afianzamiento de otros necesarios para incorporar nuevos y alcanzar el cambio.

Tener en cuenta estos aspectos al pensar en la articulación en las instituciones educativas no es tarea fácil. En los encuentros que se llevaron a cabo con los supervisores de Nivel Inicial y Nivel Primario de la Ciudad en 2014, se habló de muchas iniciativas de articulación que se llevaban adelante en las instituciones. Sin embargo, se planteaba que una de las dificultades en la implementación radicaba en que existía cierta falta de comunicación y comprensión de los abordajes y enfoques pedagógicos que implementan los docentes en los otros niveles educativos. Esto parece ser una dificultad recurrente en varios países del mundo. En la investigación realizada en Irlanda por O’Kane, llamada “Construyendo puentes”, donde se analiza la articulación entre el jardín de infantes y la escuela primaria, se evidencia que docentes de ambos niveles tienen poca comprensión de lo que hacen sus pares y de la ideología que sustentan.

En relación con este planteo generalizado de falta de comunicación y de comprensión de uno y otro nivel, se procedió a revisar los Diseños Curriculares de la Formación Docente de ambos niveles. En los mismos se explicitan algunos contenidos referidos a la articulación y al enfoque de enseñanza, así como también a la evaluación de los aprendizajes como instancia previa al pasaje a primer grado. Si bien en la formación de los futuros educadores se abordan estos contenidos, se observa que se realiza desde el enfoque de la problemática. Plantear la continuidad, la progresión y la diferenciación podría incluirse como una buena práctica para los futuros docentes.

Como la educación de los niños es una tarea a largo plazo, precisa del compromiso de todos los docentes para su logro en un trabajo articulado, donde se intercambien experiencias y se reflexione conjuntamente. Para ello será necesario, por lo tanto, que se conozcan las especificidades y particularidades de cada nivel educativo. Weinstein (2012), por ejemplo, señala que en una investigación hecha a docentes y alumnos de primer grado, comprobó que los docentes valoraban mucho la capacidad de los niños para manejarse de manera autónoma, saber escuchar y quedarse quietos en sus bancos. Sin embargo, plantea esta investigadora que estas habilidades son bastante difíciles de lograr en niños de esta edad. Asimismo señala que al consultar a los niños sobre los cambios vividos al ingresar a la escuela primaria, estos comentaban que vivían una gran pérdida de independencia al ingresar en primer grado, porque los docentes ponían mucho énfasis en la obediencia y en el cumplimiento de tareas.

Promover la continuidad no significa perder la identidad. Cada nivel tiene su origen, su cultura y su identidad y genera representaciones sociales propias. Sin embargo comparte con los otros niveles el propósito de acompañar a los alumnos a conocerse, a relacionarse con otros, a descubrir el mundo y a disfrutar el aprendizaje. En un documento elaborado por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, llamado “La articulación intra e interniveles”, hay una afirmación que trae luz a este concepto: “Se puede afirmar que mirar la trayectoria solo desde un nivel es contradecir y malentender el significado de la trayectoria escolar”.

Podemos ver también que la articulación está destacada como uno de los aspectos que da sentido al documento de los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*, donde se explicita la necesidad de “Articular intra ciclos y con el Nivel siguiente conociendo y compatibilizando las estrategias pedagógicas y didácticas” (NAP, 2004, p. 15).



Asimismo, para que toda transición de un año a otro sea un proceso de crecimiento y enriquecimiento para los alumnos también es necesario que se den ciertas condiciones en la enseñanza, una de ellas es justamente una adecuada articulación de los contenidos curriculares intra e inter-niveles (este aspecto será profundizado más adelante al referirnos a “La articulación curricular: continuidad y coherencia pedagógica”).

El niño y su relación con el aprendizaje

No cabe duda de que enseñar a disfrutar del aprendizaje brinda continuidad al sistema educativo. La capacidad de aprender es uno de los atributos más importantes del ser humano y sucede durante toda la vida de una persona. Aprender es construir conocimientos, habilidades y destrezas, y supone un cambio de actitud o de comportamiento.

Los niños van construyendo sus aprendizajes a partir de la propia actividad y el intercambio con el medio circundante. Esta interacción con los objetos y personas del entorno sociocultural posibilita la incorporación de los conocimientos en una modalidad progresiva y ascendente. El aprendizaje es un proceso activo que, especialmente en esta etapa, alienta la exploración y provoca la propia motivación y el interés. De este modo, el niño gradualmente le atribuye significado a las distintas experiencias que vive.

En el jardín de infantes, los niños participan de muchas actividades y propuestas en las que se enfrentan a diferentes desafíos en los que viven la alegría de aprender.

En el jardín de infantes, los niños participan de muchas actividades y propuestas en las que se enfrentan a diferentes desafíos en los que pueden vivir la alegría de aprender. Cuando los docentes toman en cuenta estas experiencias previas que traen a la escuela, están valorando esta gran capacidad para aprender.

La interacción ofrecida por los mediadores de la cultura (adultos, docentes, pares) colabora para que los niños incorporen aquellos conocimientos que previamente han correspondido al ámbito sociocultural. El aprendizaje construye y afianza los procesos de atención, memoria, imaginación, razonamiento, etcétera, que van ampliando su capacidad de conocimiento de sí mismo, de los otros y del ambiente.

Promover la continuidad no significa perder la identidad. Cada nivel tiene su origen, su cultura y su identidad y genera representaciones sociales propias. Sin embargo, comparte con los otros niveles el propósito de acompañar a los alumnos a conocerse, a relacionarse con otros, a descubrir el mundo y a disfrutar el aprendizaje.

Dado que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son estudiados por diferentes disciplinas, como la didáctica y la psicología, cabría preguntarse: ¿cuál es la interrelación entre ambos procesos? Es sabido que lo que el docente enseña no es lo mismo que lo que el niño aprende. Citando a Zabalza (1990), acordamos que “la enseñanza no tiene razón de ser si con ella no se produce un aprendizaje; la enseñanza adquiere todo su sentido didáctico a partir de su vinculación al aprendizaje, que no está confinado al aula ni ocurre solo por la interacción simultánea de dos personas”.

Es preciso, por lo tanto, que los docentes indaguen y analicen cuáles son las necesidades e intereses de su grupo de alumnos,



que reconozcan y consideren sus ritmos de aprendizaje y perciban cómo responden a los tiempos que el docente fija para las diferentes actividades y, de acuerdo con ello, adecuen sus propuestas.

Todo aprendizaje demanda esfuerzo y tiempo para su afianzamiento y requiere, a su vez, de diferentes acciones para experimentar, elaborar, ordenar y poder utilizar la información recabada. Por lo tanto, no es suficiente que el docente ofrezca algunas actividades para lograr que los aprendizajes se incorporen y se afirmen. Con una propuesta extensa y abarcativa, los docentes tendrían que tomar en cuenta el conjunto de conocimientos que cada niño trae, considerando sus intereses y necesidades y valorando el enorme esfuerzo que implica enfrentarse a los nuevos conocimientos.

Cabe destacar que la actitud y la intervención del docente tienen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Esto se inicia con la planificación del proyecto o la secuencia de actividades, cuando el docente anticipa en qué espacio se realizará la propuesta, selecciona los materiales que va a utilizar, el tiempo que necesitará, la forma de organización grupal, etcétera. También prevé cómo será su participación en la actividad y cuál será la consigna inicial y aquellas que acompañarán el desarrollo de la actividad.

Para ello, el docente tiene que observar el accionar de los niños y hacer las intervenciones pertinentes, preguntas y acciones, con la finalidad de promover que los alumnos prueben, hagan, expliquen y justifiquen sus acciones y respuestas. Este acompañamiento, que forma parte del andamiaje que ofrece el docente para alentar la participación de todos los alumnos, promueve en cada uno de ellos el desarrollo de una creciente autonomía.

Asimismo, es importante reflexionar con los niños sobre las actividades realizadas, para que pongan en palabras sus ideas y sentimientos sobre lo experimentado, teniendo en cuenta sus posibilidades de expresión. Esto no significa que modificarán rápidamente sus ideas previas. Enfrentarse a diferentes situaciones problemáticas posibilitará que los aprendizajes sean cuestionados, puedan relativizarse, decanten y se afirmen. Es fundamental, por lo tanto, que el docente acompañe, evaluando las necesidades de sus alumnos y ofreciendo nuevas propuestas para que se consoliden los nuevos conocimientos. De esta manera, irán surgiendo sentimientos de placer frente al esfuerzo realizado y a los aprendizajes incorporados, que permitirán apropiarse gradualmente de nuevos conocimientos de sí mismo, de los otros y del ambiente.

En todas las salas de jardín y en los diferentes grados de la escuela primaria los docentes proponen actividades para que los niños se vayan apropiando de los diferentes contenidos, y es a partir de sus propias estrategias, actitudes y pautas de organización que los niños van conociendo e incorporando esos contenidos en su repertorio de aprendizajes.

Al comenzar primer grado, algunas diferencias entre las propuestas de uno y otro nivel se ponen en evidencia. Los alumnos tienen que aprender nuevas reglas, habilidades, procedimientos, responsabilidades, y además tienen que relacionarse e interactuar con compañeros nuevos. Diferentes autores (Jensen, Hansen, Broström, Margetts) llaman a este cambio el “nuevo *status*” que asumen los alumnos.



Resulta oportuno tener en cuenta que los niños finalizan una etapa donde son los mayores del nivel, para pasar a otra nueva, que los ubica como los más pequeños del nivel primario. Ello conlleva muchas veces sentimientos encontrados. Por un lado, expectativa y ansiedad frente al nuevo recorrido, y por otro, incertidumbre, inseguridad y temor a lo desconocido.



Será oportuno que al ingresar a primer grado se establezca un nuevo acuerdo con los alumnos, de tal manera que conozcan y comprendan las normativas institucionales que los ayuden a adaptarse a lo nuevo y formar parte de la institución.

Para poder acompañar a cada niño a encontrar su lugar en el grupo, es necesario planificar actividades que permitan a los alumnos conocer a sus compañeros y valorar lo que cada uno trae y sabe hacer, resignificando sus propias experiencias y teniendo en cuenta tanto la dimensión académica como las habilidades socioemocionales que se ponen en juego y que sirven de base para los futuros aprendizajes.

En el *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años* (GCBA, MEGC, 2000:42), cuando se desarrolla el valor de la amistad y la solidaridad, se hace mención a que algunos niños son más hábiles que otros para establecer relaciones con sus compañeros. Es por ello que se sugiere acompañar a aquellos alumnos a los que no les resulta fácil hacerlo, así como también a los que son nuevos en la institución, mostrándoles cómo conocer a sus compañeros, hacerse conocer por ellos y establecer nuevas relaciones de amistad.

Una manera de ayudarlos en este camino es generar espacios de intercambio donde cada niño pueda contar lo que hizo en el jardín: los libros de cuentos que más le gustaron, las canciones que aprendió, los proyectos que le interesaron, etcétera.

Podemos leer en el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* (GCBA, MEGC, 2004: 41) que se promueve la idea de formar al alumno como escolar, es decir, enseñarle a aprender, a dominar y manejar las herramientas necesarias para avanzar en su aprendizaje a través de estrategias relacionadas tanto con el trabajo escolar como con la interacción social. Respecto de las primeras, implican conocer el objetivo de la tarea, así como la organización de la actividad, la selección de los procedimientos adecuados y la búsqueda de soluciones a los conflictos que se puedan



presentar. Las segundas suponen la participación en el aula, el trabajo cooperativo en equipo y el debate con los demás compañeros.

Es necesario resaltar que la formación del alumno como escolar ya ha comenzado en el Nivel Inicial y cada niño va asumiendo este protagonismo de diferente manera. Por ello, acompañarlos a sentirse expertos en incorporar nuevas herramientas y conocimientos, a preguntar, a probar, a observar, permitirá que sepan afrontar nuevas situaciones cada vez más desafiantes.

Al comenzar primer grado, los alumnos tienen que aprender nuevas reglas, habilidades, procedimientos, responsabilidades, y además tienen que relacionarse e interactuar con compañeros nuevos.

El niño que egresa de la sala de 5 muestra interés y curiosidad por la vida cotidiana de la escuela primaria, por conocer las semejanzas y diferencias con lo que ya conoce. Por consiguiente, será oportuno que al ingresar a primer grado se establezca un nuevo acuerdo con los alumnos, de tal manera que conozcan y comprendan las normativas institucionales (organización del tiempo y espacio, nuevas expectativas y exigencias, etcétera) que los ayuden a adaptarse a lo nuevo y formar parte de la institución.

Las percepciones de los alumnos sobre la transición

Conocer las percepciones de los alumnos en relación con estos cambios que estamos señalando permite a los docentes mejorar sus estrategias de acompañamiento. Cómo están viviendo esta transición y las demandas que afrontan relacionadas con las nuevas responsabilidades (como el cuidado de sus útiles, por ejemplo) serán informaciones que el docente podrá utilizar para poder vincularse con ellos, en esta primera etapa. Para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, hay que tener en cuenta las relaciones que se dan entre el docente y los alumnos y entre

Considerar las percepciones que tienen los propios alumnos acerca de la transición o pasaje hacia la escuela primaria fortalece los vínculos y mejora el clima de trabajo en el aula.

los propios alumnos. Juan Cassasus (2007) plantea justamente que la enseñanza no es una técnica, sino una relación, y que el aprendizaje ocurre en esa relación. De acuerdo con lo expresado por Bennett (2006), resulta oportuno considerar las percepciones que tienen los propios alumnos acerca de la transición o pasaje hacia la escuela primaria, porque fortalece los vínculos y mejora el clima de trabajo en el aula. Este autor señala que, en general, se puede observar que los niños manifiestan deseos de progresar en su aprendizaje y que lo viven como un desafío.

A continuación, se comparten las respuestas de algunos alumnos de jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires que fueron recabadas a partir de las preguntas que Margetts y Kienigs (2013) elaboraron para indagar las percepciones de los niños que iban a ingresar a la escuela primaria.

Frente a la pregunta “¿Qué imaginan que van a aprender en primer grado?”, las respuestas de los niños de sala de 5 años de ciertos jardines de la Ciudad fueron las siguientes:³

- “Vamos a aprender a leer cuentos”,
- “A escribir historias largas con muchas palabras”,
- “A contar hasta 100”,

³ Respuestas de los niños de sala de 5 años a las preguntas referidas a las percepciones sobre la transición: J.I.N. “D” D.E. 11, Escuela N° 7, sala de 5 años; Escuela N° 3, D.E. 9; J.I.N. “D” Escuela N° 13, D.E. 11; J.I.N “D” Escuela N° 15, D.E. 11.



- “A escribir en los cuadernos que tienen rayitas largas”,
- “A hacer dibujitos más chiquitos porque si no, no nos van a entrar en el cuaderno”,
- “A escribir muchos números poniendo al lado unas rayitas que parecen crucecitas y otras rayitas cortitas que hacen que los números sean más largos”,
- “A estudiar”,
- “Letras y vocales”,
- “A sumar y contar más números”,
- “A escribir más nombres y palabras”,
- “A leer cuentos de grandes”,
- “A escribir en la compu como mi hermano”.

Con respecto a la pregunta “¿Qué imaginan que van a hacer en primer grado?”, las respuestas fueron:

- “Vamos a estar con otra seño que tiene delantal blanco”,
- “Vamos a tener amigos que son más grandes y juegan en el recreo”,
- “Vamos a sentarnos en bancos altos y trabajar con una cartuchera y cuadernos”,
- “Vamos a ser más grandes y nos van a dar tarea”,
- “Vamos a jugar con amigos nuevos”,
- “Vamos a jugar al fútbol”,
- “Voy a llevar el álbum de figuritas”.

Es posible observar que los niños tienen una mirada positiva sobre el pasaje, con mucha información al respecto de todo lo que van a aprender y tal vez poca sobre el modo en que eso va a ocurrir. Parece interesante profundizar en las aulas con los niños sobre estas percepciones, teniendo en cuenta que no todos tienen la misma información (como este niño que pregunta sobre el recreo) y acompañarlos a ser protagonistas de sus propios aprendizajes.

Otras investigaciones (Arenas, 2001 y Dunlop, 2002) coinciden con lo expuesto y avanzan sobre la percepción que los niños tienen sobre el ingreso a la escuela primaria. Estos autores señalan que los niños emprenden el inicio de la escuela primaria con una actitud abierta al cambio.

Es, por lo tanto, valioso conocer las concepciones que los alumnos tienen sobre el pasaje a la escuela primaria, darles un espacio para escucharlos y responder a sus dudas. Saber qué piensan ellos o qué esperan que suceda en esta transición permite a las instituciones primarias prepararse mejor para recibirlos y a los jardines, por su parte, responder con antelación a muchas de sus inquietudes. A partir de estas preguntas realizadas a los niños al egreso del jardín o al inicio de la escuela primaria, las instituciones podrán utilizar las respuestas para acompañarlos y planificar actividades que les permitan ir apropiándose del nuevo rol que ellos juegan en este contexto.

Lo expuesto supone considerar las percepciones de los alumnos como aspecto esencial del clima escolar. Las propias ideas sobre productividad y solidaridad se verán enriquecidas, así como también contribuirá a una adecuada organización de la vida del aula. Teniendo en cuenta el clima escolar como una dimensión transversal que

El trabajo cooperativo favorece una variedad de habilidades sociales como la comunicación, la resolución de conflictos, el establecimiento de acuerdos y reglas, la regulación de las emociones...



influye en el rendimiento y comportamiento de los alumnos, cuanto mejor sea dicho clima mayor será el desenvolvimiento y el compromiso asumido en el aprendizaje por cada uno de los alumnos.

Asimismo, sabemos que cuando los alumnos se sienten confiados y seguros en las aulas, mejoran los intercambios y la apropiación de los nuevos contenidos. Los avances recientes en la neurociencias ponen en relieve la conexión que existe entre las emociones, el funcionamiento social y la toma de decisiones. De la misma manera, a partir de algunas investigaciones (Casel, 2007, en Fox, 2014) se evidencia que una relación positiva del alumno con sus docentes, compañeros y familias, así como también su rol activo en el aprendizaje impactan beneficiosamente en su escolaridad.

Aprender con otros

Teniendo en cuenta que un gran valor que tiene la escuela es el de poder incluir en sus aulas diferentes puntos de vista y diferentes capitales culturales, se hace necesario trabajar las competencias comunicativas, sociales y emocionales; enseñar a los alumnos a aprender junto a otros, a escuchar lo que sus compañeros tienen que decir, a respetar estilos de aprendizaje y empezar a pensar democrática y solidariamente.

Ya en las primeras salas del jardín de infantes los niños aprenden paulatinamente a escucharse, a respetarse y a realizar actividades junto a otros. De esta manera, avanzan en la incorporación de valores solidarios y hacia un aprendizaje cooperativo.

Cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos. Para que los alumnos trabajen colaborativamente en las aulas, los docentes tendrán que acompañar a los niños y pensar en estrategias para que todos resulten beneficiados con la participación de cada uno de ellos.

Si se comienza a promover en los niños el respeto, la escucha y el trabajo en equipo, desde las salas del jardín se podrán establecer mejores interacciones a fin de facilitar los aprendizajes dentro de las aulas al llegar a la escuela primaria.

El trabajo cooperativo favorece una variedad de habilidades sociales como la comunicación, la resolución de conflictos, el establecimiento de acuerdos y reglas, la regulación de las emociones, entre otras. Según Robert Slavin (1999), “En las aulas cooperativas se espera que los alumnos se ayuden, que discutan con sus compañeros, que evalúen lo que saben los demás y los ayuden a superar sus problemas de comprensión”.

El aprendizaje cooperativo requiere que los alumnos aprendan tanto los contenidos como las habilidades interpersonales y grupales necesarias para funcionar dentro de un grupo. A partir de esta dinámica de trabajo se promueve que los miembros del grupo aprendan paulatinamente a tomar decisiones, a crear un clima positivo, a comunicarse y a manejar los conflictos de manera adecuada.

Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que el docente ayude a que los miembros revisen cómo están trabajando juntos. El docente tiene un rol clave como mediador en la generación del conocimiento y en el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos. Tendrá que planificar y definir los contenidos por trabajar, la cantidad de alumnos



que habrá en cada grupo, la mejor manera de disponer el aula, los roles y la responsabilidad individual de cada miembro. Además, mientras los alumnos trabajan en grupo, observará las interacciones que se generan y promoverá la participación de los niños, quienes expresando sus opiniones, explicando sus ideas, planteando soluciones, irán afirmando sus capacidades de expresarse, de escuchar y de argumentar.

Para el desarrollo de esta estrategia de trabajo en pequeños grupos es necesario organizar el mobiliario de la sala/aula de forma que permita una gran flexibilidad en cuanto a la cantidad de niños por grupo y los desplazamientos que implique cada propuesta. Se pueden utilizar rótulos y signos para delimitar las áreas; colores para definir espacios grupales e individuales, así como trazar líneas en el suelo o en las paredes para demarcar distintas áreas de trabajo, etcétera.

Tanto en el Diseño Curricular de Nivel Inicial como en el de Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires se hace referencia al trabajo con los otros. Para el Nivel Inicial se afirma que “El trabajo en grupos de pocos integrantes permite conocer y conocerse. Se conocen los niños entre sí, aprenden a vincularse, a quererse, a tolerarse”. A su vez, se explicita la promoción de “(...) el intercambio de conocimientos y la posibilidad de construir nuevos, con los pares, ya sea por creación o por imitación” (*Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Marco General, 2000). El docente, por lo tanto, tiene la función de ayudar a los alumnos a participar activamente en el trabajo grupal, guiándolos desde un primer momento en el que prima el trabajo individual, hacia el logro de la producción grupal con un objetivo común.

Continuando con lo establecido en el Diseño Curricular de Nivel Inicial, en el de Nivel Primario (p. 41) se hace referencia a la importancia de aprender con otros y de generar otras redes de interacción superando la exclusividad de un intercambio radial (solo con el docente). “Si la interacción con los otros es fuente, situación y objeto de conocimiento, la organización por parte de los docentes de la interacción entre los alumnos se revela imprescindible para lograr que los conocimientos escolares se hagan cada vez más explícitos y compartidos”.

El docente como mediador y facilitador

Clima escolar

La misión principal del docente es promover la formación integral de los alumnos a través de la enseñanza de contenidos curriculares y el despliegue de las habilidades de pensamiento. A su vez, los avances de las neurociencias muestran, desde hace tiempo, las conexiones existentes entre los procesos cognitivos y emocionales. Por ello es necesario que se favorezca el desarrollo de la dimensión emocional a partir del conocimiento de sí mismos y los vínculos con los demás.

La relación que establecen los docentes con cada uno de los alumnos afecta tanto el rendimiento escolar como su desarrollo personal. Es por ello esperable que asuma una actitud de empatía y ayuda a través de la escucha, el respeto, el interés y la confianza. De esa manera el docente, como facilitador, propiciará la motivación personal, el rendimiento académico, las relaciones sociales y la organización y el orden necesarios para un buen aprendizaje dentro de la sala/aula.



En un ambiente favorable, que reconoce las emociones de los alumnos y del docente, se genera seguridad y confianza y se promueven relaciones sociales positivas entre todos.

Las emociones de los alumnos se hacen presentes en la sala/aula de diferentes maneras. El ambiente y el docente en particular pueden actuar como favorecedores u obstaculizadores del aprendizaje de cada uno de los niños. En un ambiente favorable, que reconoce las emociones de los alumnos y del docente, se genera seguridad y confianza y se promueven relaciones sociales positivas entre todos. Estos vínculos les permiten a los alumnos vivenciar sentimientos de satisfacción, expresando sus experiencias, emociones, necesidades y los ayudan a enfrentarse a desafíos estimulantes para avanzar en sus aprendizajes incidiendo positivamente en el bienestar individual y colectivo.

“La generación de climas emocionales sanos de aprendizaje favorecerá el desarrollo socioemocional adecuado en los niños, la motivación por aprender, y el bienestar laboral de los docentes” (Fox, 2014).

Las interacciones que se producen en los jardines a lo largo del día entre alumnos y maestros fueron estudiadas por Cassasus (2007), quien observó que los niños, además de querer aprender, manifestaban otras necesidades, como jugar, ser reconocidos, ser escuchados, ser respetados, y deseos de formar parte de una comunidad y avanzar en su autonomía. A partir de las evidencias que registraron, concluyeron que la variable que más incidía en el aprendizaje de los alumnos era el clima de confianza y seguridad que se generaba cuando los alumnos se sentían escuchados y aceptados, sin juicio ni crítica de los docentes.

Los maestros son los mediadores ante posibles discontinuidades que se puedan presentar en el pasaje entre ambos niveles. Una de las posibilidades para garantizar la continuidad será la creación de “puentes”, retomar sus saberes previos y anticipar las variantes del funcionamiento institucional del nuevo nivel como puede ser el uso de los tiempos y espacios, las diferentes actividades, la tarea, etcétera.

Una manera de recuperar lo que los niños traen consigo de un nivel anterior a otro es planificar un momento en el día para que puedan mostrar, en parejas o en pequeños grupos, a compañeros y maestros, las producciones que ellos consideraron más valiosas en su pasaje por el jardín (ver Anijovich, 2011; Jarvis, 2012).

Para ello, es necesario que los niños seleccionen, con la ayuda de los maestros de Nivel Inicial, sus cuentos favoritos, canciones preferidas, experiencias más significativas, producciones artísticas, etcétera. Esta selección conformará lo que llamamos su “portafolio de experiencias”. Este portafolio, a diferencia de la carpeta de trabajos, consiste en una selección de producciones elaborada por los propios niños a lo largo de todo el año, que dan cuenta de los procesos que vivieron a lo largo de las unidades, proyectos y experiencias en la sala.

Además, también es conveniente generar otros espacios de intercambio en los que conversen sobre sus juegos y actividades favoritas y partiendo del aporte de cada uno de ellos elaboren, por ejemplo: *El libro de los alumnos de primer grado*.

El docente como facilitador de la motivación personal, el rendimiento académico, las relaciones sociales y la disciplina dentro de la sala/aula y como mediador ante posibles discontinuidades que se puedan presentar en el pasaje entre ambos niveles.



El portafolio de experiencias consiste en una selección de producciones elaborada por los propios niños, a lo largo de todo el año, que dan cuenta de los procesos que vivieron a lo largo de las unidades, proyectos y experiencias en la sala.

Otra posibilidad de afianzar la continuidad y que puede complementar el uso de los portafolios de experiencias son los cuadernos de los niños. En muchas salas de 5 años, los niños realizan algunas actividades en cuadernos, donde registran información de su interés, como por ejemplo: una receta de cocina, los resultados de juegos de dados o cartas, la agenda de números de teléfono de sus amigos, entre otras anotaciones; esto podrá ser retomado por el/la docente de primer grado, en esta primera etapa del ciclo lectivo.

Para considerar aquello que los alumnos saben, es necesario que se establezca una continuidad y coherencia pedagógica entre ambos niveles educativos. De esta manera, los docentes de Nivel Inicial podrán trabajar con los alumnos los contenidos de los diferentes campos disciplinares, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias, habilidades y estrategias necesarias para aprender que le permitan realizar la transición entre niveles de la mejor manera posible. Entre estas últimas, podemos mencionar: saber esperar, seguir indicaciones, formular preguntas, hacerse de nuevos amigos, conocer nuevas personas (otros maestros, maestros especiales, directivos, etcétera).

Por su parte, es importante que los docentes de primaria valoren lo que los alumnos ya han aprendido y saben hacer, evitando que vivan este momento como una falta de preparación de la cual ellos no pueden hacerse cargo. Estas actitudes brindadas por los docentes obrarán como una oportunidad para que los niños demuestren lo que pueden y saben y que les servirán de base para nuevos aprendizajes. Por consiguiente, es esperable que los docentes indaguen sobre aquellas motivaciones e intereses de los alumnos, que encontrarán en sus cuadernos y/o “portafolios de experiencias”, legajos, etcétera, que han sido elaborados y trabajados en sala de 5 años, y los enlacen con los contenidos que se proponen enseñar en la escuela primaria. “Se trata de rescatar las verdaderas inclinaciones que tienen todos los niños hacia el conocimiento, la exploración y el descubrimiento, presentando las propuestas de enseñanza de manera tal, que posibiliten que se entusiasmen y comprometan con ellas, y con los ‘otros mundos’ con los que ellas permiten contactarse” (*Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, 2004).

Uno de los propósitos que el docente se puede proponer para esta etapa es reforzar los vínculos afectivos del alumno, tanto en relación con el grupo de pares como con los adultos. Respecto de los primeros, es importante que el docente ayude a los alumnos a establecer buenas relaciones con los demás y que promueva su sentido de pertenencia, apoyándose en la concepción de construir con otros, no solo en lo referido a los contenidos escolares, sino también lo propio de la cultura institucional (reglas, códigos y pautas). Para ello, será necesario apoyar y acompañar el aprendizaje de estrategias en este sentido, a través de la generación de *comunidades de aprendizaje* donde aprender juntos sea el sustento para otros aprendizajes. Trabajando juntos y estableciendo un vínculo con otros, es más fácil superar ansiedades. En síntesis, la idea es ayudarlos a hacerse amigos, promover un trabajo conjunto sostenido por las buenas relaciones entre ellos y generar espacios de trabajo en los que todos los alumnos sean escuchados. “No hay nada más desigual que la participación espontánea en los grupos heterogéneos” (Kagan, 2000, p. 49). En correspondencia con ello, en el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* (p. 42) se hace referencia



a un intercambio con sentido entre los alumnos, que va más allá de respetar los turnos para hablar y hace hincapié en tomar en cuenta el aporte del otro para enriquecer el propio.

Es esperable que en dicho proceso de aprender junto a otros se generen conflictos propios de la convivencia escolar. La importancia radica en la forma de resolverlos o buscar una solución. Para ello, los docentes podrán actuar como facilitadores de las relaciones entre los alumnos, colaborando con la construcción conjunta y activa de los procesos que contribuyan en la resolución de los conflictos. El objetivo primordial será reducir su cantidad, así como también repensar su forma o modalidad adoptada para resolverlos. La promoción de habilidades y actitudes sociales como la comunicación, la apertura al diálogo y la reflexión conjunta permitirán a los alumnos ser protagonistas en la búsqueda de una solución o acuerdos satisfactorios y los ayudarán a generar una mejor convivencia y mejorar el clima escolar.

Otra de las estrategias que se pueden desarrollar en la institución escolar consiste en la modalidad de tutorías, donde los chicos de grados superiores puedan acompañar a los más pequeños que ingresan al nivel, contando su experiencia y ayudándolos en la preparación sobre lo que necesitarán para poder enfrentar nuevas situaciones.

Las expectativas del docente influyen en el aprendizaje de los alumnos; por ello es importante que sean positivas, confiando en sus posibilidades y fortalezas, apuntalando y promoviendo sus aprendizajes y creyendo en sus posibilidades de progresar.

En cuanto a la relación de los niños con los adultos, sabemos que las expectativas del docente influyen en el aprendizaje de los alumnos; por ello es importante que sean positivas, confiando en sus posibilidades y fortalezas, apuntalando y promoviendo sus aprendizajes y creyendo en sus posibilidades de progresar. Será necesario basar nuestras percepciones en la confianza, reconociendo los logros de los alumnos y generando un buen clima organizacional para potenciar el desarrollo de cada uno de ellos. “Brindar confianza a los niños en su capacidad para encontrar soluciones a los conflictos, hacerles sentir que son estimados valorando sus esfuerzos, reforzar las relaciones grupales a través de la tarea compartida, permitirá a los alumnos resolver estas situaciones con mayor autonomía” (*Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, 2000, p. 54). Por su parte, es esperable que los docentes de ambos niveles den a conocer a los alumnos lo que se espera de ellos, en relación con la participación, interés, actitud hacia el aprendizaje, comprensión y construcción de pautas de convivencia.

Teniendo en cuenta que los maestros de Nivel Inicial anticipan a sus alumnos sobre aquello que van a vivenciar al llegar a la primaria, en algunos jardines de la Ciudad⁴ pudimos registrar algunas expresiones que suelen transmitirles. Las transcribimos a continuación:

Teniendo en cuenta que los maestros de Nivel Inicial anticipan a sus alumnos sobre aquello que van a vivenciar al llegar a la primaria, en algunos jardines de la Ciudad⁴ pudimos registrar algunas expresiones que suelen transmitirles. Las transcribimos a continuación:

- “Como van a ser mas grandes, van a aprender más cosas”,
- “Van a tener más profesores, diferentes horarios que en el jardín”,
- “Van a conocer otros espacios de la escuela”,
- “Es una etapa importante, con muchos cambios”,
- “Tienen que comenzar a manejarse de manera autónoma”,
- “Los momentos de juego en grupo son menos, las actividades pasan a ser más individuales”,

⁴ Respuestas de algunos docentes a las preguntas referidas a los aspectos que anticipan a los alumnos sobre la primaria: J.I.N. “D”, D.E. 11, Escuela N° 7, sala de 5 años; Escuela N° 3, D.E. 9; J.I.N. “D”, Escuela N° 13, D.E. 11; J.I.N. “D”, Escuela N° 15, D.E. 11.



- “Que se queden tranquilos, porque van a aprender muchas cosas nuevas e interesantes”,
- “Que no se frustren si algo les lleva mayor tiempo internalizar, que no tengan miedo de preguntar a la señorita porque ella está ahí para acompañarlos y guiarlos en todo momento”.

Más allá de las diversas expresiones que se puedan realizar, lo esperable es que se correspondan con los comentarios enunciados por las docentes de primaria que los reciben para asegurar la coherencia y continuidad del discurso.

La idea central es potenciar a los niños para que se sientan fuertes, competentes y capaces de enfrentarse a nuevas experiencias con confianza y seguridad para avanzar hacia aprendizajes cada vez más complejos. En el Marco General del Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000) se destaca la importancia de que el niño se sienta querido y así favorecer el establecimiento de vínculos de afecto con otros pares, adultos y consigo mismo generándose mejores relaciones sociales e incrementando su motivación para aprender.

Potenciar a los niños para que se sientan fuertes, competentes y capaces de enfrentarse a nuevas experiencias con confianza y seguridad para avanzar hacia aprendizajes cada vez más complejos.

Algunas actitudes esperables de los docentes hacia sus alumnos que favorecen un vínculo de afecto son:

- Realizar comentarios positivos a cada uno de ellos, sobre su actitud y/o su trabajo realizado durante la jornada.
- Evitar los rótulos ante los comportamientos incorrectos, en su lugar señalar la conducta inapropiada, destacando la posibilidad de reparación.
- No exponer a los alumnos en situaciones de conflicto, cuando actúan frente al resto de sus compañeros, para preservar así su autoestima.
- Generar una adecuada comunicación a través de una escucha atenta y promover el diálogo como forma de resolver los conflictos.

Y además, compartir espacios de reflexión con docentes del otro nivel, con los objetivos de:

- Conocer la lógica organizacional del otro nivel.
- Interiorizarse en la modalidad de enseñanza del otro nivel.
- Establecer acuerdos que garanticen la coherencia en la implementación de las propuestas curriculares en cada nivel.
- Reflexionar sobre la modalidad de intervención docente frente a las hipótesis y diversas aproximaciones que realizan los alumnos.
- Identificar las buenas prácticas; darle reconocimiento al quehacer de cada docente y difundir dichas prácticas al resto del equipo.

Es deseable que se generen y sistematicen espacios institucionales para el encuentro del equipo docente de ambos niveles educativos, donde se puedan abordar las visiones pedagógicas y didácticas que puedan diferir de acuerdo a la formación inicial y experiencia de cada maestro y que son necesarias acordar para mantener coherencia y continuidad en el trayecto educativo de



los alumnos. Esto supone un trabajo colaborativo entre todos los docentes, donde compartan información, saberes y mantengan adecuadas relaciones interpersonales. Como vienen proponiendo Stenhouse y Schön (1998) desde hace muchos años, se evidencia la necesidad de contar con docentes reflexivos y comprometidos en poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida a partir del análisis de la práctica y proponer nuevas formas de pensar y de enseñar.

De esta manera, se generará un clima de trabajo positivo, con vínculos de confianza y en función de un objetivo común: la formación integral de los alumnos. De lo contrario, si no se adopta un trabajo cooperativo en el equipo docente, es probable que cada maestro trabaje en forma aislada y competitiva, perdiéndose el saber colectivo y desdibujándose los esfuerzos individuales.

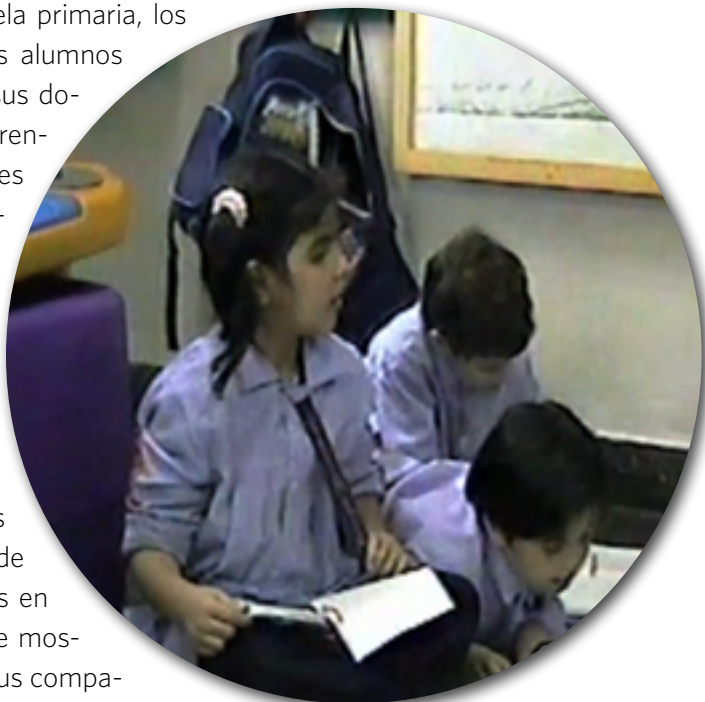
Gestión de las propuestas de enseñanza

Cuando hablamos de gestión de las propuestas de enseñanza nos referimos al grado de participación que tienen los alumnos en la planificación de las actividades, en la organización del tiempo, el espacio y los materiales. Tanto en el jardín como en la escuela primaria, compartir esta planificación con los alumnos estimula su interés por aprender, indagar, experimentar y descubrir; y también favorece el desarrollo de su creciente autonomía.

En las salas de jardín podemos observar que los niños aprenden muchas habilidades, contenidos, actitudes que van poniendo a prueba en su accionar cotidiano. Se inician en la planificación de proyectos junto a sus docentes, donde van acordando los pasos a seguir para realizar indagaciones, se hacen preguntas y piensan en diferentes maneras de ir encontrando las respuestas. También aprenden a utilizar, organizar y cuidar los diferentes materiales de la sala. La gran variedad de actividades que realizan tanto en forma individual, en pequeños grupos y con el grupo total, les permiten ir transformándose en los verdaderos protagonistas de su aprendizaje.

Por ello, es necesario que al ingresar en la escuela primaria, los maestros indaguen y descubran todo lo que sus alumnos saben. Los niños necesitan ser reconocidos por sus docentes, poder mostrar lo que saben, todo lo que aprendieron. A su vez, resulta valioso que los docentes puedan retomar algunas de las producciones realizadas en sala de 5, por ello sugerimos hacer uso de los “portafolios de experiencias” de los alumnos para que cada alumno se pueda presentar y compartir aquello que hizo en el jardín, como un modo de empezar a conformar un nuevo grupo de pertenencia.

De esta manera, el maestro puede generar en las primeras semanas espacios en que el desarrollo de la clase sea compartida con los alumnos, quienes en pequeños grupos pueden ser los responsables de mostrar, compartir y enseñar aquello que ya saben a sus compañeros. Esto permitirá al maestro partir de todo lo que los niños ya





saben hacer, e ir generando nuevos acuerdos de trabajo dentro de las aulas teniendo en cuenta los intereses y las habilidades que fue descubriendo a partir de estos intercambios.

El rol de la gestión en el proceso de articulación

En las diferentes instituciones escolares, tanto de gestión estatal como privadas, se presentan varios desafíos y tareas a cumplir para concretar satisfactoriamente el proceso de transición de los niños desde el Nivel Inicial al Nivel Primario. Estos desafíos y acciones a implementar involucran a las diferentes personas clave, desde el más alto nivel de desempeño en el sistema educativo, a saber: las autoridades ministeriales, los directores de área del Nivel Inicial y del Nivel Primario, continuando con los supervisores, directores y docentes, los niños involucrados en la transición y las familias de estos niños. Considerar las transiciones como oportunidades enriquecedoras para cada uno de los alumnos supone entonces, el establecimiento de acuerdos entre los actores involucrados a través de la comunicación y el compromiso de cada uno de ellos.

El Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución 174/12, aprobó un documento referido a la promoción de pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares de los alumnos desde el Nivel Inicial. En el mismo se explicita que tanto el Ministerio de Educación nacional como cada una de las jurisdicciones se hacen responsables de diseñar políticas de articulación para favorecer el pasaje entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. Entre ellas se menciona la necesidad de que las direcciones de ambos niveles “generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visibles las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas”. A su vez, también se explicita en el artículo 17 de dicho documento, que se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, procurando que cada institución de Nivel Inicial pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los aprendizajes de todos sus alumnos, y que se instrumentarán las medidas que generen la utilización de un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles, considerando los legajos individuales de cada uno de los niños que proviene de Nivel Inicial para retomar sus características individuales y familiares.

Los responsables de impartir la educación inicial asumen su compromiso de potenciar, por una parte, la propia identidad pedagógica del nivel y por otra, la de fortalecer su pertenencia al sistema educativo. El mayor grado de pertenencia al sistema educativo comporta la articulación con los otros niveles y modalidades. De este modo, se produce una suerte de equilibrio entre la consolidación de los particulares objetivos, contenidos, modalidades de implementación y recursos, etcétera, del Nivel Inicial con sus características propias y específicas y en simultáneo, la pertenencia al sistema educativo, para acordar las mejores condiciones de aprendizaje para los niños. Estas condiciones de aprendizaje requieren conocer las diferentes áreas disciplinares, las modalidades de trabajo y las normas que rigen el nivel primario, para poder establecer acuerdos referidos a los enfoques sobre la enseñanza, la organización de los contenidos, las características del niño que aprende, la inclusión de actividades lúdicas, etcétera.

La articulación supone pensar en simultáneo la unidad y la diversidad del sistema educativo. En forma correspondiente y recíproca, debería ocurrir lo mismo con la educación primaria y los responsables de impartirla.



Como ya hemos mencionado, el compromiso de garantizar la articulación entre niveles y en el interior del propio nivel recae en primer lugar en las autoridades ministeriales, por intermedio de la Dirección del Nivel Inicial y la Dirección del Nivel Primario. Estas direcciones podrán arbitrar, conjuntamente con los supervisores a cargo, frecuentes encuentros inter-niveles, para acordar y posibilitar una tarea conjunta. Deberán considerar la búsqueda de mejores modalidades organizacionales para alcanzar respuestas a aquellos aspectos que se vinculan a la articulación entre los niveles de enseñanza; por ejemplo, habilitando espacios de trabajo conjunto y acordando con los supervisores la concreción de propuestas para la articulación. También será fundamental articular la tarea con otros sectores del Estado y de la sociedad civil que se responsabilizan por la niñez. Por ejemplo, acordar acciones con los Juzgados de Familia que derivan niños judicializados, con el Ministerio de Acción Social, con instituciones del Ministerio de Salud, con algunas ONG, etcétera.

Paralelamente, los equipos de supervisión son los encargados, por distritos, de organizar encuentros que posibiliten el intercambio de los equipos de conducción de Nivel Inicial y Nivel Primario para la planificación, desarrollo y evaluación de las acciones que lleven adelante una tarea articulada y coherente. “De esta manera, la articulación dejará de ser un acto de meras voluntades personales, para convertirse en una cuestión que involucra a las instituciones en su conjunto y que constituye una de sus funciones inherentes. Función que compete a todo el colectivo institucional” (*Diseño Curricular para el Nivel Inicial, Marco General*, 2000, p. 36). Los equipos de supervisión tienen que asumir el compromiso de promover esfuerzos compartidos dentro y entre las instituciones de Nivel Inicial y Nivel Primario, así como también en la planificación y evaluación de cada una de las propuestas para facilitar y enriquecer estos momentos de transición. En correspondencia con esto, los supervisores expresaron en los encuentros realizados la necesidad de lograr mayor flexibilidad en los tiempos y espacios, trabajar en equipo y asumir la articulación como una tarea institucional.

Es importante que se socialicen los proyectos de articulación y aquellas buenas prácticas que se observan, generando acciones de acompañamiento para los alumnos que van a ingresar a primer grado. A su vez, es conveniente que se soliciten y organicen capacitaciones conjuntas para docentes de inicial y primaria, con la finalidad de promover una mirada integradora a la trayectoria escolar de los alumnos.

De la misma manera, los equipos directivos estarán a cargo de promover y acompañar a los docentes de ambos niveles a concretar la articulación enmarcada en el proyecto educativo de sus instituciones. Para ello, podrán organizar y planificar diversos encuentros (reuniones, jornadas) con los equipos docentes para consensuar un plan de acción, asegurando la continuidad e integralidad de la tarea. Se hace necesario contar con agendas de trabajo en las reuniones donde se establezcan los temas por tratar, el tiempo destinado para cada uno de ellos, las tareas asignadas a cada participante y las fechas de los próximos encuentros. En dichos encuentros es importante promover la participación de todos los integrantes en la elaboración conjunta del proyecto o plan de articulación.

En este proyecto, que podemos definir como colaborativo, se definirán objetivos comunes y compartidos que resultarán beneficiosos para cada uno de los alumnos, y también para el grupo en su conjunto. A la vez, orientará a que todos los implicados comprendan hacia dónde se dirige



el proceso de enseñanza, evitando de esa manera los esfuerzos individuales, aislados y eventuales que suelen desanimar a quienes los llevan adelante. Por consiguiente, se promueve una actitud proactiva, con el fin de que cada uno de los actores institucionales pueda contribuir en este proceso y sentirse parte del mismo.

Se sugiere que los equipos de conducción realicen un seguimiento de los alumnos que egresan del nivel. Esta acción contribuye al acompañamiento de los niños y sus familias en esta transición que en muchas ocasiones la viven con cierto desconcierto. Para ello, la escuela podrá establecer redes y contactos con las escuelas de la zona, de manera de conocer a los directores, la propuesta educativa y el desempeño de los alumnos egresados. Esto, que parece una utopía, puede facilitar y enriquecer el pasaje entre niveles, a partir de simples acciones, como la sistematización de llamados telefónicos o correos electrónicos a las escuelas. Esta información puede servir en la construcción de futuros acuerdos que faciliten y enriquezcan la articulación.

La familia como acompañante

Comunicación y colaboración

La transición no es solo de los niños, sino también de las familias. Las familias y la comunidad en general enmarcan y contextualizan la experiencia educativa de los niños durante toda la trayectoria escolar y fundamentalmente en los primeros niveles, el inicial y el primario.

Como primera instancia, es preciso que la escuela esté abierta a las familias, de tal manera que trabajen conjuntamente en la educación de los niños. Dicha apertura se construye, y es la escuela quien origina y concreta la propuesta para elaborar un acuerdo con las familias donde se establecen pautas y criterios comunes en las acciones que se desplegarán en el ámbito escolar —el reglamento institucional— y que es preciso que todos respeten y cumplan. “Compartir la educación de los niños implica abrir canales de participación real en la vida de la institución, es decir abrir espacios para la toma de decisiones. Este objetivo deberá contemplarse en el proyecto institucional, determinando cuáles serán las metas que año tras año se propondrán a fin de ir alcanzando este logro” (*Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, 2000). Continuando con lo expresado y en concordancia con ello, en el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* (2004) se hace referencia a la necesidad de establecer un nuevo contrato tanto con las familias como con los alumnos, que les permita entender lo que allí sucede, así como también apropiarse del nuevo formato escolar, con sus propias reglas y funcionamiento.

El acuerdo o contrato al que se hace referencia implica un conjunto de pautas comunes que construye un marco de referencia para todos sus protagonistas, es decir que especifica la dirección u objetivo que pretende que sus alumnos alcancen, así como también los parámetros dentro de los cuales se va a actuar. Para ello, es importante que se establezca una alianza entre ambos ámbitos, escuela y familia, donde se sientan parte, se apoyen y se acompañen mutuamente. “La necesidad de generar acuerdos, pautas comunes, conductas esperables son activos que hemos perdido y pareciera que necesitamos recuperar” (Iaies, 2015).



Es necesario que la escuela establezca un vínculo positivo y respetuoso con las familias, de tal manera que puedan ayudar y acompañar en el cuidado y la educación de sus hijos, que se comprometan con su educación, favoreciendo de esta manera su rendimiento escolar y su desarrollo integral. Por consiguiente, es esperable lograr un punto de encuentro entre ambas instituciones que mantenga la especificidad y responsabilidad que corresponde a cada una. Concretamente, la escuela no solo informará a las familias sobre el rendimiento de los alumnos, sino también escuchará sus solicitudes, demandas, intereses y preocupaciones.

Es por ello que la escuela llevará a cabo diversas acciones tendientes a involucrar a las familias en el proceso educativo de sus hijos. Entre ellas, presentará e informará a los padres la propuesta educativa o proyecto institucional con sus objetivos, los contenidos que se esperan que aprendan los alumnos, las formas de evaluación, las modalidades de participación de las familias en la institución escolar, el espacio y la organización escolar que esta posee, y todo lo referido al proceso de articulación (objetivos, estrategias y modalidades de trabajo). Por otra parte, será oportuno que la institución escolar explicita lo que espera de ellas en las cuestiones referidas al acompañamiento pedagógico (tareas escolares, hábitos de estudio, etcétera). En correspondencia con esto, Anijovich (2015) sostiene que los padres tienen que estar implicados en las tareas escolares de sus hijos desde un lugar de acompañamiento, ayudándolos a organizarse y procurando “generar en casa las condiciones para estudiar”. También se sugiere aclararles los aspectos formales y la importancia de su cumplimiento (reglamento institucional: referidas al alumno —asistencia, puntualidad, presentación personal y cumplimiento con los útiles escolares—, referidas a los padres, tutores o encargados —asistir a las reuniones de padres o entrevistas individuales así como también notificarse de las notas enviadas en el cuaderno de comunicados—).

Las escuelas deben ser acogedoras de las familias, tomando la iniciativa para establecer una vinculación con ellas, escuchando sus demandas, conociendo las necesidades individuales de cada niño y procurando satisfacerlas, en la medida que se refieran al bienestar general de los alumnos y sus posibilidades de abordaje, brindándoles la ayuda que necesitan a través de herramientas precisas. Tal como lo plantea Harf (2012), será importante “Formalizar jornadas de trabajo con las familias, brindándoles información relevante con la intención de minimizar los niveles de angustia, convirtiéndolos en un apoyo que facilite la transición”.

Las modalidades de comunicación que se establecen suelen diferir de un nivel a otro; en el Nivel Inicial es mayor la participación de los padres. Suele suceder que en el Nivel Inicial entren a la sala al momento del ingreso y/o egreso para acompañar a sus hijos, que conozcan a todo el personal docente por su nombre, que sean convocados para realizar diversas actividades con sus hijos, mientras que en el Nivel Primario, por lo general, no se mantiene tanto intercambio cotidiano con las maestras, ni es tan requerida su presencia en las aulas.

La institución escolar, para incluir a los padres en la tarea educativa, informará a las familias con un lenguaje claro, y a través de diferentes medios, sobre el desenvolvimiento del niño en la escuela, tanto en lo referido a su rendimiento académico como en los aspectos emocionales y vinculares. De esta manera, los padres contarán con la información necesaria para poder ayudar a sus hijos en su educación. Cuanto más alto es el nivel de participación y satisfacción de las familias en relación con la institución escolar, mejores resultados se obtienen en el desempeño



de los alumnos. Es por ello necesaria la promoción de un trabajo conjunto con la escuela, en un clima de colaboración, comunicación y compromiso, en función de un objetivo común: el aprendizaje del niño y su bienestar general. Esto tendrá como consecuencia que las tareas emprendidas y los esfuerzos aplicados no se diluyan, sino que tomen fuerza y se potencien junto a los que realizan otros.

La escuela puede acompañar a las familias a través de actitudes y expectativas positivas sobre ellos, comprendiendo el pasaje o transición como una oportunidad para cumplir con las aspiraciones y de todas las personas involucradas. Así como se establece en el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, “Los docentes mostrarán una actitud de respeto y confianza, manifestaciones de estima y afecto, actitudes positivas hacia la comunidad y la familia del niño, procurando que padres y familiares cercanos al alumno se sientan interesados e implicados en compartir sus vivencias y experiencias dentro del jardín”. En forma coincidente, en el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* se explicita “el respeto por valores, formas de vida y pautas de cada una de las familias de los niños a su cargo”, así como también la confianza necesaria entre la escuela y los padres para poder generar acciones compartidas y cooperativas.

Será necesario aclarar y facilitar los canales de comunicación y los referentes a los cuales los padres puedan acudir frente a diferentes requerimientos desde el comienzo del ciclo lectivo. Existen variadas modalidades de comunicación e intercambio propias de cada institución que es necesario revisar y evaluar periódicamente, para garantizar su funcionalidad y buscar su mejoramiento; entre ellas, las generales, como las reuniones de padres, clases abiertas, o aquellas individuales, como las entrevistas, las notas enviadas por cuaderno, los llamados telefónicos, etcétera. Con el fin de revisar dichos medios de comunicación, se podrá consultar a los padres a través de encuestas donde se ponga en evidencia el interés de la escuela por conocer sus opiniones, dudas y el modo en que puedan plantearlas.

De la misma manera, será conveniente facilitar a los padres información relacionada con los diferentes centros u organizaciones de la comunidad a los cuales puedan acudir frente a diferentes necesidades que exceden lo escolar (centros de salud, culturales, centros de documentación, atención a la primera infancia, centros de prevención e intervención de la violencia, etcétera); esta información podrá ser incluida en la cartelera de la institución. Será oportuno que los primeros contactos con dichos centros puedan realizarse desde la escuela, considerándola como una institución centralizadora y generadora de una red de apoyo, para conocer la propuesta y los referentes de cada entidad, facilitando de esta manera una adecuada derivación acorde con las necesidades e intereses de cada familia.

Será importante que las acciones de los docentes, en este caso referidas al vínculo con las familias, sean respaldadas por el equipo directivo. Es esperable que tanto los directivos como los docentes muestren una actitud de escucha y disponibilidad ante los requerimientos y sugerencias de los padres.

La articulación curricular: continuidad y coherencia pedagógica

“La labor del maestro consiste en averiguar qué es lo que ya sabe el alumno y cómo razona, con el fin de formular la pregunta precisa en el momento exacto, de modo que el alumno pueda construir su propio conocimiento” (Kamii, 1981).

Las aulas⁵ como ambientes enriquecedores

El ambiente escolar, más precisamente el de la sala/aula, supone una determinada organización del mobiliario, disposición de los materiales, utilización de las carteleras y su contenido, elementos que aportan información y permiten al niño anticiparse en cierta forma a lo que allí sucederá y lo que se espera de él. El docente generará oportunidades para el armado y uso de los diferentes materiales. Considerando el perfil de los alumnos, el docente podrá planificar y organizar el ambiente junto con ellos, en una construcción colectiva que irá cambiando y se irá enriqueciendo con el aporte que realicen los niños, de tal manera que se faciliten las posibilidades de experimentar y de aprender. En cuanto al uso de los materiales, el docente será quien modele y valide las iniciativas de los niños, recurriendo frecuentemente a ellos, con diferentes fines.

En muchas ocasiones encontramos discontinuidades en la organización de los espacios escolares de Nivel Inicial y de Nivel Primario. En el Nivel Inicial, en general, podemos encontrar las mesas y sillas agrupadas, lo que favorece el intercambio entre los alumnos; mientras que al llegar a primer grado se suelen disponer alineadas y orientadas hacia el frente, donde se ubica el docente y el pizarrón. Lo esperable es que los docentes de ambos niveles dispongan flexiblemente del mobiliario de las salas/aulas, para ajustarlos a las propuestas, y que alternen diferentes modalidades de organización, de tal manera que se ajusten a la actividad por realizar.

Respecto del uso de las paredes y carteleras, en muchas de las salas de 5 años se pueden apreciar abecedarios, láminas sobre diferentes temáticas, cuadros organizadores (numéricos, de registro, calendarios), carteles con los nombres de los alumnos y de los materiales, reglamento, banco de datos, etcétera, práctica que se podrá retomar y continuar en el aula al llegar a primer grado.

Tanto en sala de 5 años como al llegar a la escuela primaria, los niños tienen que estar inmersos en un contexto de escrituras, saber qué dicen y para qué sirven, poder usarlas como fuentes de información seguras para recurrir a ellas o evocarlas a la hora de escribir. Se trata de construir un “ambiente alfabetizador”, un espacio propicio para que los niños interactúen con variados materiales escritos, en el contexto de situaciones que resguardan claros propósitos comunicativos y didácticos.

Es fundamental que se incluyan tempranamente y que los docentes promuevan el uso de todos estos portadores de texto, puesto que funcionan como proveedores de información y soportes para las propias producciones escritas y la reflexión e interpretación de otros textos, por parte

⁵ Se ha tomado en cuenta la definición de aula como el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje formal, independientemente del nivel académico o de conocimientos.



de los alumnos. Con la finalidad de que todos los alumnos puedan acceder a este material de manera cada vez más autónoma, para poder consultarlos y revisarlos, es indispensable que se incluyan desde el jardín y que estén visibles y al alcance de todos. Reencontrarse con estas informaciones en el aula de primero brindará confianza a los alumnos y promoverá, a partir de las propuestas del docente, reflexiones más profundas.

Es por ello significativo que en el jardín se comience por el propio nombre y, a medida que se avanza en los proyectos y las secuencias, se agreguen paulatinamente otros nombres y palabras al repertorio de formas fijas conocidas: los títulos de los cuentos, los nombres de autores e ilustradores, ficheros de personajes, frases inolvidables de los cuentos leídos, nombres de los animales que se estudian, entre otros.

Resulta importante destacar que el uso de la letra imprenta mayúscula en los carteles provee valiosas informaciones acerca de cómo funciona el sistema de escritura. En este sentido, es conveniente revisar el formato meramente decorativo de algunos carteles en las salas y las aulas que no funcionan como proveedores de información.⁶

El uso social de los mismos, y en particular del calendario, les da la posibilidad a los alumnos de participar en la construcción temporal, conocer la función de los números de indicar fechas, así como de variadas situaciones de lectura y escritura. Se sugiere utilizarlos para registrar en ellos información relevante para los alumnos y docentes, como por ejemplo los eventos destacados, las actividades a cargo de los profesores especiales, las visitas a lugares de interés, los cumpleaños de cada alumno. Estas propuestas promueven que los niños lean y escriban con claros propósitos comunicativos.

Respecto del espacio destinado a la biblioteca, en el Nivel Inicial muchas veces se ubica dentro de la sala, lo cual favorece el acceso de los niños a los libros en los momentos que los requieran, mientras que al llegar a la primaria se encuentra en general fuera del aula, en la biblioteca de la escuela. Si bien las historias y las informaciones que los textos guardan llegan a los niños a través de la voz del adulto, resulta importante generar condiciones para que los niños vuelvan a ellos en diferentes ocasiones con una diversidad de propósitos: revivir las emociones que despierta una imagen, expresar sus preferencias, recomendar lecturas espontáneamente, entre otros. Para que esto suceda, se requiere que los libros estén en manos de los niños y que el maestro propicie espacios de reencuentro con ellos, a partir de sugerir releer un fragmento divertido, el más emocionante, un dato de interés. Lo esperable es que la disposición del ambiente promueva el rol activo del niño, generando una actitud independiente hacia la tarea por realizar.

Por su parte, el alumno, además de estar inmerso en un ambiente con portadores de texto e ilustraciones diversas, cuando aún no está alfabetizado utiliza el dibujo en sus producciones escritas como una de las formas de comunicarse. Algunos de los usos posibles del dibujo son: registrar por ejemplo los resultados de un juego, aquellos materiales que necesitará para realizar una producción plástica, los ingredientes de una receta, etcétera. El dibujo también le permitirá anticipar el contenido de un texto y a través de diversos interrogantes realizados por la docente el alumno podrá prever de qué se trata y cuál será su contenido. En este sentido, algunos libros

.....
⁶ Con esto nos referimos, entre otros, a aquellos carteles que suelen tener a un payaso que sostiene globos en los que cada globo representa un mes del año. Dentro de cada globo se escriben los nombres de los niños que cumplen años en los meses correspondientes, en un formato que no ayuda a los niños a comprender la secuencia temporal, de días y meses del año.



de cuentos que poseen solo imágenes permiten que el alumno pueda contar la historia “a su manera”, apoyándose en su capacidad visual. Tal como lo plantea Teubal (2014, p. 53), “Los dibujos que acompañan textos pueden constituir un soporte para auxiliar a los niños en el proceso de construcción del conocimiento de la escritura”.

Propuestas de enseñanza en Prácticas del Lenguaje, Matemática y Música

Las tres secuencias de actividades que se presentan a continuación se inician en las salas de jardín y se retoman, complejizándolas, al llegar a primer grado. Se han elegido, a modo de ejemplo, propuestas correspondientes a Música, Matemática y Prácticas del Lenguaje, quedando a cargo de cada institución el poder enriquecer cada una de ellas, así como también incluir otras áreas del conocimiento para ser trabajadas con los alumnos.

Las tres propuestas, contextualizadas y significativas, se relacionan con el propósito amplio de la articulación, que está imbricado en el proyecto institucional. Es decir, con el planteo de dichas propuestas no solo se trabajarán los contenidos específicos de cada área del conocimiento, sino que se favorecerán las relaciones vinculares y sociales entre sus alumnos, que los ayuden a conocerse entre sí y establecer relaciones de amistad. Las producciones de los alumnos correspondientes a cada una de las áreas mencionadas, como el cancionero para Música, el plano de la sala para Matemática y la agenda telefónica para Prácticas del Lenguaje, podrán incluirse en el “portafolio de experiencias” que cada alumno llevará consigo a primer grado. Claramente, el rol del docente de Nivel Inicial es clave para trabajar con sus alumnos en la producción de cada uno de estos proyectos, partiendo de propuestas contextualizadas y propias para su grupo de alumnos.

La importancia de este material radica no solo en valorar el desarrollo y trabajo que cada alumno llevo a cabo el año anterior, sino en poder realizar una evaluación sobre los intereses, proyectos, trabajos, que se recuperan y continúan en la escuela primaria.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

En los diseños curriculares vigentes de los niveles Inicial y Primario —en el área de Prácticas del Lenguaje— se comparte un mismo enfoque. Por lo tanto, en ambos niveles se espera que los alumnos participen de las prácticas sociales de lectura y escritura, de diferentes géneros discursivos, con claros propósitos sociales y destinatarios reales, desplegando diversas modalidades de lectura y escritura según el propósito lo plantee, tal como se realiza fuera del ámbito escolar. Se destaca la intención de sostener entre un nivel y otro una coherencia pedagógica a lo largo de la trayectoria escolar.

La polémica sobre si “se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de infantes” ha perdido vigencia desde hace tiempo. Son muchas las evidencias que demuestran la ineludible tarea del jardín en esta área. Dado que el acceso a la iniciación en las prácticas de la lectura y la escritura es muy diverso y desigual en los distintos sectores sociales, es primordial comprender que el Nivel Inicial ejerce una función democratizadora en la población infantil, pues garantiza para todos el ejercicio de esas prácticas. Es necesario tomar en consideración que el éxito o el fracaso



escolar en el Nivel Primario dependen en buena medida de la conquista de la alfabetización, y que el Nivel Inicial puede crear condiciones básicas más equitativas para todos los niños, ofreciendo además la oportunidad de llevar a cabo prácticas de lectura y escritura no viables fuera de la vida escolar.

Diferentes investigaciones que se vienen desarrollando desde hace más de 30 años⁷ mostraron que los niños, mucho antes de entrar a la escuela primaria, piensan y elaboran hipótesis sobre la escritura, y actúan como lectores frente a los textos (aunque aún no los lean convencionalmente).

Tradicionalmente, la alfabetización comenzaba en primer grado y el contenido que se privilegiaba en la enseñanza era el trazado y la sonorización de las letras y sus combinaciones; se trataba de aprender una técnica para adquirir el denominado código escrito. En ambos documentos curriculares citados en este documento se reconoce el carácter social y de construcción histórica de la lengua escrita. La escritura no es concebida como un código de transcripción del habla. El trabajo conceptual que implica apropiarse de la lengua escrita pone de relieve la necesidad de dejar de considerar a la escritura como una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas y viceversa, de conversión de formas gráficas en sonidos. Por el contrario, se concibe a la escritura como un sistema de representación del lenguaje cuyas unidades y relaciones requieren de un proceso de reconstrucción conceptual para comprender su funcionamiento alfabético (Ferreiro, 1986).⁸ Este proceso requiere de un período prolongado para su reconstrucción. Consecuentemente, resulta necesario que los niños comiencen cuanto antes a tener oportunidades de escribir por sí mismos, con claros propósitos sociales y en interacción con otros (pares y docente).

Se aprende a escribir pensando sobre la escritura.

Cuando se plantean propuestas de escritura, no se está pretendiendo que los niños escriban convencionalmente. De la misma manera que un niño, antes de hablar adecuadamente, balbucea, emite gorjeos, usa una o dos palabras, frases incompletas... necesita plasmar en el papel diversas marcas, que en principio serán garabatos descontrolados, seguidos de otros más controlados, como bolitas y palitos, pseudoletas, grafías que ya empiezan a parecerse a las letras, hasta lograr reproducir los rasgos característicos de las letras convencionales. A pesar de que estas primeras escrituras distan de la representación convencional, enfrentarse a su propia producción es lo que permitirá a los niños poner a prueba sus ideas, revisarlas, reformularlas y avanzar en sus conceptualizaciones para comprender la alfabeticidad de nuestro sistema de escritura. No se aprende a escribir con ejercicios de copia repetitiva; tampoco con ejercicios de graduación de letras. Se aprende a escribir pensando sobre la escritura; diversas investigaciones han demostrado que, desde el inicio, los niños se plantean preguntas originales: qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa. Por lo tanto, es necesario que se creen condiciones desde las salas de 3 años para que los niños escriban de la mejor manera que puedan con diversos instrumentos de escritura (lápiz negro, marcador, birome, tiza, teclado, etcétera) y en diferentes superficies (papeles diversos, pizarrón, pantalla digital, cuadernos, entre otras); que

⁷ Ferreiro, E. y Teberosky, A., 1979; Ferreiro, E., 1989, 1996, 1997, 1999; Vernon, 1991, 1997, 2004; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Quinteros, 1997; Grunfeld y Siro, 1997; Molinari y Ferreiro, 2007; Grunfeld, 2012; Ferreiro y Zamudio, 2008.

⁸ Este proceso de reconstrucción conceptual, que consta de tres momentos (descriptos en el *Diseño Curricular del Nivel Inicial - Niños de 4 y 5 años*, p. 300) es muy complejo.



conozcan cómo se utilizan esos materiales y a interrogarse sobre las distintas funciones de la escritura: guardar memoria, comunicarse, incidir sobre la conducta de los otros, entre otras. Si esto sucede, cuando lleguen a primer grado se reencontrarán con prácticas que no les resultarán novedosas ni alejadas. Esto producirá mayor autoconfianza en los niños y los ayudará a centrarse en los desafíos cognitivos que las nuevas propuestas les demanden.

Asimismo, la lectura supone un proceso activo de construcción de significados en que los lectores ponen en acción sus saberes, formulan hipótesis sobre lo que puede estar escrito, controlan lo que van comprendiendo; en fin, despliegan un conjunto de estrategias, que pueden variar en función de los textos y de los propósitos que orientan su lectura. Por consiguiente, resulta imprescindible que desde muy pequeños los niños se enfrenten a textos de circulación social, con claros propósitos de lectura. Si bien, nuevamente en este caso, la lectura en un principio no es convencional, los niños ponen en juego sus competencias lingüísticas para interpretar y anticipar lo que el texto dice y, en interacción con otros lectores (pares y docentes), evalúan sus interpretaciones y vuelven al texto para corroborarlas o desecharlas.

Como se advierte, se ha redefinido la alfabetización inicial; se la concibe ahora como “la vía de acceso a la cultura escrita, como proceso que trasciende la adquisición del sistema notacional (código gráfico) y supone ingresar en el mundo de los libros, de la textualidad y la intertextualidad y esto supone que solo leyendo se aprende a leer y solo escribiendo se aprende a escribir”.⁹

Para formarse como lectores y escritores, los niños necesitan transitar por variadas, prolongadas y sucesivas situaciones de lectura y escritura. Por ejemplo, para ser un buen lector de literatura se requiere leer mucho, en diversidad de géneros literarios, de diversos autores clásicos y contemporáneos; participar de espacios donde se comparte con otros los impactos que las obras producen; recomendar las propias lecturas y seleccionar qué leer a partir de sugerencias de otros lectores. En síntesis, se requiere ejercer con continuidad estas prácticas.

Es necesario entonces plantear en las salas de Nivel Inicial y de primer grado diversidad de situaciones didácticas: los niños ejercen prácticas de lectura y escritura por sí mismos y también mediatizados por el maestro, que puedan continuarse de un nivel al otro. Esa continuidad no

⁹ Actualización curricular EGB Lengua, documento de trabajo N° 1. Dirección de currículum, Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995, p. 24.



significa que las situaciones se repiten, sino que hay una variación en ellas, mientras algo se mantiene igual. Por ejemplo, si en la sala de 5 se estuvieron leyendo cuentos de diversos autores clásicos y contemporáneos, la lectura frecuente de cuentos continúa en primer grado, pero ahora esta práctica se amplía y profundiza. Se puede proponer retomar los cuentos tradicionales para, posteriormente, leer cuentos contemporáneos que trasgreden la versión tradicional, leer una versión nueva de otro cuento ya leído, seguir la obra de un autor de quien se había leído un cuento que constaba en la biblioteca, ahondar en las interpretaciones de una obra leída, profundizar en uno de los personajes prototípicos de los cuentos ya abordados (por ejemplo el lobo, la princesa, el ogro), ofreciendo varios cuentos donde ellos aparecen. Continuidad y progresión son dos criterios a tener en cuenta para planificar la articulación de la enseñanza de las prácticas del lenguaje entre ambos niveles.

Por consiguiente, continuidad y progresión son también criterios para definir las condiciones de enseñanza que favorecen las posibilidades de los niños para leer y escribir de manera cada vez más autónoma. Las salas de 5 años y las aulas de primer grado se van conformando en ambientes con escrituras, que los niños saben qué dicen y para qué sirven. Son fuentes de información seguras, porque fueron escritas por el docente, para recurrir a ellas al escribir o al leer. Así como la sala de 5 se va poblando de escrituras despejadas, como los nombres de los alumnos, los meses, los días, el acercamiento al calendario, el abecedario, ciertos rótulos, los títulos de los libros que se van a leer; el aula de primer grado recupera esas fuentes estables y paulatinamente va incorporando otras que también son de utilidad para la tarea diaria y que poseen mayor cantidad de información, como un almanaque de circulación social que permite consultar fechas, la agenda de lectura programada que posibilita saber qué leímos y qué falta leer, el horario semanal que informa el día y hora de las diferentes áreas y materias curriculares, etcétera.

El desafío mayor de la articulación entre niveles consiste en comprender que en ambos ciclos se reencuentran los mismos contenidos de enseñanza con una idea de continuidad y progresión que garantice la apropiación de estos saberes y esto sí amerita una sucesión de encuentros de trabajo entre docentes y equipo directivo para pensar qué enseñamos y cómo en cada uno de los niveles.

El proyecto implica un compromiso mutuo entre docentes y alumnos para la elaboración de un producto. Se desarrolla a través de una secuencia didáctica de diversidad de situaciones de lectura y escritura.

La producción de una agenda personal

Este es un proyecto que se inicia en sala de 5 años y se profundiza en primer grado de primaria.

¿Por qué este proyecto? Son muchas las razones por las cuales la producción de una agenda cobra relevancia didáctica para la articulación de la enseñanza entre la sala del jardín y el aula de primero.

La agenda, con un índice telefónico, es un producto de circulación social. La utilizamos para buscar datos de otras personas que previamente hemos registrado; para acordarnos de tareas previamente planificadas o de ciertos acontecimientos que no queremos olvidar (como el cumpleaños de una persona importante para nosotros); para registrar datos de interés (por ejemplo, sobre un libro que queremos comprar).



En el marco de este proyecto, el propio nombre y el de otros cobran relevancia. Desde muy pequeños, los niños se entusiasman por conocer su nombre y aprender a escribirlo, pues posee una gran significatividad, vinculada con su propia identidad. La lectura y la escritura del propio nombre y los nombres de los otros son, asimismo, situaciones que poseen un gran valor didáctico. Cuando los niños leen y escriben los nombres bajo ciertas condiciones de enseñanza, reflexionan sobre la complejidad del sistema de escritura. Esto sucede porque el nombre se constituye en “una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras”.¹⁰

Aprender a reconocer y reproducir el nombre no lleva demasiado tiempo; en cambio, comprender por qué está compuesto por esas letras, en esa cantidad y en ese orden determinado implica un proceso complejo. La construcción de este saber lleva sin dudas un tiempo bastante prolongado: no es suficiente un solo año. Es así que este es un conocimiento que se inicia en jardín y continúa en primer grado.

Generalmente, las situaciones de lectura y escritura del nombre propio son actividades permanentes dentro de la sala del jardín y el aula de primer grado, con variados propósitos: registrar el préstamo de libros de la biblioteca, anotarse en una sesión de lectura, registrar la asistencia, rotular pertenencias, etcétera. No obstante, el trabajo con el nombre puede formar parte de un proyecto, “La producción de una agenda personal”, que permite profundizar en este conocimiento y, a la vez, ampliar otros.

A lo largo de este proyecto, se ponen en juego diversidad de situaciones de escritura y lectura con claros propósitos sociales para los alumnos. Los niños *copian* cuando es necesario reproducir el propio nombre para identificar su propia agenda o para registrar los datos de los compañeros; *escriben por sí mismos*, poniendo en juego sus propias ideas sobre la escritura, para guardar memoria de cumpleaños, citas, fiestas patrias, entre muchas otras tareas; *exploran* agendas para conocer las diversas informaciones que contiene este tipo de portador; *leen buscando una información específica* para localizar una fecha en la cual registrar un acontecimiento, etcétera; y *escuchan leer al maestro* para obtener mayor información sobre este portador.

Esta propuesta brinda variadas posibilidades para que el docente proponga actividades colectivas; por ejemplo, cuando se registran sucesos compartidos en la agenda. A la vez, promueve la autonomía de los alumnos en su uso personal, incrementando así sus prácticas con la escritura y lectura.

La producción de la agenda personal es un proyecto que se inicia en sala de 5 años y se continúa en primer grado donde se agregan nuevas informaciones de interés: datos personales de nuevos amigos, acontecimientos del año entrante, citas, compromisos, búsqueda de información en el calendario y el horario semanal, etcétera. Estas nuevas situaciones darán, sin duda, lugar a profundizar y ampliar los conocimientos adquiridos en jardín y les permitirá a los niños de primer grado seguir avanzando en las prácticas del lenguaje.

¹⁰ Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio. *Análisis en las perturbaciones en el aprendizaje escolar*. México, Dirección General De Educación Especial SEP-OEA, 1982, pp. 163-164.



Conocer las ideas de los niños

Para iniciar este proyecto, el docente plantea a los niños el sentido del mismo y comparte con ellos las decisiones para el desarrollo de la propuesta. Comenta que durante un tiempo estarán trabajando en la elaboración de una agenda personal para luego utilizarla a lo largo de todo el año y en años posteriores. Para definir cómo será la agenda, en un primer momento, intercambian comentarios sobre ellas; comentan cómo son, si las conocen, quienes las usan, para qué, en qué ocasiones, etcétera. Todas estas informaciones quedan registradas en un afiche. Luego, deciden que para conocerlas más profundamente resulta necesario explorar algunos de estos portadores, pues las nuevas informaciones que estos puedan aportar corroborarán y ampliarán las ya enunciadas.

Etapas del proyecto en sala de 5 años

- Explorar una variedad de agendas para elaborar la propia.
- Buscar información específica en índices telefónicos.
- Leer fichas con datos personales y copiarlos.
- Leer los meses para confeccionar la agenda.
- Producir la tapa de la agenda telefónica.
- Confeccionar la agenda.
- Usar cotidianamente la agenda.

Explorar una variedad de agendas para elaborar la propia

El docente prepara una mesa con diversidad de agendas previamente seleccionadas. En esta situación se trata de que los niños exploren las posibilidades de este tipo de texto (aportados por el docente y por ellos mismos). En primer lugar, resulta necesario explicitar al grupo el sentido y las condiciones de la situación de exploración: "Hoy traje estas agendas que seleccioné, algunas las conseguí yo y otras trajeron ustedes. Vamos a verlas cuidadosamente, a leerlas. Vamos a ver si en las agendas están todas esas cosas que ustedes comentaron y que registramos ayer, si están los días, los meses, si tienen un lugar para anotar los teléfonos... Ustedes van a ir explorándolas con sus compañeros, yo voy a ir pasando por los grupos, y luego ponemos en común lo que cada grupo pudo descubrir en las agendas".

A medida que los niños exploran, el docente recorre las mesas y les propone comentar qué estuvieron leyendo: "¿Qué encontraron en las agendas?, ¿qué pudieron leer?". Los niños comentan sus hallazgos: "Acá dice el nombre de mi mamá" (refiriéndose a la información de la portada), "Me parece que acá dice un mes", "Aquí dice *enero*", "Este es mi cumpleaños", "Dice *domingo*, porque están los días en una agenda"...

El docente también solicita a los niños la justificación de sus anticipaciones, para que expliciten en qué informaciones del texto se basaron para realizarlas, e interviene para que puedan verificarlas o rechazarlas: "¿En qué te fijaste, para saber que dice *enero*? ¿Por qué no dice *marzo*?". También ayuda a leer: "Veamos, aquí están los días del mes (señala correspondientemente) y



aquí los días de la semana. Vos estás mirando el apartado correspondiente al mes de marzo. ¿Ves?, acá dice *marzo*, empieza como *mamá*. En este lugar donde estás leyendo dice el nombre de un día de la semana que empieza como el nombre de Julieta (señala *JULIETA*). ¿Qué dirá en la parte que encontraste, entonces?”.

Es habitual que los niños pequeños comenten: “Acá hay letras y acá números”. En estos casos, el docente interviene promoviendo la reflexión en torno al sentido de las letras (que en ellas siempre algo se “dice”) y que los números cumplen cierta función: “¿Qué dirán esas letras? ¿En qué nos podemos fijar para saber qué información brindan? ¿Para qué estarán esos números? Yo les leo, a ver si se dan cuenta”.

La exploración de las agendas lleva varios días, en los que el docente plantea nuevas situaciones con el propósito de que los niños lean coordinando informaciones: “Busquen en dónde está el índice telefónico”; “¿Esta agenda solo tiene índice telefónico? Creo que también tiene una parte para anotar cosas que no se quieren olvidar, busquen esta parte”; “Fíjense si encuentran dónde está escrito el mes de su cumpleaños”; “¿Esta agenda tiene el nombre del dueño?”. Asimismo, les propone buscar las iniciales de algunos de sus nombres en el índice telefónico: “Busquen si está la de María, la de Ana, la de Zoe. ¿En qué lugar del índice se ubican?”.

Buscar información específica en índices telefónicos

La interacción con la agenda continúa, pero en esta oportunidad para buscar información específica.

Para que los niños avancen hacia una lectura autónoma, es inevitable enfrentarlos a los textos para buscar una información específica. Es decir, los niños saben qué están buscando, pero no saben dónde dice aquello que están buscando. Este contexto verbal favorece que puedan coordinar información entre lo que saben que dice el texto y la información provista por el texto.

El docente comenta al grupo que resulta útil contar con ciertos teléfonos en particular por alguna eventualidad y que los índices telefónicos de las agendas que ella ha seleccionado los tienen. Les propone, entonces, localizarlos para registrarlos y anotarlos en las propias agendas: “Traje diferentes índices para que encontremos en ellos algunos teléfonos que nos serán de utilidad. Por ejemplo, el de los bomberos, el de la escuela, el de la ambulancia que el otro día vimos que sería muy útil contar con ellos para encontrarlos rápidamente si lo necesitamos”.

Resulta enriquecedor proponer un trabajo en parejas de niños con niveles de conceptualización próximos para promover la interacción entre ellos cuando buscan alguna de las informaciones solicitadas.

Cuando se agrupa a niños que poseen ideas no demasiado distantes sobre la escritura, se posibilita la interacción, pues cada uno aporta lo que sabe promoviendo avances en sus conceptualizaciones.

La solicitud de justificación promueve la explicitación oral del criterio tomado en cuenta por los niños.

Para que esta situación provoque verdaderos desafíos, el docente considera ciertas previsiones: selecciona o prepara índices telefónicos que promueven diversidad de posibilidades de lectura. La lectura de índices telefónicos es una situación bastante desafiante para los niños, pues en estos todos los nombres comienzan con la misma letra; por lo tanto, deben considerar otras informaciones para leer.

Por ejemplo, a un grupo de niños les propone localizar “Dónde dice *bomberos*” en el apartado correspondiente. Para el grupo de niños que está comenzando a considerar índices del texto, resulta conveniente enfrentarlos a nombres con diferencias cuantitativas (largos y cortos).

Nombre	Teléfono	B
BOMBEROS	100	
BETO	159087000	

A otro grupo, que ya toma en cuenta los aspectos cuantitativos, es decir, cuántas letras tiene que tener para que diga, le presenta nombres de longitud semejante, pero que terminan diferente, para que puedan comenzar a considerar aspectos cualitativos: qué letras tiene que tener para que diga. Les propone buscar *policía*.

Nombre	Teléfono	E
PATRICIO	48769888	
POLICÍA	101	

Finalmente, a un grupo más avanzado, le propone localizar *emergencia* en un conjunto de tres nombres, muy similares en sus aspectos cuantitativos y cualitativos: comienzan y terminan igual y poseen una cantidad similar de letras.

Nombre	Teléfono	A
ESTELA	48769800	
EMERGENCIA	107	
ESCUELA	46027999	

Es sumamente necesario dotar a las salas del jardín de fuentes estables de información ubicadas de modo visible para todos: nombres, días de la semana, los meses (donde incluyen el nombre y la fecha del cumpleaños de los niños), títulos y personajes de cuentos leídos, etcétera. Las mismas resultan de mucha ayuda cuando los niños se enfrentan a resolver problemas al leer y escribir.

En una sala de 5 años, la maestra le propone a Federico y Alejo por primera vez leer dónde dice *ambulancia* en el índice telefónico. Primeramente, los ayuda a restringir el sector de búsqueda, a partir de localizar el apartado correspondiente: “¿En qué letra les parece que estará el teléfono de la ambulancia? ¿Con qué letra empieza *ambulancia*?”. Una vez en la página, les plantea localizar la palabra en un conjunto de tres nombres: *Analia*, *Ana* y *Ambulancia*. Como sabe que ambos



niños ya están considerando índices textuales tanto cualitativos como cuantitativos, selecciona nombres muy similares, porque empiezan y terminan igual y dos de ellos poseen relativamente la misma extensión. Considerando las informaciones escritas presentes en la sala (el abecedario, el panel con los nombres), vemos cómo los niños tienen oportunidad de ir desplegando diversas anticipaciones y corroborándolas con ayuda de la maestra: “Empieza con *a*”, “Todas terminan con la *a*”, “Tiene la *u*”, “Estas no tienen la de *uva*”.

Los invitamos a profundizar las decisiones y las intervenciones del docente, así como el intercambio entre los niños de esta clase, en el [anexo 1](#) de este material.

Leer fichas con datos personales y copiarlos

Para confeccionar el índice telefónico de las agendas personales, resulta necesario que el docente prepare fichas iguales donde estén escritos algunos datos que serán utilizados, como por ejemplo el nombre y el teléfono. Se brindan varias ocasiones en que los niños lean sus propias fichas:

NOMBRE	MARIANO
TELÉFONO	4773-9877

En primer lugar, el docente reparte a cada uno su ficha, para que puedan localizar dónde dice su nombre y teléfono y compartan los criterios que tuvieron en cuenta para reconocerlas: “¿Dónde dice tu nombre? ¿Dónde te parece que está tu teléfono?”. Luego, les plantea una puesta en común para hacer circular la información de cómo encontraron los datos, qué pistas tuvieron en cuenta: “Veamos qué descubrieron los compañeros. Pedro dice que acá está escrito teléfono porque al lado están solo números. ¿Qué les parece? ¿En qué otra cosa nos podemos fijar para estar seguros? ¿Con qué empieza *teléfono*?”.

Una vez que los niños se han familiarizado con su ficha, el docente les propone copiar esos datos e incluirlos en la hoja inicial de la agenda, para que pueda ser identificada.

Leer los meses para confeccionar la agenda

Para que la situación de lectura de los meses del año promueva verdaderos desafíos para todos sus alumnos, el docente nuevamente toma previsiones en relación con la selección de carteles que les dará para leer. Agrupa los carteles en diversas cantidades, teniendo en cuenta tanto criterios cuantitativos como cualitativos, como:

- Más largos y más cortos (ABRIL y DICIEMBRE).
- Inicios y finales diferentes (AGOSTO y SEPTIEMBRE).
- Inicios iguales (ABRIL y AGOSTO).
- Finales iguales (FEBRERO y ENERO).
- Inicios y finales iguales (JUNIO y JULIO o MARZO y MAYO).

En una sala de 5 años, la maestra organiza grupos de tres niños con niveles próximos de conceptualización de la escritura y les entrega una selección de carteles con consignas como la siguiente: “Acá tienen los carteles de abril y diciembre, tienen que buscar en dónde dice *abril*”; “Acá les



doy dos carteles y tienen que buscar dónde dice *enero*"; "A ustedes les doy abril, mayo y marzo. Discutan cuál es cuál". A niños que ya están más avanzados en su proceso lector: "Ustedes lean todos los carteles de los meses y ordénenlos de acuerdo a cómo se suceden en el año. Recurren al almanaque para ayudarse". La maestra recorre algunos de los pequeños grupos para ayudarlos a leer. En el [anexo 2](#) se presenta un fragmento de la clase cuando la maestra interactúa con un grupo de tres alumnos.

Finalmente, abre un espacio de intercambio para que algunos comenten el mes buscado y cómo lo encontraron.

Compartir las pistas del texto que tomaron en cuenta los niños para saber qué dice resulta muy productivo. Cuando las enuncian profundizan sus saberes, al tener que poner en palabras sus criterios. Los niños que las escuchan tienen la oportunidad de tomar en cuenta algunas informaciones que todavía no habían considerado.

Producir la tapa de la agenda personal

Producir la tapa de la agenda es una buena oportunidad para que cada niño escriba por sí mismo *agenda* o *agenda personal*.

Dado que seguramente se obtienen diferentes producciones, de acuerdo con los niveles de conceptualización de los niños sobre el sistema de escritura, resulta muy provechoso proponer instancias de intercambio entre los niños y revisión de la escritura inicial. En el siguiente fragmento, presentamos la discusión de un grupo de niños, respecto de la escritura de *agenda*.



Alejo escribe AEA y realiza la siguiente lectura de su producción: *a* en la letra A, gen en la letra E y *da* en la letra A.

Tomás escribe EOTAM y realiza un señalamiento global de la producción mientras lee *agenda*.

Maestra: Alejo, explicale a Tomás por qué escribiste así *agenda*.

Alejo: *Agenda* empieza con a, como mi nombre: Alejo.

Maestra: ¿Qué te parece, Tomás, lo que te dice Alejo? ¿Estás de acuerdo con que *agenda* empieza como *Alejo*?

Tomás: Y como *Andrea*.

Maestra: Claro, como *Andrea*, como *Antonella*. ¿Querés ponérsela? (Tomás Borra la E y escribe A; queda AOTAM.)

Maestra: Lé con tu dedito cómo dice *agenda*.

Tomás lee en su producción *a* en la letra A y *genda* en las letras siguientes (OTAM).

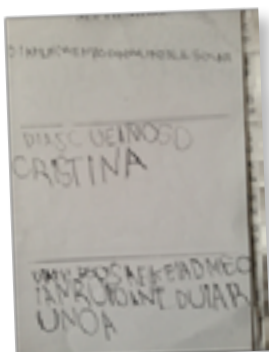


Confeccionar la agenda

Generalmente, el docente se ocupa de organizar las diferentes partes en las que vinieron trabajando: la tapa, la hoja con los datos personales, las hojas con los meses, el índice telefónico, etcétera. Reúne todos estos materiales, los enlaza, y así la agenda queda lista para su uso. Esta tarea también puede ser compartida con los niños.

Usar cotidianamente la agenda

Una de las primeras situaciones para aprender a usar la agenda consiste en el completamiento de algunos datos personales de los compañeros en el índice telefónico. Para tal fin, el docente propone a los niños leer en parejas las fichas que él previamente ha elaborado, y seleccionar en ellas específicamente el número de teléfono para copiarlo en su índice.



Asimismo, propone ciertas escrituras compartidas para registrar información concerniente al grupo total de niños: una fiesta patria, una salida, algún cumpleaños, etcétera.

Se conversa, en primer lugar, sobre aquello que se anotará. Luego se decide dónde anotar la información lo que plantea ricos problemas de lectura.

En una sala de jardín,¹¹ la maestra propone localizar el mes de junio en la agenda para registrar una información de interés: “Tenemos que buscar en junio el día 20, que es el Día de la Bandera”. Esta es una buena ocasión para discutir en dónde está el apartado correspondiente al mes de junio en la agenda.

Una niña hojea la agenda. Se detiene en la hoja correspondiente al mes de julio y pregunta si este (*julio*) es el mes solicitado. La maestra hace pública la pregunta de la niña con la intención de generar un intercambio entre todos: “Pregunta Camila si este (mostrando la escritura de julio) es junio, ¿cómo la podemos ayudar?”. Distintos alumnos responden que el apartado localizado no corresponde a ese mes, brindando las siguientes justificaciones: “Está la de *lechuga*” (refiriéndose a la letra ele en *julio*) y tiene que estar “la de *Natalia*” (aludiendo a la letra ene en *junio*). La maestra provee información, les comenta que hay un portador en la sala, el calendario, que puede ayudarlos a precisar si dice o no *junio*: “Hay un lugar en la sala en que esta puesto *junio*. ¿Dónde?”. Los niños recurren a él para verificar sus anticipaciones. En el siguiente enlace se puede observar este fragmento de [clase](#).



¹¹ J.I.N. “A”, Escuela N° 15 D. E. 18; maestra de Sala de 5 años: Cristina D’Onofrio.

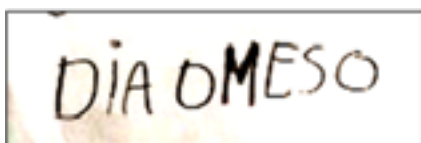


Una vez que se ponen de acuerdo acerca de dónde hay que apuntar la información en la agenda, la maestra le propone al grupo reflexionar y acordar acerca de lo que van a escribir. La maestra retoma lo dicho por los niños: “20 de junio, Día de la Bandera, eso es lo que vamos a poner en la agenda”. Finalmente, les propone que escriban la información individualmente, pero compartiendo sus ideas y dudas con sus compañeros. Los niños producen de manera autónoma intercambiando informaciones entre sí, y luego de un tiempo, la maestra se acerca a algunos niños para ayudarlos a avanzar en sus producciones. En el siguiente enlace se puede observar este fragmento de [clase](#).



En otra sala de jardín, los niños han registrado diversas informaciones en la agenda: cumpleaños de compañeros, el día que irán al teatro, el día del maestro, etcétera. A continuación, presentamos algunas escrituras realizadas por los niños con el propósito de agendar específicamente el Día del Maestro y las diversas intervenciones que se podrían realizar según las posibilidades de escritura de cada niño.

Ejemplo 1. Escritura de *Día del Maestro*.

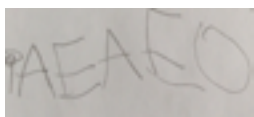


DIA DMESO

La producción se aproxima a una escritura convencional. Como vemos, la palabra *día* está escrita convencionalmente, lo que nos lleva a pensar que es una palabra de uso cotidiano dentro de la sala: la han leído y escrito en reiteradas oportunidades. Para el resto de la producción, el niño coloca una letra por sílaba, y en la sílaba es, dos. El docente interviene para que avance en sus conceptualizaciones. Le propone releer la producción y pensar sobre la parte *ma* de *maestro*. Puede ofrecerle información: “*Maestro* se escribe como *Malena*. Te escribo *Malena*. ¿Qué parte de *Malena* te sirve para escribir *ma* en *maestro*? ¿Hasta dónde dice *ma* en *Malena*?”. A partir de esta intervención, progresivamente el niño podrá comprender que para la representación de una sílaba puede haber más de una letra.



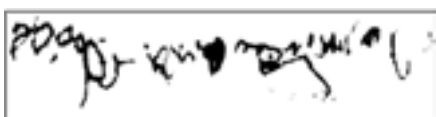
Ejemplo 2. Escritura de *Día del Maestro*.



IAEAE O

La producción evidencia una escritura estrictamente silábica. El niño coloca una letra por sílaba, utilizando las vocales pertinentes. El docente interviene con el propósito de que empiece también a considerar las consonantes que componen la sílaba, lo que sería un gran avance para él. Le propone interpretar su escritura y le comenta que *día* se escribe como *diario*, *Diana*, *Diego* (escribiendo cada palabra en letra de imprenta a medida que la enuncia). Con esta nueva información, propone al niño analizar cómo escribió *día* y considerar la posibilidad de realizar algún cambio en su producción.

Ejemplo 3. Escritura de *Día del Maestro*.



La producción evidencia una escritura pre-silábica inicial. El niño aún utiliza grafismos no convencionales. Sin embargo, como se trataba de escribir, produjo una representación diferente del dibujo y ha considerado la linealidad y la direccionalidad de la escritura. En este caso, el docente le propone analizar algunos carteles con los nombres de todos los compañeros de la sala. A medida que desliza su dedo sobre el material de izquierda a derecha, el docente lee y comenta: “*Mía* es el nombre de Mía. Fijate cuáles tiene; esta (señala la eme, sin nombrarla) está al lado de esta otra, l, y luego sigue esta otra, A, que es un poco diferente. Acá dice *Mía*. ¿Viste qué poquitas? Y mirá, este es el cartel de Federico. ¿Tiene más o menos, que *Mía*? Fijate, tiene muchas, ¿viste? Y fijate que cuando lo digo, *Feeedeeeriicooo*, también se dice mucho, y cuando digo *Miia*, digo poquito. Y tiene esta (señala la vocal l en Federico), que también está en el nombre de *Mía*...”. Luego, le propone decidir si algunas de esas letras le pueden servir para escribir “*Día del Maestro*” y que las vaya escribiendo a medida que las va diciendo, para ver cuántas va a necesitar para que diga. Con esta intervención, el docente se propone que el niño comience a utilizar letras convencionales y que empiece a considerar sus formas y la cantidad en una cadena gráfica.

A lo largo del año, es importante que el docente promueva el uso de la agenda, tanto de manera individual como colectivamente: “Si el viernes vas a jugar a lo de Flor, no te olvides de ponerlo en tu agenda”, “Tenemos que anotar en las agendas cuando nos vamos de campamento”, “Recordemos cuándo tenemos la salida a la biblioteca del barrio”. De esta manera, escribir y leer la agenda se convertirán en prácticas tan habituales para los niños como resultan para los adultos.

La agenda en primer grado

Los niños llegan a primer grado con sus agendas construidas en sala de 5 años, con el propósito de reutilizarlas en este nuevo ciclo. El docente les propone que compartan la experiencia con



este portador; los niños comentan para qué la utilizaron, qué registraron en ella, qué decisiones tomaron para confeccionarla, etcétera.

Si algunos niños no hubieran tenido la experiencia del trabajo con la agenda personal en el jardín de infantes, la propuesta de primer grado será una buena oportunidad para desarrollarla; y si el docente lo evalúa necesario, podrá proponer a estos alumnos algunas de las situaciones didácticas propuestas en la sala de 5 años.

En primer grado, los niños revisan la producción realizada en el jardín para conservar informaciones de interés, así como para decidir qué nuevos datos incorporar porque también resultarán de utilidad, como libros y autores preferidos, materias y actividades a realizar, nuevos contactos, etcétera. Esta ocasión brinda posibilidades a los niños de atravesar nuevas situaciones, con el propósito de seguir profundizando en sus prácticas de lectura y escritura en torno a la agenda, así como avanzando en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.

En **primer grado** se plantean las siguientes etapas:

El docente planifica acciones para conocer las ideas de los niños y promueve a:

Etapas del proyecto en primer grado

- Explorar la agenda personal para tomar decisiones sobre su reelaboración.
- Leer y escribir para incluir nuevos contactos en el índice telefónico.
- Escribir los meses para confeccionar la agenda del nuevo año en curso.
- Reelaborar la tapa de la agenda telefónica.
- Seleccionar e incluir un calendario.
- Incluir el horario semanal.
- Producir agendas de lectura (se trata del registro de títulos de libros que se leen durante un determinado período).
- Incluir el apartado “NOTAS”.
- Usar cotidianamente la agenda.

Explorar la agenda personal para tomar decisiones sobre su reelaboración

El docente propone a los niños explorar las agendas personales para tomar decisiones acerca de su reelaboración: qué informaciones de las ya existentes se van a conservar, cuáles nuevas se incluirán, cuáles será necesario transformar... En primer lugar, explicita el sentido de la situación: “Como este año vamos a seguir utilizando la agenda, debemos tomar decisiones para adecuarla; por ejemplo, tenemos que pensar si vamos a conservar todos los contactos, si queremos incluir a los compañeros de este año, si queremos recuperar de la agenda vieja algunas informaciones que nos parezcan importantes, como el cumple de nuestros amigos y de nuestros seres queridos...”.



Como el docente ha realizado una lectura previa de este material, a medida que los niños exploran las agendas interviene, con el propósito de promover la exploración. Les plantea releer el índice telefónico para recordar los datos de los antiguos compañeros: “¿Registraron el número de teléfono de Micaela? ¿Dónde? ¿Cuál otro encontraron? ¿También el de los bomberos y de la emergencia? Este año deberíamos conservarlos, ¿cierto?”.

Si bien es esperable que muchos de los niños de primer grado aún no lean convencionalmente, esta situación les permite buscar ciertas informaciones que ellos saben que están escritas en las agendas, realizando anticipaciones sobre lo escrito. Los niños saben “qué dice” en las agendas y con ayuda del docente coordinan informaciones para anticipar “dónde dice” lo que saben que allí dice: “Aquí dice *bombero*, porque empieza con la *de bota*”, “Acá es el mes de agosto, porque empieza con la *a* y termina con la *o*”.

Finalmente, el docente recuerda los propósitos de la exploración y propone poner en común los hallazgos. Los niños comentan la información encontrada y explicitan cómo arribaron a ella: “Yo encontré el número de mi amiga Paula. Lo encontré en la P. Estaba también el teléfono de Pía, porque estaba en la *pe* de *papá*”. Comentan qué desean conservar de esta información y deciden qué necesitan incluir: “Voy a dejar el número de Pía, porque es mi amiga”, “Yo encontré en mayo el cumpleaños de mi tío, es el 6. Lo voy a dejar este año para no olvidarme”, “Yo voy a guardar el número de los bomberos, porque es importante”.

Leer y escribir para incluir nuevos contactos en el índice telefónico

En esta ocasión, el docente les propone a los niños incluir en el índice telefónico los datos de los nuevos compañeros. Les plantea, en primer lugar, escribir por sí mismos un listado con los nombres de los amigos, que les permitirá llevar el control de los que se van añadiendo. Para escribirlos, les propone recurrir a la información de los nombres disponible en el aula (panel de cumpleaños, panel de asistencia, listado de secretarios); en este caso, se trata de localizar “dónde dice” los nombres buscados para luego copiarlos.

El docente prevé algunas intervenciones para esta situación de lectura:

Por ejemplo, plantea: “¿Estás buscando el nombre de Alan para agregarlo a tu lista? Aquí están los nombres de Alan, Alejandro y Facundo, ¿cuál es el nombre de Alan?”. En este caso, los niños saben qué dicen los carteles porque la docente ofrece contexto verbal de cada uno de los nombres (los lee).

O plantea localizar “En uno de estos carteles dice *Mariana*. ¿Dónde dice?” (Señalando *MARIANA*, *BELÉN* y *SOFÍA*). En esta ocasión, se trata de localizar dónde dice, pero ahora los niños solo saben qué dice en uno de los carteles, es decir, no saben cuáles son los otros nombres.

En estas situaciones, el docente considera la similitud o diferencia entre los carteles (qué letras posee y en qué cantidad) para complejizar la situación, así como la cantidad de carteles que propone leer.

Al igual que en sala de 5 años, los niños leen fichas elaboradas por el docente para, posteriormente, copiar los datos personales de los compañeros en las agendas. En esta ocasión, se trata



de fichas con mayor cantidad de información: nombre y apellido, número de teléfono, dirección, fecha de cumpleaños.

Ficha personal	
Nombre	Matías
Apellido	Gómez
Dirección	Arenales 564
Teléfono	4777-8678
Fecha de nacimiento	3 de agosto de 2008

El docente explica que no es necesario copiar en el índice telefónico toda la información presente en las fichas. Les propone registrar exclusivamente aquellas que resulten de mayor interés y utilidad, como el nombre y el apellido, y el número telefónico. Esta es una situación bastante desafiante para los niños de primer grado, pues deben leer para seleccionar en las fichas, solo ciertos datos específicos.

Escribir los meses para confeccionar la agenda del nuevo año en curso

El docente les comenta que resulta necesario elaborar las páginas correspondientes a los meses de la agenda del año en curso. En la sala de 5 años los niños leyeron carteles para confeccionarlas, pero en esta oportunidad el docente les propone escribir el nombre de los meses por sí mismos en las hojas correspondientes. Los niños pueden recurrir a la agenda del año anterior o al calendario que tienen en el aula, para localizar información acerca de cómo escribirlos.

Leer para registrar en la nueva agenda datos de interés

A medida que se elaboran las páginas correspondientes a los meses del año, el docente propone leer la agenda elaborada de la sala de 5 años y registrar informaciones que serán de interés y utilidad también este año: fechas de cumpleaños, fechas patrias, etcétera.

Estas inclusiones promoverán conversaciones acerca del comienzo de un nuevo año y de los cambios en los días en que se suceden las fechas: el 25 de mayo el año pasado cayó en día martes, y este año en miércoles...

Reelaborar la tapa de la agenda telefónica

Seguramente, la tapa estará un poco arruinada por el uso; por eso se determina que le vendrá muy bien el reemplazo por una nueva. En la sala de 5 años tal vez solo se había registrado en la portada AGENDA o AGENDA PERSONAL. En primero, los alumnos seguramente tendrán ideas más enriquecidas para su diseño; podrían incluir otras informaciones, como el año en curso y alguna imagen previamente seleccionada.

Del mismo modo, resultará necesario reelaborar el apartado DATOS PERSONALES. En la sala de 5 se había registrado en ella el nombre y teléfono. En el nuevo año es deseable la inclusión de nuevas informaciones: apellido, dirección, número de teléfono, entre otros. Para realizarla,



los niños podrán leer las fichas de datos personales elaboradas por el docente y copiar posteriormente la información. Nuevamente, deberán seleccionar solo aquellos datos que resulten relevantes para los fines de la producción de este apartado.

Seleccionar e incluir un calendario

El calendario es un portador social que está presente en todos los hogares y permite conocer varias informaciones; entre otras, saber cómo se suceden los días, qué día corresponde a una fecha determinada, cuándo es feriado, cuántos días integran cada uno de los meses, etcétera. Por lo tanto, resulta de mucha utilidad contar con uno en la agenda personal, para utilizarlo en diversas situaciones cotidianas: colocar la fecha en el cuaderno, saber cuánto falta para las vacaciones de invierno, conocer qué día cae un feriado determinado, etcétera. Para seleccionar uno que resulte pertinente a los propósitos del grupo, habrá que enfrentarse a diversas situaciones de lectura.



El docente consulta: “¿Alguien sabe qué día es hoy? ¿Dónde nos podemos fijar para averiguarlo o para estar seguros?”. Si los niños no hacen referencia a los calendarios, el docente les comenta sobre ellos y les plantea luego traer diversos calendarios para conocerlos y seleccionar uno para dejar en el salón.

Selecciona algunos calendarios y les propone a los niños, en grupos, explorarlos, explicitando el sentido de la situación: “Júntense de a dos y fíjense qué información tiene el calendario que les tocó. La idea es conocer cómo son los calendarios, cuáles son sus distintas formas, así luego decidimos cómo va a ser el que incluyamos en nuestra agenda personal”.

Para los niños que aún no leen convencionalmente, el docente plantea problemas para localizar información específica: “Busquen dónde dice *junio*”; “En esta parte dice los días de la semana, ¿cuál es cuál?”; “¿Cuántos días hay en diciembre?”.

A los niños que ya leen convencionalmente, les propone leer para localizar otras informaciones que generalmente trae el calendario: el nombre, dirección, teléfono y el correo electrónico del negocio que lo promociona. Resulta interesante discutir con los niños por qué se incluye esa información en un calendario. Intercambiar sobre estos aspectos de los calendarios permite incorporar a los niños a una práctica social muy usual y comprender por qué se regalan estos portadores.

Al finalizar la exploración, se abre un espacio de intercambio colectivo para que los niños compartan sus hallazgos.

Incluir el horario semanal

Al inicio de primer grado, es común escuchar a los niños preguntar: “¿Qué vamos a hacer hoy? ¿Hoy tenemos música? ¿Cuándo vamos a la biblioteca? ¿Cuánto falta para irnos a casa?”. Adecuarse a la nueva distribución escolar de la primaria es un desafío. Recurrir a un portador que brinde información sobre las diferentes actividades que se suceden a lo largo del día, los ayuda



a organizarse y a hacerse más autónomos. Por supuesto, el docente también aprovecha estas situaciones para que los niños avancen como lectores. Es así que durante una serie de clases exploran y leen horarios semanales para elaborar el propio.

Para confeccionar el propio horario, el maestro produce un cuadro de doble entrada en un afiche, que será completado a través de la lectura de diversos carteles por parte de los niños.

En un primer grado¹² la maestra reparte diversos carteles con informaciones sobre los días y las actividades de la semana a los diversos grupos de trabajo. Solicita buscar dónde dice *lunes*, *martes* o *miércoles*. Uno de los niños dice que encontró *miércoles* (señala erróneamente el cartel que dice BIBLIOTECA). La maestra interviene con este grupo para promover reflexiones. En primer lugar, les pregunta sobre su anticipación: “¿Ahí dice *miércoles*?”. Su compañera, considerando informaciones cualitativas, expresa: “*Miércoles* no lleva la be”. El niño le responde, tomando en cuenta el aspecto cuantitativo: “Pero es larga la palabra”, es decir, que *biblioteca* es una palabra que tiene muchas letras. No obstante, la niña vuelve a brindarle información: “*Miércoles* no lleva be, sino que lleva eme”. Esta información es considerada por el niño, quien puede también tomar en cuenta el aspecto cualitativo, expresando: “Esta es (seleccionando el cartel que dice MIÉRCOLES), porque tiene la de *mamá*”. La maestra plantea un contraejemplo: “¿Por qué no dice acá (refiriéndose al cartel de MÚSICA), que también tiene la de *mamá*?”. Los otros niños argumentan: “*Miércoles* no tiene u”. Esta información es suficiente para verificar dónde dice *miércoles*. Es posible observar este fragmento de clase en el siguiente [enlace](#):



Una vez elaborado el horario semanal, la docente entrega una copia a cada uno de los niños para incluir en la agenda. Es importante que la producción, en esta ocasión, quede a cargo del docente, pues se requiere una escritura clara para que los niños puedan leerla todas las veces que resulte necesario.

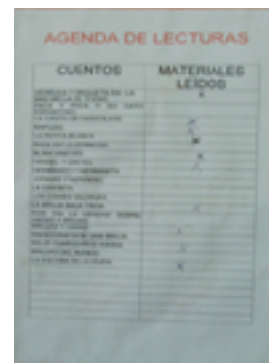
¹² Escuela N° 15 D. E. 18. Maestra: Andrea D’Onofrio.



Producir agendas de lectura

En reiteradas oportunidades, los lectores llevamos un registro de aquello que leemos porque nos interesó particularmente, porque queremos volver a leer ciertas obras u otras del mismo autor, porque queremos recomendárselas a otra persona...

El docente propone incluir cierta cantidad de hojas en la agenda personal para realizar anotaciones relacionadas con los libros y autores leídos, con el propósito de llevar un recordatorio de las obras abordadas. El registro de los títulos de las obras leídas, además de profundizar en esta práctica social, permite a los niños atravesar variadas situaciones de lectura y escritura que posibilitan avanzar en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.



En algunas ocasiones, el docente escribe un listado de títulos a leer y su distribución en el tiempo que los niños pegan en la agenda personal. Antes de leer cada obra, el docente anuncia el título y solicita que lo encuentren en este listado para anotarlo. Otras veces, los niños registran, por sí mismos o a través de la copia, los títulos de los libros seleccionados. En estos casos, también producen comentarios escritos sobre los aspectos más destacables del material de lectura para guardar memoria o comentar a otros.

También, en este apartado de la agenda personal, los niños pueden anotar aquellos títulos de libros, películas, obras de teatro, de títeres u otros espectáculos que les hayan recomendado.

Incluir el apartado "Notas"

La presencia de este apartado en la agenda cobra un gran valor en relación con las posibilidades de lectura y escritura que plantea. Posibilita a los niños llevar un registro de informaciones que resulten personalmente relevantes: una película que le han recomendado, un video juego, una canción, un video de youtube, una página web de interés... Se trata de un apartado que los niños completan con mayor autonomía.

Usar cotidianamente la agenda

En primer grado, el uso cotidiano de la agenda permite a los niños enfrentar nuevos y variados desafíos en relación con la lectura y la escritura.

Los niños leen:

- las variadas informaciones anotadas en la agenda para no olvidarlas, para recordar actividades, eventos, tareas a realizar...;
- la información en el almanaque para saber qué día cae; cuantos días faltan; cuántos lunes hay en...;
- el horario semanal para buscar información acerca de cuándo tenemos Educación Física, qué actividades tenemos los martes...;
- el índice telefónico, para localizar el número de teléfono de Matías para invitarlo a jugar...



En esta nueva etapa, los niños también escriben, por sí mismos y a través de la copia, para registrar datos de interés, tales como: fechas patrias, actividades, eventos, títulos de cuentos y de películas, adivinanzas, coplas, alguna curiosidad científica, etcétera.

Estas situaciones los enfrentan a desafíos cada vez más complejos. Por ejemplo, la copia del título “Alicia en el país de las maravillas”, con el propósito de agendar el libro que se está leyendo dentro del aula.

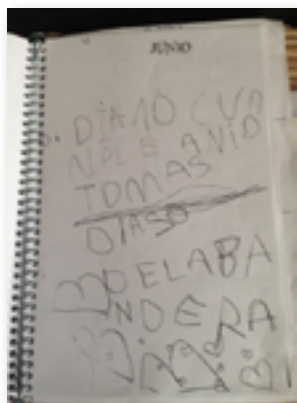
O de una adivinanza para jugar en casa con la familia.

**Canto en la orilla, vivo en el agua,
no soy pescado ni soy cigarra.**

(Respuesta: la rana.)

En estos casos, la extensión de lo escrito, las partes que componen el todo, las diferentes tipografías, el espacio en blanco entre segmentos de escritura y la organización del texto en más de una línea gráfica complejizan la situación. La docente interviene para que los niños puedan considerar estos aspectos.

O la escritura por sí mismos para agendar una fecha patria. Veamos un ejemplo:



Fabrizio ha registrado dos eventos importantes en el apartado correspondiente al mes de junio:

Día 10 cumpleaños Tomás (Día 10 cumpleaños de Tomás)
Día 20 delabandera (Día 20 de la Bandera)

Como vemos, la escritura del niño presenta cuestiones a considerar, específicamente las referidas a la ortografía de *cumpleaños* y de separación de las palabras en el caso de *delabandera*. Será necesario abocarse a ambas cuestiones para que los alumnos avancen hacia la convencionalidad de la lengua escrita.



En este proyecto de la agenda personal, es posible advertir cómo las prácticas del lenguaje se desarrollan en continuidad entre un nivel y otro. Las situaciones fundamentales, leer por sí mismo y a través del maestro, así como escribir a través de la copia y de poner en juego las propias ideas de los niños, reaparecen a partir de una diversidad de situaciones que van profundizándose, tornándose cada vez más complejas y abarcativas en el abordaje de los contenidos del área.

Asimismo, al reencontrarse los niños en primer grado con prácticas de enseñanza conocidas, se generan condiciones más favorables para la transición entre un nivel y el otro, lo que seguramente impactará favorablemente en su proceso de aprendizaje.

MATEMÁTICA

La interpretación y producción de planos

Los Diseños Curriculares para la educación inicial y para la educación primaria en la Ciudad de Buenos Aires refieren ambos al trabajo con ciertos conocimientos espaciales, en el marco del área de Matemática. Dichos diseños plantean que los alumnos aprenden a partir de la resolución de problemas y el desafío de los docentes consiste, entonces, en planificar situaciones de enseñanza para que los niños puedan “aprender matemática haciendo matemática” (*Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, 2004, p. 297). Es por ello necesario que las propuestas de enseñanza sean significativas y que les permitan a los alumnos tomar decisiones y poner en juego sus saberes previos, asumiendo un rol protagónico en su propio aprendizaje.

En el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* se destaca que los alumnos al ingresar a primer grado poseen un bagaje de conocimientos matemáticos que es necesario recuperar evitando rupturas, tomando en cuenta tanto aquello que aprendieron en el jardín como los conocimientos que han construido en su vida social.

Estos contenidos, como muchos otros, nos brindan una ocasión para pensar acerca de la continuidad y progresión en el tratamiento de los objetos de enseñanza, que comprometen muy íntimamente las prácticas matemáticas que se buscan promover y transmitir tanto en las salas del jardín como en las aulas.

En este apartado presentaremos, en primer lugar, un marco de análisis para la enseñanza de conocimientos espaciales. Y, en segundo lugar, compartimos una propuesta de trabajo a partir de la cual reflexionamos sobre nuestra tarea en ambos niveles y sobre el abordaje de las relaciones espaciales.¹³

Podemos ver que en el *Diseño Curricular para la Educación Inicial* una de las propuestas que se desarrolla para el trabajo de las relaciones espaciales es la realización de un proyecto de elaboración de planos de la sala, para luego compartirlos con los alumnos al llegar a primer grado. Para ello, se sugiere el uso de “portafolios de experiencias” donde cada uno de los alumnos pueda

¹³ Esta propuesta se inserta como una posibilidad más entre tantas otras que los docentes pueden planificar en sus prácticas.



guardar sus planos y fotografías, en el caso de contar con alguna, permitiéndoles conservar y recuperar el trabajo ya realizado. Esta propuesta de enseñanza podrá retomarse y complejizarse en la escuela primaria, enriqueciendo la realización del plano del aula a partir de las experiencias personales aprendidas. Este proyecto favorecerá el conocimiento y afianzamiento tanto de los conocimientos espaciales como de los aspectos vinculares y de pertenencia a un nuevo grupo de pares y a la institución.

Los orígenes de la geometría se reconocen en Grecia con la resolución de problemas espaciales, como los ocasionados por la medición de tierras con las crecientes del Nilo. Euclides (siglo III a.C.), al sistematizar los conocimientos geométricos de la época, reúne un conjunto de saberes, muchos de los cuales se hallaban fuertemente ligados a la resolución de problemas del espacio práctico.

Berthelot y Salin (1993-1994) reconocen los conocimientos espaciales como uno de los campos dentro de la geometría (el otro campo es el de los conocimientos geométricos propiamente dichos) y los definen como el conjunto de conocimientos necesarios para dominar las relaciones que el sujeto establece con el espacio.

El aprendizaje de conocimientos espaciales precede a la enseñanza escolar, vale decir que se trata de adquisiciones espontáneas que forman parte del proceso de construcción de dichos conocimientos. Sin embargo, existen otros conocimientos espaciales necesarios para la resolución de problemas que requieren de una enseñanza sistemática en las escuelas. El éxito o el fracaso frente a esta clase de problemas espaciales se establecerá a partir de la relación entre el objetivo buscado y el alcanzado. Por ejemplo, si el objetivo es indicar a una persona cómo llegar a un lugar que ella desconoce y desplegamos para ello una serie de indicaciones que contienen información espacial para transmitirle un posible camino a seguir, quizás acompañado de un croquis, diremos que hemos alcanzado la solución a este problema de comunicación, si es que se logra que la persona alcance el lugar buscado.

Los conocimientos espaciales intervienen en el control de las relaciones del sujeto con el espacio material y se vinculan a la posibilidad de:

- a) reconocer, describir, fabricar o transformar objetos;
- b) desplazar, hallar, comunicar posiciones de objetos;
- c) reconocer, describir, construir o transformar el entorno cercano o de desplazamiento.

Son acciones que requieren orientarse o utilizar referencias.¹⁴ Exigen identificar orientaciones del espacio —ejes vertical y horizontal—, construir sistemas de referencia que permitan localizarse o localizar objetos o personas de manera unívoca. Estos conocimientos comienzan a desarrollarse, en parte, de manera implícita desde los primeros años, pero requieren ser asumidos por la escuela para extenderse, profundizarse y sistematizarse (Berthélot & Salin, 1993-1994).

¹⁴ Algunos ejemplos de problemas elementales en los cuales interviene la referencia: hallar una posición a partir de una descripción; describir un trayecto o posición; realizar un trayecto siguiendo indicaciones; construir un sistema de referencias para describir una posición o un trayecto (Institut National de Recherche Pédagogique, 2006).



Los conocimientos espaciales, al referirse al espacio circundante al sujeto, están ligados a un vocabulario utilizado en prácticas culturales de las que los niños participan. De esta manera, guardan en general mucha más familiaridad para los niños que los conocimientos geométricos más dependientes de un vocabulario específico menos presente en la cotidianeidad; es común escuchar a los niños referirse a objetos que están cerca, lejos, arriba, abajo, etcétera; sin embargo, no suelen hablar, por ejemplo, de helados con forma de cono o de cuadernos rectangulares.

En el marco del trabajo matemático escolar, se incluyen aquellos conocimientos ligados a representaciones espaciales relativos a la comunicación de posiciones y desplazamientos de personas y objetos, y a la toma de conciencia de fenómenos debidos a los cambios de punto de vista sobre un objeto o situación. Estos contenidos se incluyen por las prácticas que involucran —anticipaciones, exploraciones y argumentaciones—.

La geometría asumida por la enseñanza en los inicios de la escolaridad —educación inicial y primer ciclo de la educación primaria— guarda entonces un fuerte lazo con los problemas prácticos. No obstante, se trata de cuidar que la actividad matemática planteada no pierda sus rasgos centrales de abordaje de los problemas, anticipaciones y validaciones.

La inclusión de estos contenidos —conocimientos que se refieren a las relaciones del niño con el espacio material, a las referencias, a las posiciones relativas de los objetos, a los recorridos— en la propuesta curricular sale al cruce de una creencia habitual que considera que el desempeño espacial de los ciudadanos depende de aptitudes individuales con las que contamos, o no, “naturalmente”, o a partir de cierto desarrollo “espontáneo”. Se plantea, por el contrario, la necesidad de asumir la enseñanza y la sistematización de conocimientos espaciales para abonar al trabajo geométrico y matemático en general y para garantizar su disponibilidad y enriquecer el dominio de la relación con el espacio (ubicarse en el espacio y ser capaz de utilizar un vocabulario que permita producir e interpretar informaciones espaciales) de todos los ciudadanos.

Si bien muchos de estos conocimientos se adquieren a partir de la experiencia extraescolar, el trabajo escolar puede enriquecerlos, al mismo tiempo que igualar su disponibilidad entre todos los alumnos. La no enseñanza de conocimientos espaciales deja a muchos niños desprovistos del dominio de situaciones que requieren el uso y la producción de representaciones espaciales (Saiz, 2003). En la misma línea, Broitman (2000) retoma las ideas expuestas por Berthélot y Salin (1994) sobre la importancia de su abordaje desde la escuela y la necesidad de optimizar los aprendizajes de los conocimientos espaciales necesarios tanto para la vida social como para futuros aprendizajes matemáticos.

El trabajo sobre contenidos espaciales contribuiría también a mejorar las relaciones usuales de los alumnos con el espacio. Esto posibilitará poder ubicarse, determinar referencias, comunicar informaciones sobre el espacio físico, dominar algunos medios de representación espacial —planos, cartas, dibujos, etcétera—. Estos son aspectos de los conocimientos espaciales que nos ocupan desde el punto de vista del aprendizaje matemático.

Desde la enseñanza, se trata de superar progresivamente una aproximación al espacio donde las tareas se resuelven a través de la acción directa sobre los objetos físicos, sin implicar una anticipación o con una validación solo práctica, para ir introduciéndose en una validación



argumentativa. Esto requerirá plantear situaciones concretas que movilicen representaciones de los objetos donde no alcance la resolución directa a través de la acción y, en cambio, se requiera de anticipaciones y del recurso a objetos representados, donde la validación práctica se acompañe o deje algún lugar a la argumentación.

Estos primeros acercamientos buscan superar o trascender una aproximación perceptiva de las formas en el espacio promoviendo la producción de explicaciones, anticipaciones y representaciones por parte de los niños para la resolución de problemas cotidianos.

El uso de planos: una propuesta de enseñanza

Los planos constituyen representaciones espaciales particulares que permiten ubicar objetos y establecer relaciones en ausencia de dichos objetos. A partir de ellos se puede anticipar, comunicar y recordar información espacial. Funcionan para transmitir información relativa a las posiciones o desplazamientos en el espacio.

Los planos difieren según muchas características: según el tamaño y la naturaleza del espacio que están representando, según la función que cumplen, etcétera. Así, un mapa de ruta señala algunas indicaciones relativas al camino, mientras que el plano de un museo o de un centro comercial señalan los diferentes lugares a los que se puede acceder y dónde están ubicados. Estas representaciones no son únicas; un mapa de ruta, por ejemplo, según su propósito, puede incluir marcas que señalen la ubicación de las estaciones de servicio, o no incluirlas.

Como toda representación, en la realización de un mapa o plano opera una abstracción respecto de qué elementos y relaciones se conservan y cuáles se dejan de lado. Por ejemplo, el plano de una ciudad no presenta el detalle de las edificaciones existentes en cada manzana, aunque puede indicar la ubicación de algún edificio de interés público en particular que se busque resaltar. En el plano de las estaciones de subterráneo, el recorrido se representa de manera lineal, con las estaciones y, en algunos casos, las calles transversales, pero se deja de lado cada curva del trayecto. Es decir, la producción de estas representaciones está gobernada por una serie de decisiones que buscan hacerlas funcionales a sus propósitos.

El trabajo en torno a planos se vuelve interesante tanto con los alumnos de educación inicial como con los de educación primaria, ya que favorece el conocimiento de nuevos entornos, la elaboración de representaciones sobre el espacio físico, la comunicación de posiciones y desplazamientos a partir de un vocabulario específico y la toma de conciencia sobre los problemas relacionados con los cambios de punto de vista.

El edificio de la escuela, ocasiones para interpretar y producir planos

El espacio de la escuela puede abrir oportunidades de trabajo sobre planos a condición de resguardar su sentido. Para los niños contar con el plano de toda la escuela puede dar lugar a ubicar su aula, las de los diferentes grados y todos los lugares de la institución. Esto contribuirá a generar espacios de diálogo, interacción y trabajo colaborativo entre los niños que recién se conocen. Puede ser, asimismo, un instrumento para compartir esta información con sus familias.



De la misma manera, se podría trabajar sobre los planos que puedan haberse elaborado en el jardín (sala de 5) para comparar semejanzas y diferencias entre los espacios y los planos. Los niños de primer grado también podrán utilizarlo para contarles cómo es la escuela —agregando luego por un recorrido— a los de sala de 5, cuando comparten actividades de familiarización con la escuela primaria.

Los planos de evacuación del edificio de la escuela también permiten una buena situación de lectura de planos y de apropiación de nuevas normas de seguridad. En efecto, aparecen allí representados los recorridos que hay que realizar para salir del edificio en caso de ser necesario. Analizarlos e interpretarlos con los chicos, comparar los recorridos indicados desde diferentes lugares de la escuela, ubicar los lugares con extinguidores señalados en el plano, etcétera; esto abre ricos problemas al trabajo con las relaciones espaciales y en generar autonomía y seguridad en ambientes nuevos. Cómo leer ese mapa, qué nos está diciendo, cómo hacemos corresponder las partes allí dibujadas con el espacio real, cómo relacionar la orientación de la hoja del plano con mi orientación (de modo que el “adelante” que miro en la hoja sea el mismo que la dirección en la me dirijo, etcétera), qué información se puede extraer de allí (diferentes espacios con los que cuenta la escuela, cómo están ubicados unos en relación de otros...)¹⁵

Este aprendizaje, a su vez permitirá a los niños manejarse con mayor seguridad en otros ámbitos diferentes que cuenten con estos planos de evacuación (supermercados, hipermercados, clubes, etcétera).

En estos planos se podrán advertir algunos objetos que no aparecen representados; por ejemplo, lo que se encuentra dentro de cada sala o aula, porque no se necesita información del interior del aula para saber cuántos salones tiene la escuela, cómo están ubicados, qué sala o grado se ubica en cada uno.

Deberemos identificar con los chicos que, en los planos y mapas, el lugar aparece dibujado como “desde arriba” —como desde un avión, desde el techo, un balcón, etcétera—.

El plano de la sala o del aula

Se podrá proponer elaborar un plano de la sala para guardar de recuerdo, si nos estamos despidiendo del jardín, para incluir en el “portafolio de experiencias” y utilizarlos para comunicar a alumnos de otra escuela cómo era nuestro salón —qué objetos tenía y cómo estaban ubicados—, organizando efectivamente una situación de intercambio de planos. También se pueden elaborar planos para recordar en qué lugar del aula se sentará cada uno: para ello, dado que es una organización que varía a lo largo del año, se pueden disponer carteles con los nombres que se irán pegando en el lugar de cada alumno; esto puede elaborarse con los niños para las reuniones de padres y así invitar a las familias a dejarles un cartel en el banco de sus hijos.

Podemos proponer a los alumnos de sala de 5 o primer grado, a partir de una finalidad comunicativa real que el docente seleccione, la elaboración de un plano de la sala o del aula.¹⁶ Es

¹⁵ Si bien podremos analizar algunas cuestiones respecto de los tamaños relativos de los lugares y objetos, queda fuera de las discusiones con los niños de educación inicial y primeros grados de la educación primaria la posibilidad de referirse a la relación de escala que organiza los planos.

¹⁶ En Broitman (2000) se analiza el desarrollo de una experiencia de producción de planos en sala de 5 años.



condición que antes de realizarlo, los niños hayan explorado y conversado sobre diferentes planos, sus características, sus funciones.

Un esquema posible para la planificación podría consistir en una producción individual, seguido de una confrontación de los trabajos con una discusión acerca de las similitudes y diferencias y las decisiones que las guiaron. Luego se podrá realizar una nueva producción que recoja los comentarios y sugerencias.

Podemos identificar como objetivos didácticos de la situación el avance en las decisiones acerca de qué información incluir y cómo hacerlo en la elaboración de una representación gráfica del espacio material. En esta oportunidad, los alumnos seleccionan qué cosas quieren que aparezcan en su plano, cómo representarán cada una de ellas y dónde las ubicarán.

Queremos resaltar que no es el producto final —el dibujo de cada niño— el principal ni el único criterio, de producción de esta actividad. Lo central reside en el proceso de toma de decisiones que realiza el niño antes y durante la elaboración, en los aspectos sobre los cuales se toma conciencia en la confrontación con las producciones de los compañeros y en las discusiones y análisis a las que estas instancias dan lugar.

Las diferencias entre las producciones de los alumnos permitirán identificar que las decisiones sobre qué incluir y cómo representarlo no son únicas, y que algunas sí resultan más convenientes que otras. Se podrán explicitar los criterios por los cuales incluir ciertos objetos y no incluir otros. Muchos niños suelen representar los objetos con todo detalle; otros, de manera esquemática. También se podrá discutir qué función cumpliría el detalle para ellos o la economía de las representaciones esquemáticas para otros. En la discusión se podrá retomar si se entiende de qué objetos se trata a partir de cómo los dibujaron; también, si los alumnos quisieran acordar un modo de representar algunos de esos objetos (por ejemplo, las mesas, las sillas, el pizarrón, las ventanas) y podrían hacerlo generando una convención que pueda ser compartida por todo el grupo.

La ubicación relativa de los objetos es una de las cuestiones más importantes para avanzar en su concepción de estas representaciones. Los niños muchas veces representan los objetos de manera aislada, lineal, o relacionándolos en pequeños grupos de objetos. La sistematicidad de las relaciones de las posiciones de cada objeto respecto de los demás es un asunto sobre el cual se avanzará de a poco en las salas de 5 y a lo largo de los primeros años de la escuela primaria.

El tamaño relativo de los objetos representados respecto de la relación entre sus tamaños reales también podrá ser objeto de discusión: “Si las mesas de los chicos son más pequeñas que las de la seño, tienen que aparecer más pequeñas en el plano”.

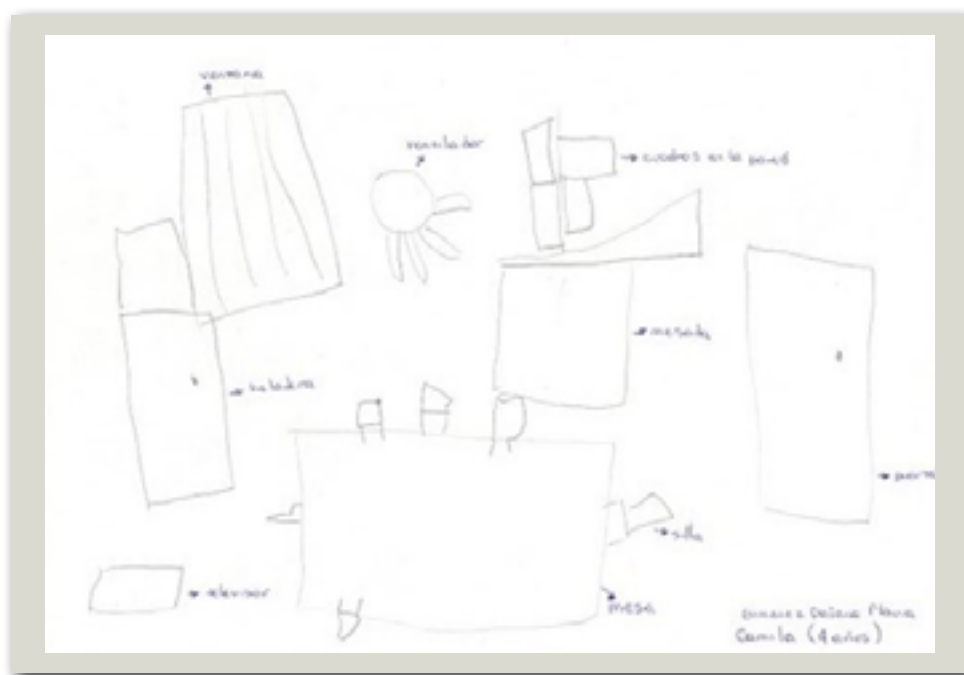
La confrontación entre las producciones también dará lugar a advertir el papel del punto de vista desde el cual se realizaron. Los alumnos pueden dibujar el salón desde el lugar en el que se encuentran ubicados, o combinar representaciones desde arriba con otras desde lo que les aporta su visión de las cosas.

Los planos podrán ser revisados y reelaborados las veces que lo requieran sus autores, hasta que ellos mismos se encuentren satisfechos con su producción. Repetimos que podremos dar

cuenta del avance de los conocimientos en esta situación al considerar las sucesivas producciones y discusiones que tienen lugar en la sala, en un período de tiempo largo. No queremos perder de vista que el objetivo reside en el progreso sobre estos aspectos, y no en alcanzar un producto determinado. Apuntamos a comunicar junto con las relaciones espaciales que aquí se ponen en juego, una relación con el conocimiento como colectivo, provisorio y siempre revisable.

Compartimos algunas producciones de una sala de jardín. En este caso, la maestra ubicó a todos los niños sobre un lado de la sala y les pidió que dibujen un plano de la sala. Los niños, como se ve en algunas producciones, se representaron también a ellos mismos. En otros casos, eligieron representar alguna o algunas mesas, sin respetar la cantidad incluida en la sala, y en otros casos también incluyeron los carteles de la sala.





Los conocimientos sobre la representación de los objetos y sus posiciones relativas aparecen aquí como recursos de solución frente a la necesidad de comunicar a otro o a uno mismo —en el caso de guardarlo como recuerdo— un conjunto de informaciones espaciales. Los niños, para resolver esta situación, deben tomar decisiones, a partir de ciertas anticipaciones que realizan, acerca de qué incluir en su representación y cómo hacerlo. El análisis posterior de la resolución, en el contraste con los trabajos de sus compañeros, en el marco de discusiones con todo el grupo que focalicen sobre los aspectos espaciales que el docente quiere relevar, permitirá avanzar en los conocimientos espaciales involucrados. En esa discusión sobre las resoluciones, se vuelve sobre esas decisiones y se ajustan, permitiendo posiblemente transformaciones de ideas iniciales que habiliten otras producciones.

Como dijimos, la precisión buscada será la que acepten los autores a partir de las confrontaciones y análisis. El vocabulario espacial no interviene en la producción, pero sí en las discusiones, en las que se trata de explicitar relaciones representadas en los diferentes planos o las de la realidad de referencia. Por supuesto, el docente podrá participar introduciendo (utilizando él mismo) un vocabulario preciso en relación con su función en la situación; es decir, podrá referirse a los aspectos de las relaciones espaciales que se están discutiendo en términos de un vocabulario activo, con un propósito en la comunicación.¹⁷

Se incluirán las diversas formulaciones —al principio, siempre imprecisas y aproximativas¹⁸— que propongan los niños en el espacio de discusión. Se irán vinculando entre sí de a poco, así como también con las que ofrezca el docente. Se trata de anclar en sus prácticas orales y transformarlas progresivamente, no impedir las o instalar un vocabulario que las preceda. Correríamos el

¹⁷ En este sentido, es importante estar siempre atentos a que el lenguaje no resulte un obstáculo para los alumnos. Numerosos trabajos analizan el papel del lenguaje como fuente de desigualdad escolar y, en consecuencia, de desigualdad a secas (Lahire, Bautier, Ermel).

¹⁸ Es frecuente que a los niños, al principio, les cueste expresar ideas sobre las relaciones espaciales sin acompañarse de gestos que señalen lo que quieren indicar.



riesgo, en ese caso, de desvalorizar sistemáticamente expresiones que sí portan sentido para los niños. Decíamos que la producción de planos no es una situación de comunicación que requiera formulaciones de relaciones espaciales, pero sí lo hace la situación de discusión de las producciones. Si bien no puede ser la única, nos permite una ocasión con condiciones para la aparición y uso de palabras nuevas en la comunicación de ideas.

El contexto aquí —realizar una representación del salón para que otro que no lo conoce pueda saber qué tiene y cómo están ubicadas los diferentes objetos— permite construir una representación del objetivo por alcanzar que comandará la producción y el análisis, así como también las intervenciones del docente durante los diferentes momentos del trabajo; por ejemplo: “¿Podrán darse cuenta los chicos de la otra escuela qué cosas tiene nuestra aula/sala, y cómo están ubicadas?”.

Los planos de la sala/aula podrán ser también utilizados para jugar un juego de escondidas. Organizados en pequeños grupos, un alumno de cada grupo permanece afuera mientras la maestra esconde un objeto. El grupo deberá comunicarle al compañero que quedó en el exterior, sin hablar y mediante una marca en el plano, el lugar donde se esconde el objeto.

Las salidas educativas, una ocasión para el trabajo con planos

Son muchas las oportunidades en las cuales los niños se ven enfrentados a la necesidad de ubicarse espacialmente. Por ejemplo, ante una salida educativa, es posible apelar a los planos o mapas con todo su sentido, tanto para anticipar el recorrido como para recordar, organizar, comunicar la información recolectada luego de la salida. Así, en una visita a un museo, el plano adquiere sentido como herramienta que permite anticipar trayectos posibles, qué se verá —y en qué orden— siguiendo un camino u otro, elegir los recorridos de acuerdo con los intereses o criterios que llevan a la visita, tener ubicados lugares que se pueden precisar como los sanitarios, centros de información, entre otros. También será una herramienta para reconstruir trayectos, realizar recomendaciones, etcétera. En estos casos, estamos apelando al plano para resolver diferentes problemas de localización y desplazamientos en el espacio.

Estamos proponiendo que los niños puedan interpretar el plano antes de haber recorrido el museo porque creemos que esto moviliza sentidos acerca de las representaciones espaciales, haciéndolos jugar un papel como herramienta anticipatoria de localización. Esto permite preparar de otro modo la visita, con mayor dominio del espacio real con el cual se interactuará.

Contar con el plano durante la visita también será una oportunidad para poner en juego las anticipaciones e ir controlando y/o corrigiendo el desarrollo del paseo; más aún, si se ha tenido la oportunidad de abordarlo previamente. Basta presenciar el entusiasmo con el cual los niños suelen apropiarse del plano que ellos mismos portan durante una visita y las relaciones que les permiten establecer acerca de sus sucesivas posiciones y de las ubicaciones de los diferentes sectores. Decíamos que los planos se pueden retomar también *a posteriori* para organizar, por ejemplo, diferentes fotografías que se hayan tomado, relacionándolas con el lugar al que corresponden, información anotada —o recordada, o buscada—, folletería, etcétera.



Analizar con todo el grupo qué datos aparecen y cómo —y cuáles no aparecen— hará posible ayudar a tomar conciencia de las características de estas representaciones espaciales y ligarlas explícitamente a su función. Posteriormente, también se podrá agregar algún dato que los niños quieran conservar a partir de su visita.

Los docentes decidirán cuánto es posible enmarcar el lugar de la visita que se ha pautado en el espacio más amplio apelando a distintos planos, como por ejemplo el del barrio.

Algunos aspectos a tener en cuenta en el trabajo con relaciones espaciales

El análisis que abrimos a continuación está dirigido a los docentes, para favorecer la comprensión de la complejidad de la tarea que realizan los niños frente a la representación de planos.

Elaborar un plano es una tarea sumamente compleja. Requiere construir un sistema de referencias; en este caso, para describir una posición (en otros, podría involucrar recorridos). Este proceso supone elegir un objeto o marca como referencia, ubicar otro objeto en relación con el primero y seguir ubicando otro objeto en relación con la primera referencia o tomando un objeto ya ubicado como referencia, y así sucesivamente.¹⁹ Por supuesto, no se apunta a que los pequeños utilicen sistemáticamente las referencias, sino a que adviertan la necesidad de utilizarlas y comiencen a hacerlo, aun de manera parcial. El docente podrá colaborar con los alumnos para identificar la necesidad de establecer referencias para ubicar posiciones.

En la construcción del plano se requiere, además, considerar el espacio en el cual debe establecerse el sistema de referencias. Por un lado, la característica del espacio real y, por otro, las del soporte de la representación gráfica: una hoja lisa, una hoja cuadriculada, el plano ya dado, etcétera. Las características del espacio por representar —patio, edificio, ciudad, espacio rural, un armario en el cual se quieren ubicar los objetos, un objeto para armar como los de los juguetes infantiles, etcétera— inciden en qué se utiliza como referencia y cómo se relacionan las diferentes posiciones entre sí.

Las dimensiones del espacio involucradas en la representación juegan un papel importante. Así, se plantean problemas de construcción de referencias en el espacio real, en una maqueta (poniendo en juego tres dimensiones), en el patio, en un mapa o plano, en el pizarrón, en la hoja de papel (poniendo en juego dos dimensiones),²⁰ o el recorrido de un subterráneo en una línea recta (lo que pone en juego una sola dimensión).

Por otra parte, la naturaleza del espacio interviene en la construcción de referencias. Si se trata del espacio real, intervienen las direcciones vertical y horizontal como privilegiadas por la verticalidad de la posición del sujeto: por sus posturas, por sus experiencias de equilibrio. En el espacio urbano, la arquitectura brinda numerosas referencias a través de construcciones que sobresalen; por ejemplo, al señalar el edificio más alto de la ciudad.

En síntesis, el uso de un plano pone en juego varios sistemas de referencia: el del espacio real o el del observador en el espacio real (su referencia corporal), el del plano orientado en la hoja de

¹⁹ En el caso de un recorrido, se tratará de ir relacionando sucesivamente las posiciones del sujeto respecto de diferentes objetos fijos utilizados como referencias.

²⁰ Un patio es habitualmente tratado como bidimensional.



papel (con una indicación Norte-Sur), lo que proyecta el observador por la representación de su posición en el plano.

Otro ingrediente que incide en el proceso de establecer referencias para la comunicación de relaciones espaciales reside en cuál es el medio a través del cual se realizará esta comunicación: si es oral, dando una lista de informaciones como referencias; si es por escrito, con un esquema o plano. También varía si se trata de una comunicación para uno mismo o para otro, lo que requiere una explicitación mucho mayor. Un asunto crucial en relación con el plano es el de permitir la puesta de la representación en congruencia con la del espacio real. Los procedimientos mediante los cuales los niños establecen referencias aparecen primero centrados en sus posiciones; progresivamente, a través de los intercambios, podrán descentrar estas referencias y apelar a otras más independientes del punto de vista del observador.

Hemos señalado la continuidad en la presencia de estos contenidos espaciales en el Nivel Inicial y el Nivel Primario, así como también en la práctica de resolución de problemas y análisis, entre un juego anticipatorio y la validación de los procedimientos empleados. El avance entre la sala de 5 años y el primer grado estará dado por los análisis que sean posibles, así como también en las relaciones que puedan tener en cuenta en las producciones. No es posible determinarlo *a priori*, porque dependerá de las oportunidades que los niños hayan tenido de enfrentarse con situaciones de enseñanza que apelen a estos conocimientos.

MÚSICA

La música es un modo de expresión y comunicación que, además de producir fascinación en los niños, colabora en el proceso de socialización. Ocupa un lugar privilegiado en el jardín, tanto por la presencia a cargo del profesor de Música como del docente de sala, quien la utiliza en diferentes momentos a lo largo de toda la jornada: en un cambio de actividad, al saludarse o despedirse del jardín, en los traslados y en momentos destinados a cantar un repertorio de canciones.

Por consiguiente, la escuela tiene como uno de sus propósitos promover el desarrollo de las capacidades musicales de manera sistemática. Este proceso de musicalización, que se inicia en el Nivel Inicial, se continúa en el Nivel Primario con las clases de Música a cargo de los profesores de dicha disciplina, y sería muy positivo que el maestro de grado incorporara la música dentro de sus propuestas durante la jornada escolar. Como bien señala el *Diseño Curricular para la Educación Primaria*, el encuentro con la música "(...) debe articularse con las experiencias y los conocimientos que los alumnos traen tanto del Nivel Inicial como del contacto con distintas manifestaciones de las artes a través del entorno familiar y social. Es importante considerar estas experiencias como la base sobre la que se apoyarán propuestas nuevas y gradualmente más complejas".²¹

Las secuencias que se presentan a continuación están pensadas para ser implementadas por los docentes de Nivel Inicial y los maestros del Nivel Primario. La intención es establecer un continuo entre ambos niveles a través de las prácticas que se lleven a cabo con los alumnos.

²¹ *Diseño curricular para la Escuela Primaria*, Primer Ciclo. Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 2004, p. 75.



Partiendo de una presencia cotidiana en el jardín, resulta esperable que en primer grado se retomem y construyan nuevas prácticas referidas a la música, tendientes a favorecer los vínculos entre el nuevo docente y su grupo de alumnos, así como también entre ellos.

Este planteo incluye al profesor de Música, que trabajará articuladamente estas secuencias, retomándolas en sus clases y enriqueciéndolas. Además, podrá facilitar el repertorio aquí propuesto en el caso en que los docentes no tengan las herramientas o materiales para acceder al mismo. Por otra parte, el profesor de Música, en muchos casos, es el mismo que los niños han tenido en el jardín de infantes, por lo cual su presencia puede contribuir al ingreso de los niños en esta nueva etapa, al constituirse en un referente de confianza y también en portador de las experiencias compartidas con ellos en el ciclo anterior.

A continuación, se presentan dos secuencias de actividades en las que se trabajan juegos de manos, tanto de ejecución individual como en parejas, cuartetos y en ronda.

Los “juegos de manos”, así llamados por Violeta Gainza, denominados por otros autores como “juegos musicales”, son aquellos que a partir de una rima o canción incorporan movimientos de las manos, mímica, otros gestos y percusión corporal. Según Gainza: “En algunos casos, el juego constituye un aspecto inherente a la canción, habiéndose generado de manera simultánea. Otras veces, los gestos son agregados por los mismos niños a ciertas canciones tradicionales”.²²

Es importante destacar que “Estos juegos forman parte de la cultura popular y, como tal, permanecen a través del tiempo transmitidos de generación en generación. Tienen carácter universal ya que aparecen en muchos países y culturas con características similares. No obstante el avance de la tecnología y las nuevas formas de comunicación actual, los juegos musicales conservan su vigencia y son motivo de enriquecimiento continuo. En tanto producto de la cultura viva, adquieren modificaciones como resultado de su alto valor expresivo por ser fuente inagotable para la recreación. (...) En su realización los chicos cantan, se mueven, percuten ritmos, incorporan patrones musicales, escuchan, y claro está, se emocionan con el hecho musical”.²³

Tanto en el jardín de infantes como en la escuela primaria, es posible ofrecer a los niños estos juegos musicales; coincidimos con Gainza, autora de un trabajo de recopilación de estos juegos, en que la función de los educadores es contribuir a “rescatar, reconocer, adoptar, adaptar, devolver estos juegos a la comunidad, revalorizarlos, comunicarlos, multiplicarlos y proponerlos como estímulo para elaborar nuevas estrategias y producciones en el campo de la educación musical”.²⁴

En este sentido, es importante el valor que se le da al juego desde el *Diseño Curricular del Nivel Primario*, cuando se afirma que “En este ciclo el juego es un poderoso recurso que, como una actividad deliberadamente propuesta en un contexto de enseñanza, permite promover tanto las

²² Hemsy de Gainza, V. *Juegos de manos*. Buenos Aires, Guadalupe, 1996, p. 13.

²³ Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza. *Crear, tocar, y escuchar a partir de juegos musicales*. Buenos Aires, 2009, p. 7.

²⁴ Hemsy de Gainza, obra citada, p. 11.



capacidades musicales de producción como las de audición a la vez que favorece el desarrollo de los niños en términos de su apropiación de los instrumentos de su cultura”.

Tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Primario, las experiencias musicales que involucran el canto, la ejecución musical colectiva y el juego, se consideran facilitadoras de la integración y socialización de los niños.

Juegos de manos que llegan al jardín

La secuencia de actividades que se propone a continuación se inicia en sala de 5 años y se podrá retomar al llegar a primer grado con mayor nivel de complejidad y profundización.

Los contenidos planteados para trabajar en la sala de 5 años son los siguientes:

- Interpretación de juegos de manos tradicionales.
- Sincronización del canto con movimientos de manos, dedos y percusión corporal individual y en parejas.
- Aceptación de los diferentes niveles de destreza alcanzados por sí mismos y por los otros.
- Cooperación con otros en la organización de los juegos.

Para el desarrollo de los contenidos se han seleccionado canciones y juegos de manos tradicionales. Se detallan a continuación las etapas de la secuencia propuesta:

Etapas de la secuencia de actividades

- Familiarización con algunos juegos de manos de ejecución individual.
- Aprendizaje de un juego de manos de ejecución individual.
- Interpretación del juego de manos en diferentes momentos.
- Socialización en los hogares de los juegos de manos aprendidos.
- Aprendizaje de otro juego de manos de ejecución individual.
- Aprendizaje de un juego de manos de ejecución en parejas, etapa individual.
- Juego de manos en parejas; sincronización del canto y el acompañamiento.
- Juego de manos de ejecución en parejas, etapa en parejas.
- Juegos en parejas; sincronización del canto y los movimientos.
- Aprendizaje de un nuevo juego de manos de ejecución en parejas.
- Elaboración de un cancionero de juegos de manos.
- Interpretación con las familias.

Familiarización con algunos juegos de manos de ejecución individual

El docente pregunta al grupo si saben quién es Luis María Pescetti²⁵ y luego comentan lo que saben sobre el músico. El músico y escritor es bastante conocido por el público infantil, pero de no conocerlo, el maestro contará muy brevemente datos sobre él.

²⁵ Luis María Pescetti es un músico, compositor, musicoterapeuta y escritor rosarino ampliamente reconocido tanto en la Argentina como en el resto de América Latina. Como intérprete de música para niños, aborda dos tipos de repertorios: por un lado, tradicional infantil proveniente de diferentes países y tradición campamentil; por otro, como autor de canciones para niños. En su página <http://www.luispescetti.com/categorias/canciones/> se puede acceder a canciones y videos.



A continuación, propone ver fragmentos de uno de sus espectáculos en formato DVD.²⁶ Como alternativa a esta primera actividad, el docente puede presentarlos él mismo. Los fragmentos que se comparten con el grupo son los que corresponden al momento en que Pescetti enseña los juegos de manos “Palo bonito” y “Tcharam”, invitando a los niños a seguir al músico.

Aprendizaje de un juego de manos de ejecución individual

El docente realiza un intercambio con el grupo de niños para retomar aquellas canciones que escucharon y vieron en el DVD de Luis Pescetti. A continuación invita al grupo a cantar aquellas que recuerden. Lo más probable es que puedan evocar algún aspecto de las canciones; por ejemplo: movimientos, el comienzo de la canción o alguna referencia al texto. El docente interpreta las que los niños expresan y el grupo se suma con aquello que recuerda.

Luego, el docente se focalizará en uno de los juegos de manos propuestos por Pescetti, “Palo bonito”. Muestra a los niños el dedo a la vez que dice la palabra que le corresponde: con el índice “Palo”, con el meñique “bonito” y con el dedo gordo “e”. Lo repite, pidiendo a los niños que lo hagan junto a él.

Luego invita a cantar la canción acompañada por los movimientos de dedos a baja velocidad, jugando a cantar en “cámara lenta”.

Interpretación del juego de manos en diferentes momentos

El docente retoma el juego “Palo bonito” en diferentes momentos de la jornada: en un cambio de actividad, al saludarse o despedirse del jardín, favoreciendo la apropiación por parte de los niños de manera significativa. Su interpretación puede también incluirse al momento de cantar otras canciones que el grupo ya conoce, ampliando así su repertorio.

Socialización en los hogares del juegos de manos aprendido en el jardín

Una vez que el juego de manos “Palo bonito” ha sido aprendido por el grupo, el docente podrá sugerir a los niños que se lo enseñen a los integrantes de sus familias.

Aprendizaje de otro juego de manos de ejecución individual

El docente retoma el juego de manos “Tcharam”, también de ejecución individual. En este caso, el docente interpreta el juego y luego les pide que ellos le muestren los gestos y percusión corporal que acompañan la canción. Después invita a que todos juntos y a una velocidad moderada hagan la secuencia de movimientos reiteradamente, mientras el docente canta la canción e invita al grupo a seguirla.

En otras oportunidades y con sucesivos acercamientos al juego, los niños irán logrando sincronizar el canto junto al acompañamiento corporal.

²⁶ Pescetti, L.M. (2008) “No quiero ir a dormir”. DVD www.luispescetti.com LMP06



Al igual que el juego anterior, el Tcharam será interpretado en diferentes oportunidades de la jornada e incorporado al repertorio de canciones que ya han aprendido, y también podrá ser enseñado por los niños a su familia.

Aprendizaje de un juego de manos de ejecución en parejas, etapa individual

En esta oportunidad, el docente les presenta un nuevo juego de manos: “Oh, pone, pone”. Si bien este juego se realiza en parejas, se comenzará enseñándolo en una ronda con el grupo total haciéndolo de manera individual.

Primero lo mostrará completo, cantando la canción y acompañándose con la percusión corporal. Lo repetirá varias veces, enfatizando el acompañamiento que realiza con las manos (cuatro movimientos que se repiten). A continuación, les pedirá a los alumnos que realicen los movimientos corporales propios del juego. Una vez que el movimiento está afianzado, el docente comienza a cantar la canción, mientras el grupo continúa realizando los movimientos.

Juego de manos en parejas; sincronización del canto y el acompañamiento

Para retomar la enseñanza del juego de manos presentado en la actividad anterior, puede proponer que descubran la melodía de la canción que ella tararea. Luego la canta completa y los invita a cantar con ella, reiterándolas algunas veces. Luego, entre todos recuerdan el acompañamiento corporal. Lo realizarán varias veces y el docente les pedirá que sin dejar de realizarlo comiencen a cantar todos juntos la canción.

Al igual que con los primeros juegos de manos este se retomará en diferentes oportunidades de la jornada junto con otras canciones y juegos de manos del repertorio que conocen.

Juego de manos de ejecución en parejas, etapa en parejas

Una vez que los niños han afianzado la sincronización entre el canto y la percusión corporal y los movimientos, el docente propondrá realizar el juego en parejas y mostrará cómo se juega.

Luego les pedirá que se pongan en pareja con un compañero, sentándose en el piso y enfrentados para realizar el juego. En una primera instancia, los niños realizarán la secuencia de movimientos, en la cual aparece un único momento de contacto con el compañero que es el golpe de palmas al inicio del juego. El docente observará cómo lo realizan y las dificultades que se les puedan presentar, ofreciendo estrategias y modelizando cada vez que lo requieran.

Una vez que la mayoría del grupo logra sincronizar los movimientos, lo realizarán todos juntos, mientras el docente canta la canción.

Juegos en parejas; sincronización del canto y los movimientos

En esta oportunidad, se volverá a jugar en parejas realizando los movimientos, pero incorporando a la vez el canto.



Es esperable que no todos los niños puedan **aún** sincronizar el canto con los acompañamientos corporales en parejas, pero cada vez que el juego se retome en diferentes momentos de la jornada, serán oportunidades enriquecedoras para que cada niño vaya avanzando en el dominio y disfrute del juego.

Aprendizaje de un nuevo juego de manos de ejecución en parejas

El docente es presenta un nuevo juego de manos. Podrá recurrir como en la primera actividad de esta secuencia a un video de un espectáculo de Luis María Pescetti²⁷ en el cual lo enseña “Palmas y palmas”, o mostrarlo él mismo. Este juego de manos también se realiza en parejas; por lo tanto, podrá utilizar las mismas estrategias de enseñanza y etapas sugeridas para el juego anterior. Un aspecto facilitador es que ambos juegos tienen un único momento de contacto con palmas, uno al comienzo, el otro al final, y la secuencia está integrada por cuatro movimientos.

Elaboración de un cancionero de juegos de manos

La elaboración del cancionero tendrá la función de “portafolio de experiencias”; por un lado, atesora el repertorio aprendido y compartido con el grupo; por otra parte, permitirá más tarde revivirlo en sus casas, así como compartirlo al ingresar a primer grado.

Algunas posibilidades podrían ser:

- grabar un CD o DVD con la interpretación de los juegos de manos por el grupo,
- elaborar un cuadernillo o tarjetas grandes para cada juego en el que aparezca el texto de las canciones transcripto por el docente,
- realizar dibujos o fotos de referencia que cada niño haya producido, entre otras.

Interpretación con las familias

Una vez que el grupo se ha ido apropiando de un repertorio de juegos de manos, se puede invitar a las familias a un encuentro donde se compartan estos juegos en el inicio de una clase abierta. Es una oportunidad para que niños y padres jueguen y los niños enseñen a sus padres los juegos que saben. El docente, a su vez, puede enseñar un nuevo juego de ejecución individual y sencillo que permita la participación de todos, niños y familias.

Como se ha señalado anteriormente, estos juegos, una vez aprendidos, se van integrando al repertorio de canciones que el docente de sala canta con el grupo y se van afianzando en las diferentes oportunidades en que se interpretan.

Los juegos de manos en primer grado

Esta secuencia tiene como propósito que el docente de primer grado pueda retomar algunos modos de vincularse con los niños, más propios del Nivel Inicial, utilizando canciones para: convocarlos, cambiar de actividad, iniciar la jornada una vez que ya se encuentran en el aula o distenderlos luego de actividades que hayan requerido de gran concentración o de estar mucho tiempo sentados y para que jueguen en los recreos. El Diseño Curricular de la escuela primaria

²⁷ Pescetti, L. M. *Luis Te ve. Un show de Luis María Pescetti en la Televisión.* www.luispescetti.com LMP07



lo señala, cuando dice que “La organización de los tiempos y espacios de trabajo y de esparcimientos de los chicos en el ciclo debe realizarse contemplando que necesitan alternar períodos de trabajo con esparcimientos razonables, que se les debe ofrecer tiempos, espacios y estímulos que favorezcan el juego, que los parámetros organizativos no deberían modificarse sin advertirles sobre ello, etcétera”.²⁸

Los contenidos propuestos a continuación son complejizados, profundizando y ampliando los explicitados para la sala de 5 años. Ellos son:

- Interpretación de juegos de manos tradicionales de ejecución individual, en parejas, cuartetos y en ronda.
- Sincronización del canto y el recitado con movimientos de manos, dedos y percusión corporal.
- Disfrute de las propuestas de carácter lúdico.
- Respeto a las normas acordadas previamente para el juego.
- Aceptación de los diferentes niveles de destreza alcanzados por sí mismos y por los otros.
- Cooperación con otros en la organización de los juegos.

Dos puntos de partida posibles:

- Con niños que no hayan tenido experiencia con juegos de manos, se inicia la misma propuesta sugerida para la sala de cinco años. Lo más probable es que los juegos planteados para el jardín de infantes sean aprendidos más rápidamente en primer grado, logrando mejor sincronización. Por lo tanto, se podrá continuar con algunos de los juegos propuestos para primer grado.
- Con niños que ya conocen los juegos de manos, se los puede retomar y enseñarles otros nuevos con un mayor nivel de complejidad.

Etapas de la secuencia de actividades

- Presentación de nuevos juegos de manos.
- Elaboración del cancionero (continuar el cancionero realizado en sala de 5 años, en caso de contar con él).

(Se sugiere tomar en cuenta los diferentes momentos propuestos para la secuencia planteada en el Nivel Inicial e ir adaptándolos a los nuevos juegos y características de la edad.)

Presentación de nuevos juegos de manos

El aporte que manifiestan estos juegos de manos en primer grado está en el grado de complejidad que presentan. Se desarrolla cada uno de ellos teniendo en cuenta las diferentes etapas planteadas para el Nivel Inicial.

²⁸ Obra citada, p. 34.



A continuación se detallan tres tipos de juegos de manos: “En un convento”²⁹; “Chocolate”³⁰ y “El juego de la oca”³¹ y orientaciones para su enseñanza³². Cada uno presenta una modalidad de organización diferente, donde el primero se lleva a cabo en parejas, el segundo se juega en cuartetos y el tercero con el grupo total de alumnos.

“En un convento”. Este juego se realiza en parejas. Se canta la canción mientras se la acompaña con una secuencia de movimientos que se reitera.

El docente muestra el juego con la ayuda de un niño que mantiene sus manos quietas (punta de los dedos hacia arriba) mientras él canta y hace la secuencia de acompañamiento.

En un primer momento, para que los niños se apropien de los movimientos, se organiza el grupo en parejas y mientras uno deja sus manos fijas el otro realiza la secuencia, luego cambian de rol e incluso lo pueden probar con esta dinámica sin la canción.

Luego pueden hacer lo mismo mientras el docente canta la canción y ellos se van familiarizando con ella.

En otra oportunidad, se podrá retomar pero intentando que ambos integrantes de la pareja realicen el acompañamiento de percusión corporal. De a poco irán logrando la sincronización entre ellos e incorporando el canto. Es necesario respetar los tiempos individuales de ejecución. Una posibilidad de organizar la actividad es armar parejas en las que uno de los integrantes esté más avanzado en la apropiación del juego que el otro.

También se podrá trabajar la canción sin los acompañamientos, para que puedan afianzar el canto grupal. En otra oportunidad podrán escuchar versiones grabadas y realizar actividades de apreciación, así como realizar el juego empleando la grabación.

“Chocolate”. Es un juego que se realiza en cuartetos y consiste en un recitado y una secuencia de percusión corporal que acompaña.

Es conveniente enseñar este juego de manera global, recitado y percusión corporal a la vez, ya que el texto va guiando los diferentes movimientos.

En un primer momento, se podrá enseñar en ronda con el grupo total. Solo la última parte (arriba y abajo) se realizan en el aire.

En otra oportunidad, y cuando el grupo ya se ha familiarizado y logra sincronizar el recitado con el acompañamiento, se comenzará a jugar en cuartetos. En el caso de que el grupo sea impar, el docente podrá incorporarse alternadamente en diferentes grupos. En esta instancia, los integrantes tendrán que acordar con quién golpearán primero las manos en: “Yo con vos, yo con vos”; de lo contrario, si se deja al azar, podría suceder que alguno/s de los integrantes se quede/n sin pareja para palmear.

²⁹ Juego de manos tradicional argentino; tomado de: Hemsy de Gainza, V. *Para divertirnos cantando*. Buenos Aires, Ricordi, 1987; y en: Conjunto Sonosonando. “Gira que gira”. Buenos Aires, Irco Video S.R.L., 1997.

³⁰ Juego de manos tradicional argentino; tomado de: Hemsy de Gainza, V. *Juegos de manos*. Buenos Aires, Guadalupe, 1996.

³¹ Juego de manos tradicional argentino, con melodía tradicional de los Estados Unidos. Extraído de: Hemsy de Gainza, V., 1996, obra citada.

³² Para acceder a la música y letra de los juegos presentados, remitirse al [anexo 3](#), en este documento.



También tendrán que ponerse de acuerdo qué pareja golpeará sus manos por arriba y cuál por abajo cuando la rima dice: “Yo por arriba, yo por abajo”, ya que en ese momento para una de las parejas del cuarteto no coincidirá la letra de la rima con la acción que realicen.

“El juego de la oca”. Como este juego resulta bastante difícil, por la sincronización grupal que implica y la posición de las manos que requieren cierto manejo de la lateralidad, es conveniente enseñar la canción y que luego los niños puedan acompañarla siguiendo el pulso de la canción con diferentes maneras de percusión corporal individual. Por ejemplo, cuando están organizados en ronda podrán: aplaudir, alternar palmas y golpes sobre los muslos, alternar golpes de cada mano sobre los muslos, percutir con ambas manos las del compañero de la derecha e izquierda de la ronda a la vez, así como también otras formas que los niños propongan. Dispuestos en parejas, podrán cantar la canción y explorar diferentes maneras de acompañar con percusión, pudiendo recuperar modos aprendidos en otros juegos de manos.

Otra posibilidad de ir afianzando la sincronización, puede ser organizando en ronda cantar la canción y en lugar de realizar percusión corporal el pulso se puede realizarse trasladando por ejemplo, un vaso que cada uno golpea sobre el suelo a la vez que se lo pasa al compañero de la izquierda. Este trabajo previo prepara para la dinámica del juego que requiere de trasladar a través de la ronda el aplauso que cada uno da a su compañero.

En otra oportunidad se podrá enseñar la manera original del juego, primero mostrándolo en la ronda total y luego en pequeños grupos. El docente se acercará a cada grupo y los niños que más rápidamente se hayan apropiado del juego podrán colaborar con sus compañeros que aún no lo han logrado.

Una vez que se logra dominar esta dinámica se podrá plantear el juego tal cual es, es decir incorporando la regla de no dejarse palmear a la cuenta de diez.

Elaboración del cancionero (continuar el realizado en sala de 5, en caso de contar con él)

Se podrá retomar la propuesta para la sala de cinco años, elaborando un CD o DVD con grabaciones de los juegos de manos interpretados por los niños en este nivel. Respecto del texto de las canciones, estas podrán ser transcritas por el docente, aunque sería interesante que aquellos niños que se animen escriban los títulos de cada una o algún fragmento.³³

³³ Ver ejemplos de música en el [anexo 3](#).

Reflexiones finales

A modo de cierre, quisiéramos retomar la importancia que tiene facilitar la transición de los alumnos desde el Nivel Inicial al Nivel Primario, ya que realizarlo redundará positivamente tanto en los niños —en el aumento de capacidades, habilidades e interés en el aprendizaje—, en sus familias —a partir de un mayor nivel de compromiso y acompañamiento—, así como en el sistema educativo y la sociedad en general —con la reducción de los niveles de fracaso personal, de repetición y de deserción escolar—.

Como se fue desarrollando a lo largo del documento, la transición es un proceso continuo que comienza antes del ingreso de los niños a la escuela primaria y que requiere atención especial durante los primeros años de escolarización. En consecuencia, se ofrecieron orientaciones para trabajar con los padres y los niños en esta etapa. También se evidenció la importancia de generar acuerdos y coincidencias organizacionales y curriculares dentro del sistema educativo, que facilitaran el ingreso de los niños y fortalecerán las capacidades y la voluntad de los maestros y de todo el colectivo docente, para que actúen como apoyo a los niños, en especial durante los primeros meses de escolaridad.

Se señaló que, si bien el proceso de cambio entre diferentes entornos de aprendizaje puede ser expectante y en ocasiones conflictivo para algunos niños, existen muchas maneras de anticipar los situaciones que se puedan presentar y abordarlas con el fin de reducir las ansiedades, aumentar al máximo el logro en los primeros años escolares, y construir en los niños el aprecio y la valoración por el aprendizaje.

Como las buenas experiencias en la escuela también están marcadas por los vínculos que se establecen con el grupo de pares, se destacó como primordial en esta etapa que los docentes generen actividades que promuevan estas interacciones, atendiendo al modo en que se relacionan los niños y enseñando actitudes solidarias y colaborativas en el aula.

Para lograr una activa participación en las diferentes actividades que se presentan en el ámbito escolar, se resaltó la necesidad de que los alumnos cuenten con docentes que los apoyen, que confíen en ellos y que faciliten este pasaje. Ser recibidos por maestros comprometidos, cálidos y reflexivos, que los ayudarán a aprender, les permitirá sentirse seguros y tomar un rol responsable y entusiasta en sus aprendizajes.

Esperamos haber generado un espacio para repensar y enriquecer la mirada de cada uno de los actores involucrados en este proceso de transición, tomando en cuenta que la educación de los niños debe ser vista como una responsabilidad compartida. Confiamos en que las propuestas abordadas puedan cobrar sentido en la medida que cada institución se apropie de ellas y las transformen de acuerdo con las necesidades de sus contextos particulares.

Bibliografía

- Azzerboni, Delia R. (coordinadora). *Articulación entre Niveles. De la Educación Infantil a la Escuela Primaria*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.
- Aguerrondo, I. "El reto de la articulación", en revista internacional *Magisterio* N° 38. IIPE-Unesco, Bogotá, 2009.
- Anijovich, R. y S. Mora. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique, 2010.
- _____. *Gestionar escuelas con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Paidós, 2014.
- Cassasus, J. *La educación del ser emocional*. Santiago, Cuarto Propio, 2007.
- Fabian, H. "Towards succesfull transitions", en Margetts, K. y Kienig: *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. Nueva York, Rutgers, 2013.
- Fox, S. *Las emociones en la Escuela. Propuestas de educación emocional para el aula*. Buenos Aires, Aique, 2014.
- Gainza, V. H. *Juegos de manos*. Buenos Aires, Guadalupe, 1996.
- Gobierno de Mendoza, Dirección General de Escuelas, Dirección de Educación Inicial. *La articulación intra e interniveles*, 2012, Aportes para la reflexión, 2012.
- Gvirtz, S. *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires, Aique, 2012.
- Harf, R. *¿Qué pasa con la articulación con primaria en la educación inicial?* Buenos Aires, Hola Chicos, 2012.
- Jarvis, D. *Hacia el jardín de infantes que queremos: ideas para pensar juntos en la gestión y la práctica pedagógica*. Buenos Aires, Aique, 2012.
- Jeffrey, A. *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Desclée de Brouwer, 1992.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Holube, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Kagan, S. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, Resources for Teachers, 1988.
- Kauffman, A. M. *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires, Santillana, 1988.
- Margetts, K. y Kienig: *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. Nueva York, Rutgers, 2013.



- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Programa Nacional de Inclusión Educativa. *Volver a la Escuela. Programa Integral para la Igualdad Educativa. Igualdad, Inclusión y Trayectoria Escolar. Ideas para el debate pedagógico sobre la trayectoria escolar.*
- Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza. *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Marco General. Buenos Aires, 2000.
- Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza. *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Niños de 4 y 5 años . Buenos Aires, 2000.
- Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza. *Crear, tocar, y escuchar a partir de juegos musicales.* Buenos Aires, 2009.
- Peralta, M. "Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad". Documento en borrador para la discusión en el Simposio de OEA, Washington, 2007.
- Pescetti, L. M. "No quiero ir a dormir", en: <http://www.luispescetti.com>, 2008.
- Pescetti, L. M. *Luis Te ve. Un show de Luis María Pescetti en la Televisión*, en: <http://www.luispescetti.com>
- Podestá, M. *El cerebro que aprende: una mirada a la educación desde las neurociencias.* Buenos Aires. Aique, 2013.
- Schön, D. A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona, Paidós, 1998.
- Slavin, R. *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires, Aique, 1999.
- Slavin, R. y Johnson, R. "Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica", en apoclam.org, 1999.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum.* España, Morata, 1998.
- Terigi, F. *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa* Ministerio de Educación. Proyecto hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", en: goo.gl/iqaWzH.
- Tishman, S.; Perkins, D.; Jay, E. *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento.* Buenos Aires, Aique, 2006.
- Windler, Rosa. "Reflexiones sobre la tarea educativa en el Nivel Inicial", en revista *12ntes*. Buenos Aires, 2009.
- Woodhead, M. y Moss, P. *Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje*, Londres, The Open University, 2007.

Anexo 1

Fragmento de clase, JIN A - Escuela 15 D.E. 18

Maestra de sala de 5 años: Cristina D'Onofrio.

DOCENTE	ALUMNOS
¿Se acuerdan cuando estuvimos leyendo las agendas y vimos que además de los nombres de los amigos y familia aparecían otros que también era importante que los tengamos? Claro. Cuando ya tengamos la agenda terminada los vamos a incluir. Por eso hoy pensé que podemos comenzar a buscarlos, así ya los tenemos. Para eso traje diferentes índices y van a trabajar de a dos para buscar uno de esos teléfonos que yo les voy a decir.	(Diversos alumnos responden:) Sí, el de la ambulancia. Los bomberos. Y el del jardín, porque si tenemos que avisar algo, es más fácil buscarlos en nuestra agenda.

DOCENTE	ALUMNOS
¿Cuál teléfono están buscando ustedes? ¿En qué letra les parece que estará el teléfono de la ambulancia? (refiriéndose al abecedario del índice telefónico). A ver, ¿con qué letra empieza <i>ambulancia</i>? Muy bien. ¿Y cuál es la A? ¿La A de qué? Muy bien, la de Alejo, la de Andrés. Fijate (dirigiéndose a Federico) lo que señaló Alejo en el abecedario. Dice la A, la A de Alejo (señalando el cartel de Alejo). ¿Estás de acuerdo?	A: El de la ambulancia (exploran el índice pasando hoja por hoja, están un tiempo y la miran a la maestra). (Miran el índice alfabético pero no contestan.) (Piensan.) A: Con la A. A: La de Alejo (Alejo se dirige al abecedario que está en la sala y señala la A de su nombre, que está debajo de la letra A). A: Acá (señala correctamente). F: Sí.



Muy bien, ahora fíjense a ver dónde la encuentran (refiriéndose al índice telefónico).

Claro, por eso están en la hoja de la “a”. Digan *ambulancia* despacito, a ver cuál les parece que tiene.

Bien, termina con A.

Es verdad, entonces ¿cómo me doy cuenta de dónde dice *ambulancia*?

Entonces habrá que buscar qué otra tiene *ambulancia*, para darnos cuenta cuál de todas es, ¿no? Díganla despacito para darse cuenta.

Alejo dice la U. ¿Les parece que tiene la U, *ambuulancia*?

Bien, tiene la de *uva*. ¿Cuál es? ¿En dónde está la U?

Entonces ¿dónde dirá *ambulancia*?

¿No podrá decir en estas otras? (señalando *Ana* y *Analía*).

Muy bien, ahí dice *ambulancia* porque, como dijeron, empieza con A, tiene la U y termina con A. En estas otras dice *Ana* y *Analía*, que no tienen U. Fíjense cuál es el número y anótenlo, mientras yo voy con otros chicos.

F: Acá (señala la letra A en el índice alfabético). (En esa hoja esta escrito: *Analía*, *Ana*, *Ambulancia*.)
Todas empiezan con A.

A: Terminan con A; esta (señala *ANALÍA*).

F: Pero esta también la tiene (señalando la A final de *AMBULANCIA*).
(Miran desconcertados.)

(No contestan.)

(Van diciendo despacio *ambulancia*.)
A: Am buuu (alargando el sonido de la u). Tiene la U.

F: Tiene la de *uva*.

(Se fijan nuevamente en el abecedario y Alejo señala la U de *uva*.)

F: (mira en la hoja todas las palabras hasta que la encuentra). Esta es (señalan la letra U en *AMBULANCIA*).

F: acá (*AMBULANCIA*).

A: (va leyendo señalando con el dedo, haciendo coincidir lo que dice con algunas letras). *Am bu* está la de *uva* en *am buuuu lan cia*, termina con A.

F: No tienen la de *uva*.



Anexo 2

Fragmento de clase, JIN A - Escuela 16 D.E. 8

Maestras: Elizabeth Bottari y Mara Morosini.

MAESTRA	ALUMNOS
Y, ¿qué pensaron? ¿Dónde dice enero? ¿Cómo se dieron cuenta?	(Los niños están buscando dónde dice enero entre dos carteles: FEBRERO y ENERO). (Señalan adecuadamente.) Empieza con la de las tres patitas.
¿Y cuál es la de las tres patitas?	La E.
Muy bien, la E.	Y termina con la O.
Y termina con la O, muy bien.	
¿Y que dirá acá? (FEBRERO).	Julio.
¿Cómo empieza julio?	Con la U.
Julio tiene la U. Y esta, ¿la tiene? (FEBRERO). ¿Y julio tiene la B?	No, tiene la B.
Entonces, no es julio. A ver, ¿es octubre?	No.
¿Con qué empieza octubre?	(Se quedan pensando.)
Y esta, ¿empieza con la O? (FEBRERO).	Con la O.
Tampoco dice octubre. A ver, les digo dos meses, para ver cuál es. ¿Dice abril, o febrero?	No.
¿Cómo empieza abril?	Abril.
Y esta ¿empieza con A? (FEBRERO).	Con A.
Claro, no, no dice abril, no empieza con A. Entonces, ¿qué dice?	No.
Claro, ¿con qué empieza febrero?	Febrero.
Muy bien. ¿A ver otras palabras que empiecen con F? Miren, allá tenemos anotadas (señala la F del abecedario y lee los carteles que hay debajo de esa letra). Flor, Fruto.	Con la efe.
¿Tu mamá se llama Florencia?	Como Florencia, como mi mamá también.
Bueno, muy bien cómo han trabajado.	Sí.

Anexo 3

Juegos de manos propuestos en la secuencia para sala de 5 años

1. Palo bonito (tradicional de Colombia)

Es un juego de ejecución individual. Junto con el canto cada palabra es acompañada por el movimiento de un dedo determinado.

Palo: dedo índice.

Bonito: dedo meñique.

E: pulgar.

Se puede realizar primero con una mano, luego con la otra, y finalmente con las dos a la vez.

Enlace sugerido: "Palo bonito" (transmitido a Luis Pescetti por niños de Nueva Cultura, Bogotá): goo.gl/cf8Vgn

TEXTO:

*Palo, palo, palo,
palo bonito, palo é,
E, e, e,
palo bonito, palo é.*

2. Tcharam (tradicional de Brasil, transmitido a Violeta Hemsy de Gainza)

Este juego también es de ejecución individual.

El texto es una melodía tarareada. Se han tomado los gestos correspondientes a la versión interpretada por Luis Pescetti en su espectáculo.

Transcribimos la descripción de cada movimiento realizada por Violeta Gainza³⁴:

- (1) Dar una palmada con las dos manos sobre los muslos, de frente, cerca de las rodillas.
- (2) Dar una palmada con las dos manos.
- (3) La palma derecha se apoya sobre la izquierda, en posición transversal.
- (4) Ídem, palma izquierda apoya sobre la derecha.
- (5) Puño derecho sobre izquierdo con manos cruzadas a la altura de las muñecas.
- (6) Ídem, puño izquierdo cruza sobre el derecho.
- (7) La mano derecha toca codo izquierdo.
- (8) Ídem, la mano izquierda toca codo derecho.

Enlace sugerido: "Tcharam": goo.gl/0o003B

TEXTO:

1 2 3 4
Tcharan chan chara rararan chan, charan;
5 6 7 8
Tcharan chan, chara rararan chan, charan;
1 2 3
Tcharan chan, chara rararan chan,
4 5 6 7 8
Tchara rararan chan, charan charan chan.

³⁴ Gainza, V. H.- de (1996). *Juegos de manos*. Buenos Aires, Guadalupe, 1996.



3. "Palmas y palmas" (tradicional mexicano)

Es un juego de manos que se realiza en parejas.

Movimientos que acompañan la canción.

En parejas, enfrentados.

- (1) Palmas sobre los muslos.
- (2) Palmas.
- (3) Castañetas con ambas manos.
- (4) Palmear con ambas manos con la punta de los dedos hacia arriba, las manos del compañero.

Cada vez que se repite el acompañamiento, se va aumentando en velocidad. Es decir, el canto mantiene la misma velocidad, pero los movimientos duran cada vez menos tiempo. Este es el resultado.

TEXTO:

1
Palmas y palmas

2
higos y castañas

3
almendras y turrón

4
para los niños son.

2ª ejecución:

1 2
Palmas y palmas

3 4
higos y castañas

1 2
almendras y turrón

3 4
para los niños son.

3ª ejecución:

1 2 3 4
Palmas y palmas

1 2 3 4
higos y castañas

1 2 3
almendras y turrón

4 1 2 3 4
para los niños son.

Enlace sugerido: goo.gl/Z9QqMv

4. "Oh, pone, pone" (tradicional de la Argentina)

Juego de manos de ejecución en parejas.

El acompañamiento consiste en cuatro movimientos que se reiteran a lo largo de la canción.

Descripción de los movimientos:

- (1) Palmear con ambas manos con la punta de los dedos hacia arriba, las manos del compañero.
- (2) Brazos cruzados sobre el pecho.
- (3) Manos sobre la cintura o cadera.
- (4) Palmas sobre los muslos.

TEXTO:

1 2 3 4
Oh, pone, pone, pone

1 2 3 4
la cadena en mi sofá,

1 2 3 4
mi sofá, fa, fa,

1 2 3 4
apañá, ña, ña.

1 2 3 4
Michi eme, michi eme,

1 2 3 4
Michi go, go, go,

1 2 3 4
michi go, go, go,

1 2 3 4
apa ña, ña, ña.



Juegos de manos propuestos en la secuencia para primer grado

1. Juego de manos "En un convento"

- (1) Palmear.
- (2) Palmear con mano derecha la mano derecha del compañero.
- (3) Palmear con mano izquierda la mano izquierda del compañero. Los golpes con las manos del compañero se realizan con la punta de los dedos hacia arriba.

TEXTO:

1 2 1 3 1 2 1 3 (se reitera en cada verso)

En un convento, boron bon bon,
de San Francisco, boron bon bon,
había una negra, boron bon bon,
y tres negritos, boron bon bon.
Mientras la negra, boron bon bon,
cebaba mate, boron bon bon,
los tres negritos, boron bon bon,
hacían bollitos, boron bon bon.
Y aquí termina, boron bon bon,
este cuentito, boron bon bon,
de una negra, boron bon bon,
y tres negritos, boron bon bon.

2. Juego de manos "Chocolate"

Es un juego que se realiza en cuartetos y consiste en un recitado y una secuencia de percusión corporal que lo acompaña.

Secuencia de acompañamiento:

En la primera parte, los cuatro integrantes palmean con ambas manos sobre los muslos (1).

En la segunda, cada uno palmea (2) y luego golpea a la vez la mano derecha con la izquierda del compañero sentado a su derecha y con la mano izquierda golpea la mano derecha del compañero de su izquierda (3).

Luego cada uno palmea (2) y a continuación palmea con ambas manos las de su compañero de la derecha (4), palmea y golpea las manos de su compañero de la izquierda (5). Los otros dos hacen lo mismo, pero comienzan con el compañero de la izquierda. Previamente deben ponerse de acuerdo sobre con quien golpearán primero.

En la última parte, cada uno con su compañero que tiene enfrente, palmea y luego golpea con ambas manos las de su compañero por arriba, mientras la otra pareja hace lo mismo pero por debajo, se reitera a la inversa.

Enlace sugerido: goo.gl/OgfRM4

TEXTO:

1 1 1 1
Chocolate, pan y mate,

1 1 1 1
toma mate y avivate.

2 3 2 3
Yo con todos, yo con todos.

2 4 2 5
Yo con vos, yo con vos.

2 6 2 7
Yo por arriba, yo por abajo.



3. Juego de manos “El juego de la oca”

Se juega en ronda, con los brazos extendidos a los costados, con las palmas hacia arriba: la palma derecha encima de la izquierda del compañero ubicado a la derecha; la palma izquierda debajo de la derecha del compañero ubicado a la izquierda. Con el pulso de la canción, la mano derecha bate sobre la derecha del compañero a la izquierda (en el sentido de las agujas del reloj). Este, enseguida de recibir la palma, hace lo mismo con su compañero de la izquierda, y así sucesivamente. Cuando se empieza a contar, habrá que estar atento para retirar la mano antes que el compañero la golpee al llegar al número 10; si pierde, cumple prenda.³⁵

Enlace sugerido: goo.gl/YT7yUF

TEXTO:

*El juego de la oca ya empezó, ia, ia, o;
es muy divertido, sí, sí, sí,
es muy aburrido: no, no, no:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.*

³⁵ Hemsy de Gainza, V. *Juegos de manos*. Buenos Aires, Guadalupe, 1996, p. 67.