

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

SECRETARÍA DE SALUD

Director: Dr. Stern

DIRECCIÓN DE CAPACITACIÓN

Director: Dr. Kaufmann

RESIDENCIA DE PSICOPEDAGOGÍA

Coordinadora: Lic. Silvia Dubkin

Asesora en Metodología de la Investigación: Lic. Cecilia Ros

HOSPITAL GENERAL DE AGUDOS “Dr. Cosme Argerich”

División Area Programática

Centro de Salud y Acción Comunitaria Nro. 15

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:

*Nivel inicial- Primer ciclo ¿un proceso continuo?
Semejanzas y diferencias entre las concepciones y valoraciones de ambos niveles.*

AUTORAS

Lic. Mariela Gerschenson

Lic. Julieta Semberoiz

Abril de 2003

INTRODUCCIÓN

A partir de la tarea clínica asistencial llevada a cabo por el Equipo de Psicopedagogía del Centro de Salud y Acción Comunitaria nro. 15 se extraen datos significativos respecto del perfil de los alumnos derivados de las escuelas que corresponden al área de responsabilidad del mismo.

En él se evidencia un gran número de niños derivados en primer grado; dentro de ellos, a su vez, un alto porcentaje se encuentra repitiendo este grado y, por otro lado, se observa que son muy pocos los niños derivados en nivel inicial.

Comenzar a pensar que en grupos de sólo un año de diferencia (preescolares y de primer grado) prácticamente no se destaquen “situaciones-problema” nos llevó a considerar, las diferencias propias de los dos niveles educativos implicados.

Por ello, el propósito de este proyecto fue acercarnos a la escuela para poder indagar qué cuestiones intervienen desde lo institucional en dicha situación. A partir de este acercamiento, podría articularse el trabajo de la escuela y el Centro de Salud, como efector de salud, para pensar acciones preventivas que favorezcan derivaciones e intervenciones pertinentes.

Sabemos que el aprendizaje, así como las dificultades en el mismo, son un complejo proceso en el cual intervienen múltiples variables. Nuestra investigación centra la mirada en la variable institucional, vehiculizada a través de los directivos y docentes quienes nos aportan su visión del problema, la valoración que ellos hacen acerca de los problemas de aprendizaje de sus alumnos, qué esperan de ellos en cada etapa, qué les preocupa, qué consideran “problema de aprendizaje”, cuáles serían sus señales de alarma frente a los mismos, etc.

Para esto, llevamos a cabo un diseño exploratorio que nos permitió acercarnos y conocer la mirada de la escuela en sus dos niveles, Inicial y EGB, analizar qué variables se juegan, desde lo institucional, y pensar nuestro lugar como efector de salud en dicha situación. Llevamos a cabo entrevistas con los directivos y docentes de tres escuelas y jardines correspondientes a los distritos escolares III y IV y diseñamos una grilla donde volcar los datos de los pacientes de nivel inicial y primer grado derivados entre los meses de abril y septiembre de 2002.

La población que asiste al Centro de Salud vive mayoritariamente en la zona, en el Barrio de San Telmo. Muchos de ellos provienen del interior del país, como de países limítrofes y se caracterizan por la inestabilidad laboral (desocupación, subocupación, precariedad del empleo), habitacional (alojamientos en hoteles subsidiados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, inquilinatos y casas tomadas) y en los vínculos (inmigración, redes sociales debilitadas, desmembramiento familiar).

Al Equipo de Psicopedagogía llegan niños derivados por los docentes o el Equipo de Orientación Escolar de los Distritos escolares III, IV y V, por otros profesionales del Centro de Salud o por demanda espontánea. En primer instancia la familia consultante mantiene una entrevista de admisión con profesionales pertenecientes al equipo de Salud Mental, quienes evalúan cuál es el mejor abordaje en función de la problemática planteada.

Una vez orientados hacia el Equipo de Psicopedagogía, se lleva adelante un proceso de diagnóstico, individual o grupal, del cual participan tanto el niño como sus padres. A lo largo del diagnóstico, se realiza una entrevista con el docente del niño por el que se consulta y, en el caso que fuera necesario con el derivador u otros profesionales intervinientes. Los procesos de diagnóstico psicopedagógico se llevan a cabo en seis encuentros con una frecuencia semanal, a partir de los cuales se establece el tipo de seguimiento más pertinente.

RELEVANCIA DE ESTUDIO DEL TEMA

En los últimos tiempos ha incrementado la demanda de atención en las instituciones públicas debido a las condiciones de vida de las personas que se ven cada vez más vulneradas por la situación que atraviesa nuestro país. Se suma a esto, la dificultad de vastos sectores para acceder o mantener instancias privadas de atención.

Por estas y otras causas, el sistema de salud y más particularmente nuestro Centro de Salud se enfrenta a una mayor y creciente demanda, sin poder dar respuesta inmediata a las mismas.

Más allá de esta realidad coyuntural que nos impulsa más que nunca a repensar constantemente nuestras intervenciones en términos de eficacia y eficiencia, cabe preguntarnos acerca de la “calidad” de las derivaciones que recibimos como efectores de salud. Es allí cuando nos detenemos a analizarlas, para lo cual recurrimos a diversas aproximaciones que el equipo ha desarrollado desde su creación.

A partir de los datos extraídos de la investigación realizada por la Lic. Silvano y la Lic. Romano (2002) acerca de los factores de la población y los terapeutas que inciden en la deserción de los pacientes en la clínica psicopedagógica llevada a cabo en el equipo de residentes de Psicopedagogía del CeSAC Nro. 15, se observan los siguientes datos con relación al perfil de la población:

- el 62% de los chicos que llegan a consulta corresponde al primer ciclo, del cual el 25,5% pertenece a 1er grado.
- el 42% de los chicos que llegan a consulta son repitentes y el 68% de los mismos corresponde a 1er grado.

Por otro lado, se observa que es muy inferior el número de niños derivados en preescolar que están representados por el 1% (4 niños derivados en el transcurso del año, siendo significativo que el motivo de consulta, en ningún caso, refiere a problemas de aprendizaje)

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Qué sucede con el niño que finaliza el jardín y a los tres meses ingresa en la escuela primaria? ¿Es otro chico? ¿Cómo puede ser que desde la escuela no puedan historizarse las dificultades de los niños? ¿Las problemáticas surgen abruptamente al cruzar el escalón de la primaria?

Creemos que la posibilidad de profundizar en las características de la articulación preescolar- primer grado, las expectativas de los docentes en ambos niveles y los criterios de derivación permitirán pensar estrategias preventivas para evitar ese tan alto número de derivación en primer grado y el consecuente fracaso escolar.

PROBLEMA

- ¿Se realizan acciones institucionales de articulación entre ambos niveles?
- ¿Qué expectativas poseen los docentes respecto de sus alumnos en uno y otro nivel?
- ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre los criterios de derivación de los docentes de nivel inicial y primer grado?
- ¿Qué relación existe entre las expectativas de logro de los docentes y sus criterios de derivación?

OBJETIVOS

- Explorar y analizar las acciones y valoraciones sobre la articulación entre los niveles de Inicial y Primer Grado
- Explorar y analizar comparativamente las expectativas que manifiestan los docentes de ambos niveles sobre lo considerado esperable de los alumnos de ambos niveles respecto del proceso de aprendizaje.
- Explorar y describir comparativamente los criterios de derivación de los docentes en nivel inicial y primer grado.
- Analizar la influencia que tiene las diferentes expectativas en los criterios de derivación en cada caso.

MARCO TEÓRICO

La función de la escuela y la función del docente

La escuela cumple una doble función, instrumental y socializadora, dado lo cual no siempre quedan ambas en el mismo nivel de importancia. Según qué función se priorice podemos hablar de una tendencia enciclopedista o de vaciamiento de contenidos. Entendemos que la escuela sostiene el proceso de socialización a partir de los contenidos que transmite, ya que dicha transmisión se hace en el marco de la interacción institucional, teñida por la cultura escolar.

Desde una mirada psicoanalítica, la escuela tiene un lugar fundamental en la constitución subjetiva del niño en tanto funciona como sostén ordenador que circunda al pensamiento a la vez que le ofrece un espacio de autonomía que lo potencia. La escuela aparece como primer organizador social que puede cumplir una función estructurante e identificante, la cual si es ejercida adecuadamente contribuye a la construcción de un pensamiento autónomo.

El docente también cumple una función subjetivante. Podríamos hablar de un “efecto” que va más allá de la apropiación de los contenidos curriculares transmitidos. Una “función capaz de posicionar a un sujeto desde su singularidad frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos y a los pares. Este es un sujeto de la cultura que desea, que piensa, que tiene una historia socioafectiva que lo constituye como tal.” refiere Cristina Rosbaco en su libro el “*Desnutrido escolar*”.

Según Piera Aulagnier, la función materna ejerce una **violencia simbólica primaria**, estructurante para el niño. Es la acción mediante la cual se le impone a la psique del otro una elección, un pensamiento o una acción motivados en el deseo del que lo impone pero que se apoyan en un objeto que responde para el otro a la categoría de lo necesario. El niño no tiene posibilidad de elección ante las conductas interpretativas de su madre, las cuales lo introducen en el mundo de la cultura y lo constituyen como sujeto.

La escuela ejercerá una **violencia secundaria** en aras de la constitución de los sujetos sociales. Una acción ejercida por la institución a través del docente y sostenida desde la escuela como representante de lo instituido por la cultura sobre el niño en el proceso de transmisión de contenidos. Dichos contenidos son seleccionados y recortados del conjunto de conocimientos acumulados por dicha cultura que incluirán hábitos, valores, vocabulario que son indispensables para la prehensión por parte del niño de la cultura dominante.

La **función docente** connota una violencia simbólica porque a través del lenguaje y de la normativa institucional, como aspectos más relevantes, se entromete en el psiquismo en constitución del niño estructurándolo. El exceso de violencia puede cobrar un carácter desestructurante de todos los procesos psíquicos que el niño viene realizando, produciendo el aniquilamiento del sujeto, la anulación del sujeto deseante.

Cuando el docente presupone que el niño “no va a poder” se juega desde lo inconsciente una suerte de no autorización para aprender. Esta disposición negativa inconsciente produce efectos, es activa, violenta al niño y determina su exclusión del conjunto de los alumnos que aprenden, en tanto obstaculiza su aprendizaje y lo posiciona en el lugar del que no puede.

Los docentes no reconocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan sus alumnos. En este punto, intervienen para los maestros una serie de factores: nivel sociocultural, contenidos pedagógicos, objetivos institucionales, la relación familia- escuela, etc.

El docente construye representaciones acerca de los alumnos a partir de las propiedades que “objetivamente” los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad

del maestro, o sea, sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial que son el resultado de su experiencia vital previa.

El docente no es el transmisor de informaciones, sino un posibilitador de la construcción de conocimientos en el espacio “entre”, que se crea entre él y el alumno. Si bien los maestros necesitan poseer información, su función no es principalmente transmitirla sino propiciar herramientas y un espacio adecuado donde sea posible la construcción del conocimiento. También tienen un papel importante como agentes subjetivantes, ya que pueden intervenir solidificando aspectos patógenos o, por el contrario, propiciando movimientos saludables.

Desde otro enfoque, podemos sintetizar la función del docente como aquel quien conoce al alumno en situaciones cotidianas de aprendizaje por lo cual podrá organizar y plantear actividades y situaciones para que las realice el alumno de manera significativa, considerando sus conocimientos propios e interés, realizar intervenciones contingentes y adaptadas a las dificultades del niño, buscar y ofrecer ayudas complementarias y más eficaces.

La línea del “efecto Pygmalion” de Rosenthal y Jacobson (fines de los sesenta) sirvió para tratar el impacto de las expectativas de los docentes sobre los alumnos, dejando al descubierto el poder de las expectativas del maestro sobre el rendimiento escolar.

Más adelante surgieron críticas sobre “Pygmalion en la escuela” por descontextuar el problema de la producción de expectativas. En “las categorías del juicio profesional” de Bourdieu y Saint Martin (mediados de los setenta), la dimensión de las clasificaciones y expectativas, enmarcada en el campo sociológico, permite correlacionar la subjetividad del maestro, y particularmente los juicios acerca de los alumnos, con las condiciones de la estructura social y educativa. Considera que las expectativas y las clasificaciones escolares, si bien conciernen a la escuela, no se agotan al interior de ella sino que forman parte de una matriz social más general.

Podríamos pensar que los juicios de los docentes están atravesados por el origen social de los alumnos; por lo que habría una matriz social implícita en las apreciaciones aparentemente neutrales de los docentes. Cabría pensar el impacto simbólico de las representaciones sociales de los maestros en la configuración de las diferentes trayectorias educativas. Uno de estos efectos reside en el cálculo o en la estimación subjetiva que los estudiantes realizan acerca de sus posibilidades, basados en los juicios escolares de los que son objeto y que ayudan a configurar su propia valía escolar y social.

En el '97 se hizo un estudio cualitativo con el propósito de indagar las conceptualizaciones acerca del aprendizaje del niño presentes en los docentes de nivel inicial en tanto todo intento de cambio, todo proyecto de formación continua y de comprensión de la práctica áulica debe considerar los conocimientos previos de los sujetos comprometidos. Las “teorías espontáneas” de los docentes serán las que impidan o posibiliten nuevas conceptualizaciones.

Los **conocimientos espontáneos** son teorías originales del sujeto que se van construyendo a través del tiempo. Estas construcciones espontáneas, creencias o hipótesis, se deben más bien a la reconstrucción de los objetos de la cultura desde los sistemas cognitivos que se poseen y son los conocimientos previos que filtran impiden o permiten otros más ricos y complejos.

El concepto de aprendizaje es un concepto psicológico sumamente complejo y es caracterizado por diversas teorías de diferentes modos. Las concepciones personales de los docentes indagadas, en aquel estudio, no ponen en evidencia la complejidad del concepto. Tampoco aluden explícitamente a diferentes perspectivas o a posibles contradicciones. Este saber cotidiano del docente no requiere de una puesta a prueba o una verificación como podría demandarse a un saber científico, sino que encuentra su fundamento en la acción.

Esto se observaba en la forma en que los maestros estudiados enunciaban sus definiciones haciendo referencia, casi exclusivamente a su experiencia en el aula. Abordaban la problemática planteada con relatos centrados en contextos pragmáticos sin referirse a un marco teórico explícito. La explicación que dan de cómo aprenden se refería más a cómo enseñaban. Rodrigo, Rodríguez y Marrero afirman que las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales.

Los docentes, más que centrarse en los procesos del niño estaban describiendo la actividad que proponen a sus alumnos, aludían a actividades de enseñanza más que específicamente en el aprendizaje. Después de este señalamiento, se observó que las docentes intentaban dejar de lado la intervención y se referían a “lo que los chicos traen”, se habla de “lo madurativo”, “del ambiente”, y finalmente, “otros estímulos” que intervienen en el aprendizaje.

Otra línea argumental que surge cuando se les solicita a las maestras referirse específicamente al proceso del niño son las teorías explicativas de tipo preformista. En esta línea la escuela formalizaría aquello que el niño ya trae, le haría darse cuenta de lo que ya sabe, así intentan establecer una relación entre pares antitéticos: “lo que el niño trae” y “el estímulo que recibe”. Lo madurativo aparece como un factor que influye en el aprendizaje. Se lo concibe como algo individual y se lo vincula al tiempo. Las diferencias madurativas radican en la falta de estimulación previa que el jardín deberá compensar. El estímulo aparece asociado a condiciones socioeconómicas.

Articulación entre niveles

En términos generales, se define Articulación como “enlace de dos piezas o partes de una máquina”. El sistema educativo es un todo, cuya partición son los distintos niveles. Esas partes que constituyen el sistema deben tener un ajuste perfecto que no provoque grietas, vacíos o puntos ciegos, que por discutidos o desconocimiento impidan acceder lógicamente a la etapa superior inmediata.

Los logros en un nivel permiten crecer y resolver situaciones con variables más complejas en los siguientes. Por lo tanto, no se puede desconocer ni el antes ni el después, entendiendo el pasaje de niveles como proceso. Actuar en un nivel, respetando los otros, significa y obliga conocer paso a paso el por qué y el para qué de lo que se hace.

En el artículo nro. 12 de la Ley Federal de Educación encontramos:

“...los niveles, ciclos y regímenes especiales que integran la estructura del sistema educativo deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad, y asegurar la movilidad vertical y horizontal de los alumnos/as.”

El sujeto que aprende, necesita y desea vivir su educación como un proceso continuo, que le posibilite integrar su sentir, su pensar y su hacer, más allá de las graduaciones. Siempre en el ámbito de la educación se polemizó si el jardín de infantes debe, en su última etapa, preparar a los chicos para el ingreso a primer grado o si, por el contrario, ningún nivel es preparatorio del que sigue, ya que cada uno posee sus propios objetivos. Lo que siempre se ha buscado no es una “preparación para”, sino una articulación entre las etapas, para que no se plantee la fractura.

Desde el punto de vista simbólico, es importante que niños y niñas perciban que existe un tránsito, un pasaje entre el jardín y el primer grado, y que puedan tener la vivencia de ese cambio. Aunque, desde otro punto de vista, existe una absoluta continuidad entre las etapas del aprendizaje, en donde los conocimientos nuevos vendrán a ensamblarse con los anteriores, sin saltos ni cambios bruscos. Por lo tanto, debería evidenciarse un puente en donde exista una coherencia entre la acción pedagógica de la maestra jardinera y la de la docente de primer grado.

Hace algunos años el nivel inicial no había explicitado sus contenidos. Sin embargo, se infería su presencia en los objetivos de las diferentes propuestas. Estos contenidos han girado en torno de dos ejes esenciales: la socialización, como adquisición de pautas de convivencia, y la estimulación de los procesos evolutivos, variando el enfoque de los mismos de acuerdo a cada corriente psicológica de referencia vigente en cada momento histórico.

Con los años, se revaloriza la función del nivel inicial como primer nivel del sistema educativo y como espacio educativo responsable de la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo. Se modifican entonces los fundamentos sobre los cuales se estructura la tarea didáctica y se reconceptualiza la socialización ampliando sus alcances hacia los procesos de apropiación de los contenidos de la cultura y centralizando la acción educativa en la organización y comprensión de la realidad.

Se trata de generar un puente educativo entre uno y otro nivel que ponga en la mira a la infancia, que subraye lo relacional y suspenda entre paréntesis lo burocrático. La propuesta es respetar la continuidad desde la perspectiva de los niños cuyos aprendizajes nunca son discontinuos, pero admitir la necesidad de ofrecer discontinuidades y complejizaciones en términos de ambientes, contenidos y prácticas educativas.

Detectar a tiempo los diferentes accesos de los chicos a la vida escolar permitirá programar un camino para que todos, con sus diferencias y semejanzas, puedan acercarse a los logros previsibles. En este sentido las expectativas de logro constituyen una guía acerca de lo que se considera posible de alcanzar dadas las características afectivas, sociales, cognitivas, expresivas y motrices de la población infantil. Es importante advertir que lo esperado, en ciertos casos supera en demasía lo esperable. Es allí donde se corre el riesgo de etiquetar a las criaturas en tanto se desvíen de la norma, de lo preestablecido.

Las **expectativas de logro** son el enunciado de los resultados a los que se compromete el Sistema Educativo. Tienen sentido y significado para el Estado, ya que son una respuesta a las demandas de la sociedad, en cuanto reflejan qué se espera de la intervención pedagógica. Para los alumnos son metas mínimas a alcanzar al finalizar cada etapa de aprendizaje, cuyo logro determina la acreditación y la promoción.

Las expectativas de logro suponen una anticipación de lo que se espera lograr a través de una propuesta educativa. Son metas mínimas a las cuales arribar, mediante la selección y propuesta de los contenidos socialmente legitimados y las estrategias didácticas adecuadas que garanticen la adquisición de competencias, es decir remiten al logro de competencias, entendidas como capacidades complejas. Las competencias implican el valor formativo para su aplicación en todas las circunstancias de la vida y por otro, la posibilidad de adquisición de saberes específicos.

Estas expectativas han sido pensadas para ser alcanzadas al finalizar cada nivel o ciclo, de lo cual se deduce que será secuenciado para los años que incluyen, ya que no puede pensarse la misma expectativa desde los 3 a los 5 años, sino que las mismas requieren aprendizajes integradores año tras año.

Según la Ley 24.195, los **objetivos de la Educación Inicial** (art. 13) son:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socioafectivo y los valores éticos.
- c) Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.

- d) Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.

Los **objetivos de la Educación General Básica** (art. 15) son:

- a) Proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes.
- b) Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus derechos y deberes, y respetuoso de los demás.
- c) Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos y favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo- volitivas, estéticas y los valores éticos y espirituales.
- d) Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal.
- e) Incorporar el trabajo como metodología pedagógico, en tanto síntesis entre teoría práctica, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria.
- f) Adquirir hábitos de higiene y de preservación de la salud en todas sus dimensiones.
- g) Utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica.
- h) Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan el desarrollo integral como persona.

Las innovaciones que introduce esta nueva estructura son que, por una lado, se incluye la **obligatoriedad del nivel inicial** para igualar oportunidades y posibilidades a todos los niños ya que el acceso temprano y gradual a los conocimientos favorece el rendimiento en el resto de la escolaridad, y por otro, **se organiza en ciclos** permitiendo adecuarse a los períodos evolutivos, respetar diferentes ritmos de aprendizaje, no forzar cambios bruscos de ámbito, de organización del aprendizaje, etc., graduar mejor los contenidos y actividades para el logro de las competencias propuestas para el nivel, diferenciar etapas de crecimiento y maduración dentro de un marco de continuidad en la formación.

El **ciclo** permite un desarrollo integrador y gradual del dominio de las estructuras básicas del lenguaje y del sistema de numeración y sus operaciones básicas. Este ciclo supone el aprendizaje del mundo escolar reglado y organizado en tiempos y espacios, así como el reconocimiento de una autoridad externa que se complementa con la autoridad familiar

Nivel	Necesidad educativa que satisface	Funciones a cumplir	Áreas de formación previstas
Nivel inicial	Prevención y educación temprana para garantizar la calidad de los resultados en todas las etapas del aprendizaje	Profundiza los logros educativos adquiridos en la familia y favorece el rendimiento en los primeros años de EGB. Prepara para el proceso alfabetizador y ofrece sistematización en los procesos curriculares de a EGB.	Ámbitos de experiencia: expresión y comunicación, vínculos afectivos, autonomía personal, cognición y motricidad. Áreas en que se organizan los CBC: Matemática, Ciencias sociales, Ciencias naturales, y tecnología, Lengua, Expresión corporal, plástica y música, Educación Física.
Educación General Básica	Adquisición de conocimientos elementales y comunes imprescindibles para toda la población	Completa la educación obligatoria, desarrolla en toda la población las competencias básicas necesarias para el desempeño social y asegura una formación común con vistas a la educación post-obligatoria.	Áreas en las que se organizan los CBC: Lengua, Matemática, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Tecnología, Educación artística, Educación física, Formación ética y ciudadana.
	1er ciclo	Se centra en el logro de la alfabetización y la adquisición de las operaciones numéricas básicas.	

Los **Contenidos Básicos Comunes** integran la propuesta educativa para cada uno de los niveles y ciclos del Sistema Educativo Nacional, dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, comunitarios y escolares. Son el conjunto de los saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el país, a partir de la cual las distintas jurisdicciones realizarán su tarea de diseño curricular y, a su vez, cada escuela elaborará su Proyecto Institucional.

MATERIAL Y MÉTODO

Poblaciones de estudio

La población sobre la cual se realizó este trabajo está compuesta por 3 coordinadoras de 1er ciclo, 3 directoras de jardín y 7 docentes (4 de 1er grado y 3 de nivel inicial) correspondientes a los Distritos Escolares III y IV. La selección de escuelas constituye una muestra intencional en tanto tuvimos en cuenta aquellas que más niños derivaron al Equipo de Psicopedagogía del CeSAC nro. 15 en el período de Abril-Septiembre de 2002.

Distrito Escolar III

- Escuela nro. 3
- Escuela nro. 4
- Jardín de Infantes Nucleado (JIN) D
- Escuela Infantil nro. 2

Distrito Escolar IV

- Escuela nro. 22
- Escuela nro.26
- Jardín de Infantes Nucleado (JIN) A

Cabe destacar que a pesar de los variados intentos de acercarnos a la escuela nro. 26, no se pudieron llevar a cabo entrevistas en dicha escuela por resistencia del Equipo de Conducción, aunque sí se llevaron a cabo las concernientes al JIN A que funciona en la misma.

ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN

Para obtener la información requerida, diseñamos entrevistas semidirigidas para los directivos y docentes de la muestra (Ver anexo). Se llevaron a cabo, en primer lugar las entrevistas a los directivos para recién después entrevistar a los docentes de cada uno de los niveles. Cabe aclarar que en adelante cuando nos refiramos al primer ciclo, hacemos alusión a los docentes de primer año.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2002 y si bien se dedicó bastante tiempo para concertar las entrevistas telefónicamente y aclarar el motivo de nuestro pedido, obtuvimos por parte de algunas escuelas, una mayor resistencia manifestada en la accesibilidad de los directivos.

A excepción de la dirección de una escuela y un jardín, todos los actores entrevistados mostraron buena predisposición para las entrevistas. En la Escuela nro. 26 se negaron rotundamente a nuestra inclusión aludiendo a la cantidad de equipos interviniendo en ese momento en la escuela. Por otra parte, en el JIN D, si bien accedieron a darnos una entrevista con los directivos, su actitud fue completamente diferente al momento de entrevistar a los docentes.

Asimismo, creamos una grilla de volcado con algunos datos acerca de los niños de nivel inicial y primer grado que llegaron al Equipo de Psicopedagogía durante los meses de Abril y Septiembre. La operativización de estos datos nos permitirán establecer relaciones con la información extraída de las entrevistas en las escuelas.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Comparación Nivel Inicial – Primer ciclo

- Valoraciones acerca del Nivel Inicial: Percepción y valor que le otorgan los directivos y docentes al trabajo en el Nivel Inicial

Articulación Inicial-EGB

- Modalidades de la articulación: acciones que se llevan a cabo con el fin de articular ambos niveles.
- Actores que participan: miembros de la institución o comunidad educativa que intervienen en las acciones de articulación.
- Origen de la iniciativa: Area, nivel o actores de quiénes surge la demanda de articulación
- Momento del año: etapa del año en la que se llevan a cabo dichas acciones.
- Valoración sobre la utilidad de la articulación: Valor que los directivos y docentes le otorgan a la articulación entre niveles.
- Jardines de quiénes reciben principalmente sus alumnos / Escuelas donde se insertan la mayoría de sus alumnos.
- Implicancia Institucional: compromiso a nivel institucional respecto de la necesidad de articular.
- Trabajo en los primeros meses del año: aquello que cada docente de primer grado entiende respecto de cómo trabajar los primeros meses.
- Tratamiento de los legajos: usos, funciones, etc. que se les da a los legajos al interior de las escuelas.

Expectativas de logro

- Resultados de logro: aquello que se espera que los alumnos logren al finalizar el ciclo lectivo.
- Factores que condicionan el aprendizaje escolar: son las variables que los directivos y docentes consideran que influyen en el aprendizaje escolar.
- Valoración sobre el peso de lo socio- cultural en el aprendizaje escolar: percepción y valor que le otorga cada docente a la influencia de lo socio- cultural en el aprendizaje.
- Versiones de los docentes sobre los problemas escolares de los alumnos derivados: Es aquello a lo que atribuyen el problema percibido.

Criterios de derivación

- Momentos: etapa del año en la que se realiza un mayor número de derivaciones.
- Motivo/Problema: principal preocupación manifestada por la escuela acerca de las dificultades que el niño presenta, la cual constituye una razón válida para solicitar la intervención del equipo de salud.
- Acciones anteriores a la derivación: hace referencia a las distintas estrategias que se implementan desde la escuela frente a una dificultad y previas a una derivación.
- Experiencias con relación al circuito de derivación: evaluación que los docentes y los directivos hacen del desempeño del Equipo de Orientación Escolar.
- Criterios de Permanencia o Repitencia: Hace aquello que la escuela percibe como señal de que un niño debe permanecer en nivel inicial o repetir el grado.
- Pautas institucionales de derivación: criterios compartidos a nivel de todos los actores de la institución educativa respecto de cuándo derivar.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Principales hallazgos

A continuación presentaremos el análisis pertinente a cada una de las dimensiones antes definidas junto con el apoyo de bibliografía teórica; se ejemplificará con algunas frases textuales de los entrevistados, seleccionando para ello las más significativas.

COMPARACIÓN NIVEL INICIAL - PRIMER CICLO

A lo largo de las entrevistas, fueron surgiendo algunas cuestiones que dejaban ver las valoraciones de los docentes y directivos respecto de uno y otro nivel. En las entrevistas correspondientes al primer ciclo, se observa como directivos y docentes comparten una mirada común respecto de la tarea de nivel inicial la cual, a su criterio, se ve teñida de cierta informalidad.

“es un trabajo más... cómo es que se dice el de ellos, no formal” (Coordinadora primer ciclo)

“... todavía es una instancia más libre, no formal, tal vez a veces no se nota y se nota cuando el chico entra en una aprendizaje formal...” (Coordinadora primer ciclo)

En el diseño curricular para la educación inicial encontramos lo siguiente: *“En educación inicial hay que destacar como función prioritaria que el niño logre la comprensión (...) de la realidad, en la cual está incluida la (...) comprensión de sí mismo(...) Saber jugar, trabajar y participar socialmente, construir conocimiento, descubrir por sí mismo, crear, inventar, gozar del tiempo libre...”*

Creemos que lo planteado en el diseño curricular del nivel inicial estaría siendo mal interpretado por parte de los profesionales de otros niveles atribuyéndole la categoría de educación no formal, cuando en realidad este nivel también pertenece al sistema formal establecido. A partir de los comentarios de los docentes, se podría pensar que estos asocian la idea de educación no formal con una modalidad que caracteriza al nivel pero no por eso lo deja por fuera del sistema educativo formal.

“...cuando empiezan primer grado, es como que empieza la vida formal, en el jardín (...) tenés otros tiempos, se mueve mucho la cabeza cuando empieza primer grado, empieza con la corrección que en el jardín no existe, el boletín (...) la calificación existe y esto el padre, el chico todos los vivenciamos de esa manera...” (Docente primer ciclo)

En la mayoría de los casos, se hace alusión a ese gran cambio que caracteriza el pasaje de inicial a primaria mencionando aspectos que refuerzan la idea de un aprendizaje sistematizado que recién se inicia en primer grado.

“en primaria hay un cambio de todo, es un paso muy abrupto que no se logra... hace muchísimos años que se viene pidiendo eso y no hay caso...” (Coordinadora Inicial)

“(...) en los métodos que utiliza la escuela primaria, más un trabajo individual y en jardín es un trabajo más cooperativo, el chico aprende del otro, donde la maestra a través del juego se llega a los logros...” (Coordinadora Inicial)

“El aprendizaje y el boletín con insuficiente, también las ausencias... en primer grado hay un juicio valorativo mensual, en jardín no... si fuera obligatorio sería otra cosa...” (Coordinadora Inicial)

Estas mismas diferencias se plantean en el texto de Norma Jiménez de Ardanaz “*Articulación entre niveles*” en donde realiza una comparación hipotética de características entre Nivel inicial y Primer ciclo de EGB. A modo de ejemplo mencionamos algunas cuestiones.

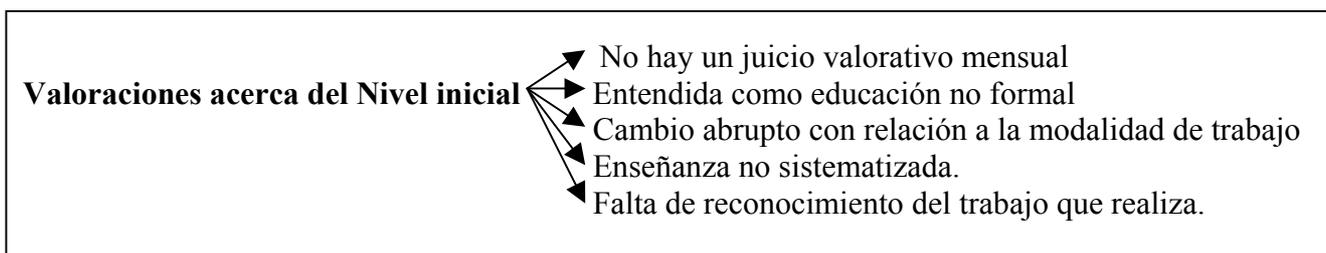
Aspectos	Jardín de infantes	Escuela primaria
Horario	Varían según intereses y necesidades de los alumnos. Flexibles	Responden a esquemas rígidos (timbre/campana).
Régimen de evaluación	Se evalúan procesos en todas las áreas.	Se registran resultados finales. Boletines codificados.
Comunicación	Abierta. Fluida. Confiada. Distintos canales.	Cerrada. Escasa. Unidireccional. No genera seguridad.

Por último, se observa cierto enojo y disconformidad por parte de uno de los docentes de nivel inicial quien expresa la falta de reconocimiento que existe hacia dicho nivel por parte de la escuela primaria, evidenciando un quiebre entre los alcances de nivel inicial y las expectativas de primaria.

“las maestras de primer grado creo que tienen una expectativa inferior de lo que nosotros les damos en el jardín, no piensan que van a llegar conociendo todas las letras, conociendo todos los números. Ni sabiendo hasta el 30 ó el 50 (...) (Docente inicial)

“Yo creo que las maestras de primer grado, en general (...) no les interesa lo que hacemos en el jardín, para ellos estamos jugando todo el día, entonces cuando estamos allá te plantean actividades para chicos más chiquitos. No les interesa, nunca vi interés de una maestra de primer grado que te diga” Che, qué vamos...” (Docente inicial)

“Puede pasar que la dificultad recién aparezca en primer grado, pero no es tan común, tal vez no fue derivado o tal vez no lo notaron mucho” (Coordinadora de Primer ciclo)



Norma Giménez de Ardanaz también comenta en su libro que “*Actuar en un nivel, respetando los otros, significa y obliga a conocer paso a paso el por qué y el para qué de lo que se hace*”. Pareciera que no es esa la sensación que tienen los docentes de inicial con respecto a las docentes de primaria. Más adelante veremos como los docentes de primer grado mencionan el hecho de que un niño no haya ido a jardín como una de las razones de los problemas escolares, sin embargo en estos comentarios no se observa dicha valoración.

“Aunque culturalmente determinado, el desarrollo cognitivo social del niño está condicionado por la riqueza y calidad que caracterizan, al menos, su primera escolaridad: esto significa que la introducción bien pensada de exigencias de tipo lógico, comunicativo, social, científico, de sugerencias de carácter musical o pictórico o de estimulaciones de tipo relacional,

estético o evocador no son un hecho que se pueda dejar a la buena voluntad del educador y que sea útil exclusivamente para tener ocupados, divertir o socializar a los niños.”¹

ARTICULACIÓN NIVEL INICIAL - PRIMER CICLO

Con respecto a la modalidad que asume las distintas acciones de articulación en las escuelas, se observa que las mismas consisten fundamentalmente en visitas que se llevan a cabo desde el jardín a la escuela primaria.

“vienen un par de veces a la escuela y damos una especie de clase, hacemos intercambio...”(Docente primer grado)

Los directivos y docentes de la escuela primaria mencionaron: *“estuvieron un día en el aula viendo cómo trabajaban los chicos, después estuvieron en las clases de primer grado de educación física... y estaba prevista una clase de educación musical pero no se hizo...” (Coordinadora primer ciclo)*

“los chiquitos de nivel inicial vinieron y trabajaron con los de primer grado, hicieron unos trabajos hermosos...”(Coordinadora primer ciclo)

Por otra parte, se observa en el discurso de los docentes de nivel inicial cierta disconformidad con relación al grado de compromiso de la escuela primaria en el tema.

“consiste en una reunión de jardín con el equipo de conducción para ver si la escuela primaria acepta la articulación del jardín con primaria, en realidad es algo institucional pero en esta escuela es jardín la promotora...” (Coordinadora Nivel inicial)

“lo que nosotras hacemos a fin de año es el acercamiento para que ellos conozcan esa parte del edificio, pero no hay propuestas de actividades conjuntas.” (Docentes Nivel inicial)

“Se convocó a una reunión con las maestras y directivos de ambos niveles y no podían venir”(Coordinadora Nivel inicial)

Como parte de la articulación, se indagó por el lugar de las reuniones entre los docentes de ambos niveles a lo que respondían valorando su importancia pero, a su vez, destacando la informalidad de dichos encuentros.

“Sí, acá como se ven permanentemente siempre charlan...”(Coordinadora primer ciclo)

“Sí, es conveniente que haya reuniones pautadas porque eso es articulación, este año no hemos tenido oportunidad de reunión... es muy importante, pero por distintas causas...”(Coordinadora primer ciclo)

“No, no hay nada de reuniones, en realidad nos acercamos pero tiene que ver más con disponibilidad e iniciativa nuestra” (Docente Nivel inicial)

“Se hace una reunión con las maestras de jardín y las maestras de escuela primaria, las maestras de jardín presentan una evaluación de los contenidos adquiridos durante el año de los chicos, preguntan cuáles serían las perspectivas de logro”(Coordinadora Nivel inicial)

¹ Cuberes, María Teresa “Articulación entre el jardín y la EGB”

Con respecto a los actores que participan de estas acciones de articulación, se desprende de los relatos de los docentes que estas actividades recaen principalmente en los docentes.

El orden en que están presentados los actores son en función a la frecuencia con la cual aparecieron en las entrevistas.

Actores que participan:

- Niños de preescolar y de primer año de EGB; docentes de nivel inicial y primer año de EGB.
- Equipo de conducción. (Vicedirectora, coordinadora de ciclo)
- Padres

“lo importante es la coordinación, pero con los maestros, después los maestros verán el momento propicio para hacer esto o aquello” (Coordinadora Primer ciclo)

Asimismo, el origen de la iniciativa siempre corresponde tanto a la conducción como a los docentes de nivel inicial, demostrando, en general, la escuela primaria poco interés en llevar a cabo dichas acciones.

“El interés de articular viene del jardín, digamos que a ellos no les interesa...” (Docente Nivel inicial)

“(...) es jardín la promotora” (Coordinadora nivel inicial)

“No fue desde lo institucional, es por la buena relación que tenemos con la maestra” (Docente primer grado)

“... en realidad nos acercamos pero tiene que ver con disponibilidad nuestra”

“... No hay una propuesta de hacer cosas juntos. Se hizo el intento... es como que está zaboteado...” (Docente Nivel inicial)

A partir de todo esto, podríamos pensar si las características que asume la articulación en las escuelas realmente favorece los objetivos que persigue. Consideramos que el hecho de que el interés parta de un solo nivel y que esté teñido de tanta informalidad no favorecería aquello que plantea Norma Giménez Ardanaz² cuando menciona que *“desde el punto de vista simbólico, es importante que los niños perciban que existe un tránsito, un pasaje entre el jardín y la escuela primaria y que dicho ajuste no permita quiebres o vacíos.”*

Frente a la pregunta por el momento del año en el que se llevan a cabo estas acciones de articulación, la gran mayoría coincidió en que hacia fin de año tenían lugar la mayoría de las actividades descriptas y sólo una coordinadora recalcó la importancia de realizarlas a lo largo de todo el año.

A partir del relato tanto de los coordinadores como de los docentes, se deduce el valor atribuido a las acciones de articulación aunque encuentran serias dificultades en su puesta en práctica. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente con respecto a los actores que intervienen en dicho proceso cabría preguntarse cuáles son los obstáculos que se presentan para su implementación ya que si todos valorasen su importancia no habría lugar para dichas dificultades.

² Gimenez de Ardanaz, Norma “Articulación entre niveles”

Por otra parte, se nos ocurre pensar si el sólo hecho de realizar contadas visitas al otro nivel estaría favoreciendo este pasaje o si en realidad, la verdadera articulación es aquella que implica compartir en principio una mirada común respecto del sujeto y su proceso de aprendizaje continuo.

Con relación a la valoración, también se evidencia una diferencia entre los docentes y los coordinadores. Mientras que los docentes ponen el acento en la necesidad del contacto entre ellos, los directivos valoran el intercambio entre los docentes pero destacan la importancia de la presencia de los padres.

“me parece ideal porque incluso la articulación me da la posibilidad de (...) intercambiar un poco el tema de qué es lo que vos podés plantearte dentro del jardín y qué es lo que yo puedo pretender para los de primero, pero bueno...” (Docente primer grado)

“A mí me parece que son positivas, más cuando vienen las mamás, no tanto que nos pongamos de acuerdo los maestros, a mí me gusta que las mamás estén presentes...” (Coordinadora primer ciclo)

“para los chicos fue muy bueno, porque la fantasía que tienen de cómo va a ser la primaria, tener contacto con las maestras de primer grado (...) les viene muy bien, les da tranquilidad” (Coordinadora nivel inicial)

Otra información que se extrae de las entrevistas está relacionada con el registro que las escuelas y los jardines tiene respecto de qué jardines egresan sus alumnos y donde se insertan respectivamente. Si bien lo observado no es responsabilidad de la escuela, consideramos importante mencionarlo en tanto hace a la articulación de niveles. De esta información se desprende que una gran mayoría de alumnos no continúan dentro de una misma institución sino que por distintas razones se insertan en escuelas diferentes, lo cual no favorecería la vivencia de continuidad ya que a este gran cambio se le suma la necesidad de adaptarse a nuevas características institucionales.

Cuando indagamos acerca de la implicancia institucional que el tema de la articulación tiene, pudimos observar que la mayoría de los entrevistados coincide en que, si bien el tema tiene su lugar tanto dentro del currículum como en el proyecto institucional, no se observa cohesión institucional respecto de la necesidad de llevarlo a la práctica.

En uno de los casos, se hace mención a un proyecto, propuesto por el Ministerio de Educación, del cual no pudieron dar cuenta de qué se trataba y en otro caso, se habla en términos de lo que “debería” darse como un ideal.

“(...) articulación abarcaría nivel inicial con primaria y también primaria con nivel medio, pero hay cosas que se nos escapan...” (Coordinadora primer ciclo)

“Hay algo de articulación de jardín con primaria del currículum, pero después cada uno tiene su visión y no se juntan...” (Docente primer grado)

“No hay articulación, lo que se da es con dificultad, en realidad, tiene que ver con la buena relación entre los docentes (...) pero no, a nivel de las instituciones” (Coordinadora nivel inicial)

Otro aspecto que también da cuenta de la modalidad de la articulación en cada escuela es el tema de los legajos. Los legajos son los registros que existen en la escuela del desempeño de cada alumno completado por la docente a cargo en cada nivel.

Con relación al uso que de estos se hace en cada escuela, se observan divergencias en cuanto a los criterios de cada docente. Por un lado, encontramos quienes le restan importancia a estos registros aludiendo a que se trata de “prontuarios” y quienes se interesan por conocerlos con el fin de poder anticipar y comprender diversas cuestiones que hacen al desempeño de cada alumno.

“Yo soy de la idea de no abrir los legajos, aunque los tengamos, para no formarnos prejuicios. Normalmente los abrimos en abril- mayo y ahí corroboramos lo que ya veníamos observando...” (Coordinadora primer ciclo)

“Los chicos pasan con el legajo y con el informe de la maestra, en la medida que se puede hacer este seguimiento, es mejor...” (Coordinadora primer ciclo)

“en este legajo yo registro y vos podés ver la evolución del chico (...) algunos opinan que no es bueno porque dicen que es un prontuario...(Docente primer grado)

Con relación al legajo, cabe destacar lo que menciona una docente de primer año con relación al significado que el mismo debe tener para cada docente.

“si vos sos un maestro suficientemente amplio y suficientemente docente no tiene que significar un prontuario, esto tiene que significar una herramienta para que vos puedas a partir de ahí, ver cómo está la criatura y seguir,(...) las cosas que aparecen respecto del chico tienen que ser las primeras que tenés que evaluar para ver si hubo avances, si no los hubo o si tenés que seguir trabajando un poquito. (...) de última, lo que se tendría que cambiar es la mirada del maestro” (Docente primer grado)

A partir de las respuestas de los docentes, consideramos fundamental la implicancia institucional frente al objetivo de la articulación ya que es la única manera de garantizar el ajuste adecuado entre niveles que no provoque grietas ni vacíos. Creemos que también es importante unificar criterios a nivel institucional respecto de los usos y funciones de los legajos ya que los mismos constituyen herramientas básicas para este fin.

También se pudo observar diferencias en cuanto a cómo los docentes de primer grado conciben los primeros meses de trabajo, y dónde cada uno pone especial atención.

“El grupo es muy heterogéneo, yo empiezo de cero siempre... nociones de espacio, de cantidad...”

“Lo primero que uno hace es ver cómo funciona ese chico en el grupo, si puede integrarse, ver desde lo social, el comportamiento...”

“La escuela debe apuntar a algo más que lo formal, desde lo formal hay una meta, una normativa que tenemos que cumplir pero también apunto a otras cosas, afectivas, emocionales, sostener a los padres, otro tipo de cosas que me parecen en este momento como muy importantes, (...) en este momento la escuela es un lugar de contención”

EXPECTATIVAS DE LOGRO

Cuando les preguntamos a los docentes acerca de qué esperan de los alumnos que ingresan a primer grado todas resaltaron la importancia de la formación de hábitos.

“...hábitos formados para que los chicos cuando suena la campana o el timbre digan – Bueno, nos tenemos que ir a formar” (Docente primer grado)

Los docentes también resaltan los hábitos de trabajo en grupo, individual y la posibilidad de permanecer sentados. En todos los casos fue necesario preguntar por las expectativas que tienen con relación a las cuestiones pedagógicas, frente a lo que dieron respuestas poco específicas o incluso no respondieron.

“Con que reconozcan del 1 al 10 y de la parte de palabras, que puedan reconocer su nombre, ya con eso es suficiente... No me interesa que sepan las vocales pero sí me gustaría que formen un poco más el tema de los hábitos.” (Docente de primer grado)

En nivel inicial encontramos que tanto las directoras como las docentes frente a estas preguntas responden de la siguiente manera: *“Nosotros le damos mucha importancia a la enseñanza de la lengua... acá se les ofrecen muy lindos libros, se lee cuentos...” (Directora Nivel Inicial)*

“En matemática, que pueda reconocer los números, no solo recitar sino identificar cantidades...”

“...que tenga un buen nivel simbólico, que logre la figura humana, que comprenda consignas, que clasifique, serie y tenga predisposición al trabajo en grupo...” (Directora Nivel Inicial)

En la argentina, desde fines de los setenta, se impuso un modelo educativo piagetiano que trajo aparejado una serie de aportes pero también de obstáculos y limitaciones. Dentro de estas limitaciones aparece, por ejemplo, la pretensión de trasladar mecánicamente modelos y métodos de la psicología al aula. Una consecuencia de esto se observa en el considerar el desarrollo operatorio como un objetivo a perseguir y considerar las operaciones como los contenidos escolares mismos.

Esto se puede observar en el relato de una coordinadora de Nivel inicial, citada anteriormente, quien menciona dentro de las expectativas de logro para ese nivel que serie, clasifique, etc. Asimismo, también se extrae del contenido de un informe diseñado por una docente de primer grado, la inclusión dentro del área de matemática de cuestiones tales como: *“Agrupar, clasificar, seriar, correspondencia término a término, números del 0 al 90 (...)”*

Algunas coordinadoras y docentes de inicial además de las cuestiones pedagógicas intercalan sutilmente cuestiones desde lo actitudinal. *“que pueda reconocer los números, no solo recitar, también las normas de convivencia y un manejo autónomo” “Los chicos salen sabiendo escribir su nombre, cierta autonomía, cierta independencia” (Directora Nivel Inicial)*

Podemos sintetizar las últimas ideas desarrolladas con el siguiente cuadro:

Expectativas de logro de nivel inicial para los niños que egresan	Expectativa de primaria para los niños que ingresan
<p><i>"Le damos mucha importancia a la enseñanza de la lengua"</i></p> <p><i>“En matemática, que pueda reconocer los números, no solo recitar sino identificar cantidades...”</i></p>	<p><i>"Hábitos de trabajo ya sea en grupo o en forma individual."</i></p> <p><i>“Que permanezcan sentados...”</i></p> <p><i>"Que tengan hábitos de independencia"</i></p>

Con relación a estos dos últimos puntos presentados llama la atención que cuando se les pregunta a los docentes de primer grado qué expectativas tienen respecto de los alumnos que reciben no coinciden con los objetivos que guían el trabajo en el nivel inicial. De este modo, en los

relatos de los docentes de primer grado se desprende que priorizan la formación de hábitos mientras que los de nivel inicial resaltan las cuestiones que tiene que ver con lo pedagógico.

Creemos que esta diferencia entre las expectativas de logro para un niño de preescolar entre un docente de inicial y primer grado es una de las cuestiones que da cuenta del quiebre en la articulación y que se debe trabajar en la institución para evitar un futuro fracaso escolar.

Por otra parte, de esta última diferencia planteada parecería desprenderse un cambio respecto de las representaciones que circulan con respecto a los objetivos que guían uno y otro nivel. En uno de los textos donde se plantean los objetivos del nivel inicial *“La teoría de Piaget y la educación preescolar- Kamii- De Vries”* aparece como objetivo a corto plazo el desarrollo socioafectivo considerándolo el más importante por tres razones. La primera, que el desarrollo de la autonomía tanto intelectual como socioafectiva requiere un contexto de relaciones adulto- niño caracterizadas por el respeto, el afecto y la confianza. Por otra parte, para el desarrollo es necesario un cierto equilibrio emocional y, por último, que el aprendizaje depende en gran parte de la motivación. Sin embargo, en las entrevistas llevadas a cabo durante esta investigación surge este cruce respecto de los aspectos priorizados en cada nivel.

Si bien el aspecto socioafectivo constituye un eje central en la educación inicial, podríamos pensar que el hecho de destacar el aspecto pedagógico estaría relacionado con un intento por parte de los docentes de revalorizar sus prácticas.

A través de las entrevistas realizadas podemos observar que los docentes consideran que aquellos factores que condicionan el aprendizaje escolar son:

- el no haber concurrido a jardín con anterioridad,
- las condiciones habitacionales,
- el nivel de producción que tenga el grupo,
- la inquietud de los padres con relación al aprendizaje de sus hijos y
- la estimulación que reciben los chicos en sus casas.

Es interesante observar que en ningún caso el docente se incluyó como factor que condiciona el aprendizaje del niño. Esto mismo es lo se plantea en el marco teórico con respecto a la falta de reconocimiento por parte de los docentes respecto del impacto de su propio desempeño en los resultados que alcanzan sus alumnos, atribuyéndole las causas sólo a factores externos o ajenos a ellos. En los relatos de los docentes, no aparecen replanteos, dudas, ni preguntas. Esto podría reflejar cierta reproducción de una concepción en la cual el docente es el que sabe y el niño el que no y por el otro, una situación institucional en la cual al docente no se le permite mostrar errores o debilidades frente a la evaluación.

Con relación al peso de lo sociocultural en el aprendizaje escolar, la mayoría de los docentes coincidieron en dicha influencia, aunque tienden a valorar el esfuerzo que realiza el niño y aquellas familias que se encuentran en un medio más desfavorable.

Otros docentes comentaron que las expectativas no varían aunque se observa una mayor dificultad para poder alcanzarlas.

*“el objetivo es apuntar a que haya mucho estímulo para poder compensar estas falencias”
(Docente primer grado)*

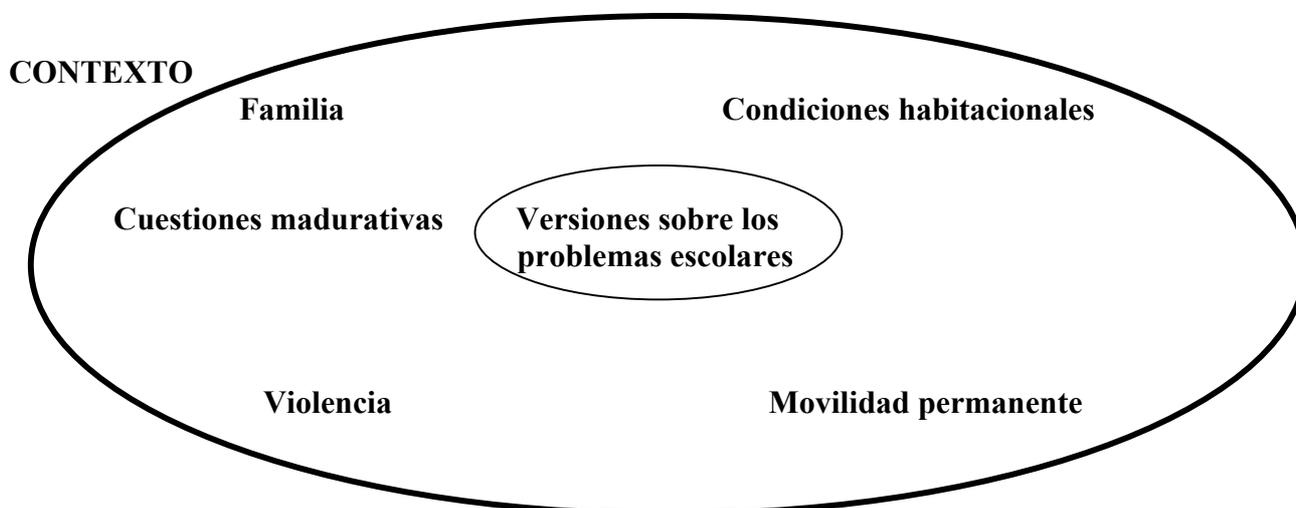
Consideramos fundamental poder trabajar con los docentes sobre estas expectativas y la situación social como principal condicionante, debido al importante poder que las expectativas de los docentes tienen sobre el rendimiento escolar de los mismos.

Con relación a las versiones que encuentran los coordinadores y docentes de ambos niveles sobre los problemas escolares, vemos que todos coinciden en subrayar al contexto como uno de los más importantes. Dentro de esta variable, los docentes enumeran:

- la falta de acompañamiento por parte de la familia,
- las condiciones habitacionales,
- el permanente movimiento de la población entre distintos hoteles,
- la violencia como modalidad de comunicación, entre otros.

“Cuando vienen acá los chicos no hablan, golpean, viste, me molesta, un bife, me molesta, muerdo...” (Docente de inicial)

Sólo una docente mencionó el área madurativa como razón de los problemas escolares.



Un trabajo reciente, un estudio de campo en Tucumán (Abate y Arue, 2000^a) extraído del texto *“Equidad social y educación en los años ‘90”*, analiza las relaciones existentes entre la familia, la escuela y la comunidad ante casos de problemas de aprendizaje y fracaso escolar. La explicación que los docentes dan al fracaso en dicho estudio coincide con lo antes expuesto, mencionando como principales factores la falta de estímulos familiares, producto del desinterés de los padres por la escuela y el aprendizaje, así como de la inestabilidad en la familia.

Otra cuestión significativa que se desprende de las entrevistas de los docentes y directivos de nivel inicial, son las diferencias que plantean entre los problemas de aprendizaje y los problemas de conducta. Según ellos el modo de entender e intervenir frente a las distintas situaciones variará de acuerdo a si se trata de un problema de aprendizaje o un problema de conducta. A modo de ejemplo citamos a una docente de nivel inicial quien menciona: *“Cuando hay problemas de conducta, lo que más en el jardín, lo podemos manejar, cuando hay problemas de aprendizaje uno no está tan preparado como para decir, el problema es por esto...” (Docente Nivel Inicial)*.

“No se deriva salvo que sea un problema de conducta, cuando vos ves un problema de aprendizaje, llamás al equipo de orientación, el E.O.E viene, lo analiza y te dice NO, éste chico está bárbaro. (Docente de Nivel Inicial)

“hay que esperar, hay que ver si hay un problema de conducta, sí, vamos entrevistando a la mamá... pero si es un problema de aprendizaje se espera...” (Coordinadora primer ciclo)

Otro docente comenta aludiendo a esta diferencia “yo creo que si van a tener son problemas de conducta, problemas de atención, pero problemas de aprendizaje no creo que tengan”. En este punto, nos preguntamos qué concepción de aprendizaje posee este docente ya que, a nuestro criterio, un niño que tenga problemas de atención seguramente manifieste dificultades en sus posibilidades de aprender en la escuela. Nos preguntamos si estas situaciones son tan claramente diferenciadas o si ambas se ven teñidas recíprocamente.

Cabe destacar las conclusiones extraídas de una investigación realizada por Sautú, Slapak y otros “Problemas de conducta y dificultades de aprendizaje entre niños pobres de Buenos Aires”- extraída de “Equidad social y educación en los años ‘90” la cual señala, entre otras cuestiones, la aparición del trastorno de conducta como antecedente del de aprendizaje. Esto último refuerza la idea anteriormente planteada respecto de la directa relación entre los problemas de conducta y los de aprendizaje.

CRITERIOS DE DERIVACIÓN

Al indagar sobre cuál era para los docentes, coordinadores y directivos el mejor momento para derivar, pudo observarse una diferencia importante entre las respuestas de Nivel inicial y Primer ciclo.

En principio, los docentes de primer grado y sus coordinadores coincidieron en que el mejor momento para la derivación era el primer trimestre del año a excepción de una sola coordinadora quien comentó que las derivaciones debían hacerse en cualquier momento.

Actores	Momentos del año
Coordinadora escuela 1	<i>"Llega abril, y la problemática del nene persiste (...), llega Mayo y ahí elevamos el informe"</i>
Docente escuela 1	<i>"El mejor momento es después del primer bimestre"</i>
Coordinadora escuela 2	<i>"Más o menos mayo, Junio..."</i>
Docente escuela 2	<i>"En abril ya empezás a derivar"</i>

Otra cuestión que resulta interesante son las razones que argumentan los docentes y coordinadores a tener en cuenta al momento de la derivación, entre las que mencionaron:

- razones madurativas,
- falta de estimulación en los hogares,
- el hecho de ser un alumno nuevo y que no se lo conozca,
- el que sea su primer año de escolaridad en nivel inicial.

"...para los chiquitos nuevos siempre hay una espera..."(Coordinadora Nivel inicial)

“En primer grado yo creo que no podés derivar a un chico enseguidita, tenés que darle un tiempo de espera, un tiempo para que él se vaya adaptando” (Coordinadora Primer ciclo)

Las respuestas que obtuvimos en las entrevistas de nivel inicial resultaron más heterogéneas. Por ejemplo, una directora de dicho nivel comentó que no tenía que ver con un momento en el año. Dicha respuesta se contradice con lo expuesto por los docentes de esa misma institución, quienes respondieron: *“todos los años es una formalidad que te piden los casos que vas a derivar”*. Estas dos maestras comentaron que las primeras derivaciones que realizan son en el mes de Abril. Por otra parte, una directora comenta que ni bien aparece la dificultad realiza la derivación.

Esta misma contradicción se observó en otra escuela en donde mientras la directora comenta que el momento es después de mitad de año, la docente expresa abril- mayo.

A pesar de no evidenciarse coincidencias respecto del momento de derivación, sí se dan con relación a las razones de la misma, tanto dentro de nivel inicial como con los docentes de primer ciclo.

“Hubo algunos que yo no pude derivarlos porque son nenes que nunca fueron al jardín.” (Docente de Nivel inicial)

“Las derivaciones las realizamos en abril, pero hay algunos que no pude derivarlos porque vienen de una comunidad abandonada” (Docente Nivel inicial)

Así como mencionamos en el apartado anterior, pudimos notar que los docentes diferencian significativamente lo que es un problema de aprendizaje de un problema de conducta. En la respuesta de uno de los docentes encontramos que en función de cuál sea el problema (de conducta o aprendizaje) va a ser distinto el momento de la derivación. Podríamos pensar que lo que lleva a los docentes a realizar una rápida derivación frente a los problemas de conducta estaría relacionado con que dichos problemas dificultan el trabajo en el aula a diferencia de los problemas de aprendizaje.

“...hay que ver si hay un problema de conducta, sí, vamos entrevistando a la mamá... pero si es un problema de aprendizaje se espera... mas o menos junio, ahí empezamos...” (Coordinadora primer ciclo)

“Si es una cuestión social yo ya empiezo desde abril... y cuando son problemas de aprendizaje por lo menos hasta mitad de año les das tiempo” (Docente primer grado).

“Nosotros cuando llamamos al E.O.E es cuando observamos problemas sobre todo en conducta” (Docente primer grado)

Esta misma diferenciación la escuchamos en los docentes de jardín quienes mencionan: *“no se deriva salvo que sea un problema de conducta, cuando vos ves un problema de aprendizaje, llamás al equipo de orientación, el E.O.E viene, lo analiza y te dice, no este chico está bárbaro”*

	E.G.B	Nivel Inicial
Motivo/Problema	<i>Cuestiones actitudinales</i>	<i>Cuestiones actitudinales</i>
	<i>Cuestiones pedagógicas</i>	
		<i>Razones madurativas</i>
	<i>Cuestiones familiares</i>	
	<i>Problemas sociales</i>	

En cuanto al los motivos o problemas por los cuales realizan las derivaciones algunos docentes aluden a cuestiones pedagógicas, cuestiones actitudinales, problemas familiares y sociales.

“...cuando no puede escribir solo... cuando le decís que dice acá y no lo sabe” (Coordinadora Primer ciclo)

“Cuando no se ubica en el espacio, no se maneja en el cuaderno, no puede cumplir las consignas que le da la maestra” (Docente primer grado)

“...se hace un consenso, si tiene problemas en el comedor, en el aula, etc. se deriva” (Docente primer grado)

“Se deriva cuando hay un algo que no podemos descubrir porque no aprende, y más cuando vemos que hay una problemática familiar” (Coordinadora Primer ciclo)

“...el que no para ni un minuto, como el que está así como una cosa amorfa” (Docente primer grado)

“Porque presenta problemas desde los social, abandono total de la casa” (Docente primer grado)

En las respuestas de los docentes se observa la representación que ellos tienen respecto de la intervención de profesionales de la salud, quienes tendrían en sus manos la posibilidad de “descubrir” y solucionar la problemática que se observa en el niño. De esta manera, los docentes y directivos de la escuela quedan por fuera de dicha situación sin poder reconocer las estrategias que poseen para ayudar al niño.

En cuanto a los motivos o problemas que las docentes de nivel inicial mencionan, la mayoría alude a cuestiones actitudinales y cuestiones madurativas, sin mencionar el aspecto pedagógico.

“Cuando no cumplen las normas consensuadas por todos cuando hay juegos agresivos”

“Si vemos que está disperso, molesta a los compañeros”

“Cuando ves que no escucha un cuento, no entiende las consignas”

“cuando vemos que es súper inmaduro, salta todo en la parte gráfica, no logran la figura humana”

Retomando lo mencionado por las docentes de nivel inicial sobre las expectativas de logro en donde hacían especial énfasis en el aspecto pedagógico, llama la atención que no haya surgido como motivo de derivación cuestiones relacionadas con este aspecto.

También es importante observar las estrategias o acciones previas a la derivación que realizan los docentes. A continuación enumeramos las acciones que los docentes llevan a cabo previo a la derivación en el orden que los mismos siguen.

NIVEL INICIAL	E.G.B
La maestra observa y agota todos los recursos.	Observación del niño en distintos momentos.
Entrevistas con los padres.	Trabajo en conjunto con la maestra recuperadora.
	Mantiene entrevistas con los padres.

En ambos niveles, el docente es quien detecta el problema y comienza observando al niño en distintos momentos para ver cual es el mejor tipo de ayuda que se le puede brindar. A diferencia de nivel inicial, en primer ciclo cuentan con maestras recuperadoras quienes favorecerían un aprendizaje más personalizado. En otras situaciones, los docentes prefieren mantener entrevistas con los padres para comentarles la situación y, en algunos casos, crear conciencia sobre la dificultad.

Luego de todas o algunas de estas acciones realizan un informe para derivarlo al E.O.E. Cabe agregar que en ninguna institución realizan la derivación sin antes haber intentado alguna intervención previa.

En Nivel inicial, a diferencia de Primer ciclo, como primera estrategia la docente intenta agotar todos los recursos para luego mantener una entrevista con los padres. En este caso los docentes de nivel inicial cuentan con menos recursos desde lo institucional para intervenir previo a una derivación.

Algunas instituciones de Nivel Inicial cuentan con la intervención de un grupo interdisciplinario que interviene al interior de las escuelas (C.E.R.I.), solicitado por el Equipo de Orientación Escolar.

Con relación a las razones por las cuales un niño repite primer año o permanece en sala de 5, los coordinadores del primer ciclo no pudieron responder acotando su respuesta a la modalidad con la cual se resuelve dicha situación.

“Eso se decide en febrero, porque tenemos el sistema de boletín abierto...” (Coordinadora primer ciclo)

Sólo en una caso se respondió a dicha pregunta aunque sin poder precisar demasiado.

“Cuando no llega a internalizar el conocimiento de primer grado y además esos chiquitos que no hay una reacción en ellos...”

En cambio en el Nivel Inicial pudieron explicitar en qué casos se pide la permanencia comentando que ésta situación sólo se da cuando “*es una cosa muy notoria*”.

“No nos pasó hasta ahora, con muchas dificultades para el habla, mucha dificultad en su relación con el otro, de no aceptar un límite, no poder relacionarse con sus compañeros y que no haya podido por ejemplo dibujar una figura humana, no haya podido copiar su nombre, que no haya podido reconocer que es una letra y que es un número, que no haya podido cumplir con ninguna consigna que se le de trabajo, sobre todo el aprendizaje de la lectoescritura” (Coordinadora Nivel Inicial)

Cuando indagamos sobre si existían pautas institucionales acerca de los criterios de derivación, no coincidieron los relatos entre los docentes y coordinadores de las mismas escuelas.

COORDINADORAS	DOCENTES
<p>Coordinadora 1 <i>“No, para derivar sí... en todos los grados no sólo en primero; los docentes solos, no... la conducción, con los que nos da la supervisión, pero no es estricto que todos cumplamos al pie de la letra.”</i></p>	<p>Docente 1 <i>“No, no hay nada pautado”</i></p>
<p>Coordinadora 2 <i>“...porque se quejan de que tenemos distintos criterios... Criterios distintos tenemos porque somos distintos... pero bueno, hay cosas que uno tiene que aprender del otro”</i></p>	<p>Docente 2 <i>“No, a criterio de cada docente.”</i></p>
<p>Coordinadora 3 <i>“Sí, digamos que sí, porque desde la conversación con el maestro, el equipo de conducción, los padres, el E.O.E que viene permanentemente, o sea que empezamos a indagar cuál es la causa...”</i></p>	<p>Docente 3 <i>“No, claramente no.”</i></p>

Con relación a las experiencias de cada escuela con el E.O.E, la totalidad de los profesionales coincidieron acerca de las dificultades que tienen con el funcionamiento del mismo. También escuchamos por parte de los docentes que el E.O.E no cumple sus expectativas y, al mismo tiempo, obstaculiza la intervención de otros equipos.

“Desde el E.O.E hay una decepción por su eficiencia, lo informal surge como vía más directa, como una respuesta más rápida para que se atienda el caso.” (Docente Primer año)

La situación planteada anteriormente, lleva a que el docente se encuentre solo con ese niño y con su dificultad llevando a generar un sistema paralelo de derivación. De esta manera, los docentes “aconsejan o invitan” a los padres a consultar en el CeSAC directamente.

“Hacemos la derivación al E.O.E, pero a veces tarda tanto el equipo de orientación en resolver las cosas que muchas veces mandamos directamente al CeSAC” (Coordinadora Nivel Inicial)

“A partir del año que viene por decisión personal yo no voy a derivar mas al E.O.E, para ellos van a ser una comunidad brillante.”(Docente de Nivel Inicial)

Esto mismo se observa en la investigación de las Lic. Gabella y la Lic. Gonzalez Rena (2001) en donde se indaga sobre la experiencia de cada escuela con el E.O.E y en éste caso se citan las respuestas de las directoras.

*“No, soluciona nada, sólo deriva, tenemos mejores resultados si derivamos nosotros mismo”
(Directora de escuela de E.G.B).*

*“Trabaja con los emergentes, las escuelas contienen el problema y elabora las estrategias”
(Directora de escuela de E.G.B).*

Con relación a la grilla de volcado a la cual hicimos referencia al comienzo de este estudio, al momento de cruzar la información referida a los niños de nivel inicial y primer año derivados en los meses de Abril - Septiembre y las entrevistas llevadas a cabo con las docentes, no se observaron datos significativos para incluir en este trabajo ya que coincide lo que refirieron las docentes en las entrevistas con lo que luego llevaron a cabo en la práctica.

CONCLUSIONES

Como planteamos al inicio de este trabajo, el propósito de nuestro proyecto fue acercarnos a la escuela para poder indagar qué cuestiones intervienen desde lo institucional en la situación observada al interior del Equipo de Psicopedagogía del CeSAC nro. 15. Dicha situación evidencia un alto número de niños derivados en primer grado, un alto porcentaje de repitencias y muy pocos niños derivados en nivel inicial.

A lo largo de este trabajo fuimos analizando dichos aspectos en torno de algunos ejes tales como la articulación entre Nivel Inicial y Primer Ciclo, las comparaciones entre dichos niveles, las expectativas de logro de los docentes en cada nivel, los criterios que tienen en cuenta para derivar. A continuación, intentaremos sintetizar algunas de las cuestiones más significativas que surgieron a lo largo de la investigación en torno de cada uno de estos ejes.

“Actuar en un nivel, respetando los otros, significa y obliga a conocer paso a paso el por qué y el para qué de lo que se hace”³

A través de las entrevistas que realizamos con los actores institucionales pertenecientes a cada nivel pudimos observar por un lado, el desconocimiento por parte del primer ciclo acerca del trabajo en el nivel inicial y, por otro, la vivencia de desvalorización que manifiestan los docentes de inicial sobre su tarea. Si bien pareciera fundamental un profundo conocimiento y trabajo articulado de los equipos de cada nivel, en la práctica no se observan dichas condiciones por lo que se establece una amplia brecha que estaría favoreciendo la presencia de mayores dificultades en el desempeño de los alumnos. En este punto, cabría destacar aquello que se plantea en la cita anterior cuando menciona la importancia de respetar y conocer el por qué y para qué de lo que se hace.

“(…) los niveles, ciclos y regímenes especiales que integran la estructura del sistema educativo deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad, y asegurar la movilidad vertical y horizontal de los alumnos/as”⁴

A partir de las entrevistas, concluimos que la articulación tal cual figura en la Ley Federal de Educación no se lleva adelante en las escuelas y que si bien se lee en cada una de las respuestas de los entrevistados, se evidencian serias dificultades en la puesta en práctica.

En el marco teórico de nuestra investigación, mencionábamos la importancia de la articulación en tanto puente educativo que asegurara la continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos. *“(…) que ponga en la mira a la infancia, que subraye lo relacional y suspenda entre paréntesis lo burocrático”⁵* En las entrevistas se observan aspectos burocráticos que alejan a las instituciones cada vez más respecto de este objetivo de articular. La articulación no es concebida realmente como un “asunto institucional”, como algo que involucra a toda la institución, sino que recae en una sola parte de la misma como se observaba, por ejemplo, en la iniciativa de las maestras de nivel inicial o de alguna directora de ese mismo nivel.

Este mismo quiebre también se observó entre los docentes y directivos de una misma escuela por lo que nos preguntamos cuánto más difícil será llevar a cabo un proyecto de articulación si en la práctica cotidiana resulta difícil acordar criterios dentro de la misma institución. Asimismo, observamos otro obstáculo para la articulación que se evidencia en la organización de los JIN (Jardines de Infantes Nucleados). Al tratarse de Jardines de Infantes Nucleados, como su nombre lo

³ Norma Giménez de Ardanaz

⁴ Ley federal de educación- Artículo nro 12

⁵ Articulación entre jardín y EGB

indica, cada equipo de conducción de Nivel Inicial está en relación con más de un equipo de conducción de primaria.

“(…) Metas mínimas a alcanzar al finalizar cada etapa de aprendizaje, cuyo logro determina la acreditación y la promoción”

Durante el análisis de esta investigación pudimos observar que otro de los puntos que evidencian este quiebre son las expectativas de logro que los docentes tienen respecto de uno y otro nivel. En el análisis mencionábamos las diferencias que se plantean en el relato que un docente de inicial y otro de primer ciclo hacen con respecto al mismo alumno.

“El hecho de que trabajen con población carenciada hace que, en lugar de centrarse en cuestiones educativas, deben desempeñarse funciones ligadas a la asistencia social”⁶

Se pudo observar en varias entrevistas que los docentes manifestaban cómo las condiciones socioculturales y económicas obstaculizaban los procesos de enseñanza - aprendizaje teniendo así que asumir funciones que no están estrictamente relacionadas con su rol pero que son condicionantes del aprendizaje del niño. La escuela deja de tener el papel primordial de impartir conocimiento para pasar a ser un espacio en donde se hace necesario trabajar pautas de convivencia, hábitos de higiene, etc. En este punto, la escuela se ve invadida por lo social ya que la complejidad del contexto en el que se insertan la mayoría de sus alumnos, obliga a la escuela a asumir, en algunos casos, funciones que dejó vacante la familia.

Consideramos que si bien resulta fundamental que los docentes puedan ampliar su mirada para comprender estas cuestiones, no deben perder de vista su especificidad. El otorgarle un lugar tan importante a lo sociocultural hace correr el riesgo de que los docentes no se impliquen ni se cuestionen sobre sus prácticas. Cabe destacar también el impacto simbólico que las representaciones sociales de los maestros tienen en la configuración de las diferentes trayectorias educativas.

Hasta aquí fuimos planteando algunas cuestiones que se desprenden de nuestro trabajo de investigación. En este punto, cabría preguntarse qué lugar ocupamos nosotros en tanto efectores de salud frente a esta problemática.

A partir de este acercamiento, consideramos como una posible línea de intervención articular el trabajo de la escuela y el Centro de Salud, y desarrollar como efector de salud, acciones preventivas que favorezcan intervenciones y derivaciones pertinentes, evitando así el fracaso escolar.

Para ello pensamos que las intervenciones deben estar dirigidas a todos los que están involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje; entre ellos mencionamos a: los niños, los padres y la escuela representada a través del Equipo de Conducción y sus docentes.

Para los niños, cabría pensar propuestas en las cuales se favorezca el juego, las distintas formas de expresión, el lenguaje oral y la capacidad de observar, relacionar, etc... De esta manera podría fomentarse el desarrollo de aquellas áreas en las cuales estos niños se encuentran desfavorecidos y a las que las maestras hacen mención durante las entrevistas. Asimismo, cabría rescatar y promover aquellas “habilidades” con las que los chicos cuentan, fomentando su autoestima, valorando saberes y aprendizajes extraescolares básicos para la construcción de otros más sistematizados.

⁶ Nora Elichiry, “Aprendizaje de niños y maestros”

Con relación al trabajo con los padres, se orientaría a poder reflexionar con ellos cómo acompañar a sus hijos a lo largo de la vida escolar, poder tomar conciencia sobre las distintas situaciones de alarma en este aspecto, y el pensar también juntos cómo desde casa se puede ayudar a los hijos. Con esto nos referimos, por ejemplo, a la estimulación desde lo cotidiano, el favorecer la formación de hábitos y rutinas y la posibilidad así de propiciar ciertas “estabilidades”, etc que favorecerán el crecimiento y desarrollo de los niños.

Por último, nos referimos al grupo de directivos y docentes. Focalizando en principio la mirada sobre los docentes, pudimos notar en ellos un desgaste importante al referirse al trabajo con esta comunidad y sus características, así como la imposibilidad de rescatar aspectos positivos de los mismos, centrándose sólo en los déficit.

Como lo comentamos anteriormente, observamos poca valoración del trabajo del docente hacia sus pares, así como también de su propio rol.

La desvalorización de los docentes hacia sus pares del otro nivel, se evidenció en el desconocimiento del trabajo de sus compañeros y en la poca importancia otorgada a los legajos, que representa el trabajo de los mismo.

“Agarrá el legajo, ¿para que escribí tanto tiempo...?” (Docente de Inicial).

En relación a la poca valoración de “su” propio rol, ninguno de ellos pudo involucrarse en el éxito o fracaso de sus alumnos, aludiendo siempre a razones externas como causas de los problemas y limitándose frente a los mismos a la mera observación sin poder precisar las estrategias utilizadas.

Creemos que una de las maneras para intervenir frente a esta situación es poder aprovechar las entrevistas que mantenemos con los docentes durante el tratamiento de nuestros pacientes para poder pensar juntos las distintas estrategias que el mismo puede llevar a cabo en el aula, intentando descentrar la mirada en el déficit para poder partir de aquello que el niño si puede hacer.

Sería importante poder propiciar un espacio en donde directivos, coordinadores y docentes tuvieran un tiempo en donde repensar el tránsito por la escolaridad como una continuidad, involucrarse en ello repensando especialmente los pasajes de niveles, acordar objetivos y expectativas, discutir cómo afrontar los problemas, acordar criterios de derivación. Este intercambio sólo podrá concretarse y modificar la situación en tanto se dé simultáneamente en cada docente desde el rol que ocupa, al interior de cada institución, en cada nivel y entre los mismos.

Consideramos que son los mismos miembros de los equipos de conducción de los diversos niveles quienes están en mejores condiciones para percibir las relaciones articuladas y las posibles fracturas. Es por esto que creemos de suma importancia para la escuela, que se puedan llevar a cabo reuniones conjuntas directivos y docentes dónde poder establecer acuerdos y poder prevenir posibles situaciones de fracaso.

Pensar en términos de articulación implica sostener tareas conjuntas y proyectos compartidos, que necesariamente conllevarán discusiones acerca de las metas y propósitos de ambos niveles, el reconocimiento de su importancia, la posibilidad de trabajar con los mitos que envuelven cada nivel, y las dificultades cotidianas que se presentan.

Estas cuestiones, en nuestro caso, podrían ser abordadas por el E.O.E o por el Equipo de Salud Escolar quienes tienen la posibilidad de realizar un abordaje institucional y a quienes dejamos a disposición este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Elichiry, Nora “*Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*” Editorial Manantial, Buenos Aires, 2000.
- Feijóo, María del Carmen “*Equidad social y educación en los años '90*”. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación (IPE) – UNESCO, Buenos Aires, 2002.
- Gabella, Cecilia; Gonzalez Rena, Ignacia. Trabajo de Investigación: “*Problemas de aprendizaje en primer ciclo: la mirada de la escuela*”. Residencia de Psicopedagogía del Cesac N°15. Area Programática del Hospital Argerich. Buenos Aires, Mayo de 2001.
- Hamadache, Ali “*Implicaciones para el entrenamiento docente*” en <http://www.gestioneducativa.freeservers.com>. Kingston, Noviembre 1994.
- Harf, Ruth “*La articulación interniveles. Un asunto institucional*” en Revista Candidus N°15 Mayo/Junio 2001 [http:// www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net).
- M. Teresa Vega Rodríguez, Ana Isabel Isidro de Pedro . “*Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos.*” en Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. 1996 [http:// www.uva.es](http://www.uva.es).
- M.T. González Cuberes, A.M. Borzone de Manrique, E. Stapich y M.E. Duhalde “*Articulación entre el jardín y la EGB. La alfabetización expandida*” Aique, 2001, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación “*Los CBC en la escuela. Primer ciclo*” Argentina. 1996.
- Norma Jiménez de Ardanaz “*Articulación entre niveles*” Estrada, Buenos Aires, 1987
- Piaget – De Vries “*La teoría de Piaget y la educación preescolar*” Ed. Visor, Madrid, 1982
- Romano, M. Zulma; Silvano; M. Paz. Trabajo de investigación: “*Factores (de la población y de los terapeutas) que inciden en la deserción de los pacientes en la clínica psicopedagógica llevada a cabo en el Equipo de Residentes de Psicopedagogía del Cesac 15*”. Residencia de Psicopedagogía del Cesac N°15. Area Programática del Hospital Argerich. Buenos Aires, Mayo de 2002.
- Rosales, Analía “*La planificación de aula/patio en educación física*” en Revista digital Año 8 N°50, Buenos. Aires, Julio 2002 <http://www.efdeportes.com/>
- Rosbaco, Inés Cristina “*El desnutrido escolar: Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*” Homo Sapiens ediciones, Rosario, 2000
- Schlemenson, Silvia “*El aprendizaje: un encuentro de sentidos*”, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1998.

- Secretaria de Educación. Dirección de Curricula “*Diseño Curricular para la educación Inicial: Marco general*”. Buenos Aires, 2000
- Torres, Rosa María. “*Una década de Educación para todos: La tarea pendiente*” IPE-UNESCO, Buenos Aires, 2000.
- Zimmermen, Gerstenhaber “*Acerca del enseñar y del aprender una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial*” (Sin datos de edición).

ANEXOS

Entrevista Directivos- Coordinadores de ciclo

Obj. Indagar acciones de integración entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo, criterios globales de derivación y cuáles son los jardines de los que más niños reciben.

Escuela Nro.:

DE:

Antigüedad en el cargo(de coordinador de nivel):

Antigüedad en la escuela:

- 1.- ¿De qué jardines recibe población escolar esta escuela? O (para inicial) ¿a qué escuelas van predominantemente los alumnos que egresan de este jardín?
- 2.- Desde la escuela – o jardín - ¿Realizan acciones de articulación entre el nivel inicial y primer ciclo? ¿con qué jardines? ¿de qué forma?
- 3.- Si la hubiere ¿Cómo evalúan dicha articulación? ¿en qué sentido y para que fines es útil la articulación?
- 4 - ¿Se llevan a cabo reuniones conjuntas de intercambio entre las docentes de ambos niveles?
- 5 - ¿Qué lugar tiene en el Proyecto Institucional la articulación?
- 6 - ¿Cuáles cree que son las expectativas de logro para este nivel?
- 7 - ¿Cuál sería el criterio para pedir permanencia en sala de 5? O repitencia en 1er. Grado?
- 8 – Si las dificultades persistieran en que momento sería el apropiado para realizar la derivación?
- 9.- ¿Existen criterios pautados institucionalmente sobre cuándo derivar alumnos en este nivel?
- 10.- ¿Cuáles son, a su criterio, los criterios de derivación que debieran de considerarse en sala de 5 y en primer grado?

Entrevista docente de 1er. grado

Objetivo: Indagar expectativas que posee el docente con relación a los logros de aprendizaje esperados para sus alumnos, los criterios de derivación que tiene en cuenta, criterios de permanencia, influencia de las expectativas de logro con relación a los criterios de derivación

Escuela Nro.: **DE:**

Antigüedad en la escuela:

Cargos anteriores:

- ¿Cómo piensa el ingreso a primer grado? ¿Qué cuestiones tiene en cuenta al recibir a sus alumnos? ¿Cómo es el trabajo durante los primeros meses?
- ¿Participo de alguna experiencia de integración de niños de inicial con primaria o de docentes de ambos niveles?
- ¿Cuándo usted considera que un niño ha terminado 1er. Grado lo ha hecho “en buenas condiciones”? ¿en qué porcentaje de los alumnos que ha tenido- por ejemplo el año anterior – esto ha sucedido?
- ¿Cuál cree que debieran ser, a su criterio, las expectativas de logro para Nivel Inicial?
- ¿Varían las expectativas de logro de acuerdo a las características socioculturales del grupo?. ¿en qué sentido?
- Si las dificultades persistieran en que momento sería el apropiado para realizar la derivación?
- ¿Cuáles son los criterios que usted tiene en cuenta para realizar una derivación?
- ¿Existen pautas institucionales o criterios consensuadas de derivación por nivel?
- De acuerdo a una investigación realizada en el año 2000 por profesionales del CeSAC, existen dos circuitos de derivación alternativos: uno formal, que son aquellas derivaciones realizadas a través del EOE, y uno informal que son aquellas sugerencias que el docente realiza a la madre acerca de la necesidad de realizar una consulta. ¿Por qué cree que se da esto? ¿Cuales serían los criterios que se tienen en cuenta para utilizar una u otra vía?

Preguntas por paciente derivado

- ¿Cuáles fueron los criterios que tuvo en cuenta para derivarlo?
- ¿En qué momento detectó el problema?
- ¿En qué momento realizó la derivación?
- Hay otros niños que presenten las misma características? ¿Fueron derivados? ¿Por qué?
- ¿Existe registro de que éste niño haya presentado dificultades en años anteriores?

Entrevista docente Nivel Inicial

Escuela Nro.: **DE:**

Antigüedad en la escuela:

Cargos anteriores:

- ¿Qué objetivos se plantea para este nivel?
- ¿Cuándo usted considera que un niño ha egresado en “buenas condiciones” del nivel inicial?
¿en qué porcentaje se los alumnos que ha tenido- por ejemplo el año anterior – esto ha sucedido?
- ¿Varían las expectativas de logro de acuerdo a las características socioculturales del grupo?. ¿en qué sentido?
- Si las dificultades persistieran en que momento sería el apropiado para realizar la derivación?
- ¿Cuáles son los criterios que usted tiene en cuenta para realizar una derivación? ¿En que casos deriva?
- ¿Existe pautas institucionales o criterios consensuados de derivación en sala de 5 años?
- De acuerdo a una investigación realizada en el año 2000 por profesionales del CeSAC, existen dos circuitos de derivación alternativos: uno formal, que son aquellas derivaciones realizadas a través del EOE, y uno informal que son aquellas sugerencias que el docente realiza a la madre acerca de la necesidad de realizar una consulta. ¿Por qué cree que se da esto? ¿Cuales serían los criterios que se tienen en cuenta para utilizar una u otra vía?

EXPECTATIVAS DE LOGRO PROPUESTAS PARA EL PRIMER CICLO

Lengua- Expectativas de logro

Bloque 1: Lengua oral

- Manifestar disponibilidad y capacidad general para la comunicación oral interpersonal a través de un seguimiento atento de los turnos de intercambio en la conversación informal y en las comunicaciones propias del ámbito escolar.
- Comprender y formular preguntas y consignas relativas a temas de su interés y estudio y proponer reformulaciones sencillas de las mismas.
- Pedir aclaraciones
- Renarrar cuentos e historias que hayan leído o escuchado y describir oralmente objetos según forma tamaño, color y ubicación.
- Identificar puntos de acuerdo y desacuerdo en una discusión y gestionar una breve exposición con el auxilio de láminas y gráficas y escritos.
- Leer, recitar, reproducir y producir coplas, poemas, chistes, trabalenguas y cuentos.

Bloque 2: Lengua escrita

- Identificar portadores de texto de vigencia social y contextos y formas de lecturas asociados a ellos. Reconocer texto y partes de texto.
- Leer en forma silenciosa y autónoma y explicar el sentido de textos narrativos, poéticos, informativos y directivos que desarrollen temáticas adecuadas al ciclo y cuyo nivel de dificultad lectora corresponda a vocabulario de uso cotidiano y disciplinar sencillo, escasa subordinación sintáctica e información explícita predominante.
- Leer esos mismos textos en voz alta con la entonación y el sentido adecuado.
- Escribir textos instrumentales y organizativos sencillos de acuerdo con los modelos sociales y producciones poéticas y de ficción donde pongan en juego sus posibilidades de recreación de modelos.
- Proponer un tema y una secuencia de acciones para relatar, juegos sonoros para elaborar rimas y textos lúdicos, y un destinatario para adecuar a él las caras y los escritos instrumentales.
- Controlar la legibilidad del escrito así como gestionar la corrección ortográfica mediante el uso del diccionario.

Bloque 3: Reflexión acerca de los hechos del lenguaje

- Identificar variedades lingüísticas regionales y variedades de uso de la escuela reconociendo los diferentes contextos de empleo.
- Iniciar la búsqueda y confrontación de modelos y tipos de textos, siluetas y formatos, con el fin de inducir sus regularidades.
- Reconocer la oración como unidad de sentido y las clases básicas de oraciones por la actitud de hablante.
- Sistematizar concordancia y género en caso regulares, identificar la relación entre el tiempo de la acción la flexión verbal, reconocer familias de palabras y semejanzas y oposiciones de sentido.
- Verificar la correcta escritura de palabras mediante el uso del diccionario.
- Sistematizar la distribución de signos de puntuación simples en el escrito.

Bloque 4: El discurso literario

- A través de juegos, dramatizaciones, lecturas, interpretaciones y trasposiciones a otros códigos, serán receptores y recreadores de exponentes de la literatura oral y escritura de su comunidad, región y también de la literatura general.
- Identificar narración, poema, teatro en sus características básicas y apreciar y evaluar las producciones de los medios masivos de comunicación adecuados al ciclo.

Matemática- Expectativas de logro

Bloque 1: Número

- Leer y escribir números comprensivamente la sucesión de número naturales hasta el 10000, pudiendo establecer relaciones de comparación y orden entre los números expresados en forma oral y escrita, y justificarlas haciendo uso de las propiedades del sistema posicional de numeración.

Bloque 2: Operaciones

- Interpretar y elaborar enunciados correspondientes a las cuatro operaciones básicas
- Calcular en forma exacta y aproximada, mentalmente, por escrito y con calculadora, sumas y restas con números de hasta cuatro cifras, y multiplicaciones y divisiones de números de cuatro cifras con un dígito.

Bloque 3: Lenguaje gráfico y algebraico

- Leer, elaborar, interpretar y explicar patrones, tablas y diagramas expresando las relaciones numéricas que encierran.

Bloque 4: Nociones geométricas

- Utilizar e interpretar las relaciones espaciales y los códigos para ubicar objetos en el plano y en el espacio.
- Interpretar y elaborar croquis de recorridos.
- Identificar, nombrar, clasificar y describir y construir figuras y cuerpos simples, e identificar y nombrar partes de estas formas.
- Descomponer y componer figuras u cuerpos geométricos simples
- Distinguir y construir formas simétricas por diferentes técnicas.

Bloque 5: Mediciones

- Distinguir, comparar, estimar y medir longitudes, capacidades y pesos, reconociendo la necesidad de unidades convencionales universales y fracciones de unidades.
- Operar con las unidades de uso común.
- Leer el calendario y relojes de distinto tipo.
- Reconocer el valor de las monedas y los billetes en uso, estableciendo equivalencias entre ellos

Bloque 6: Nociones

- Recolectar, organizar, procesar, interpretar y comunicar información estadística sencilla proveniente de la vida cotidiana, por medio de tablas y pictogramas.
- Distinguir sucesos seguros, imposibles, compatibles e incompatibles.