



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

**Estrategias de articulación entre el Nivel Inicial y Primario
para fortalecer las Trayectorias Escolares. Caso de un colegio de
gestión privada.**

Estudiante: Gimena Gambaroni

Legajo: 34577

Director/es: Dra. Julieta Marmo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Gimena Gambaroni", with the date "2026/4/26" written below it.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Julieta Marmo".

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Educación. Ciclo de
Complementación Curricular

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

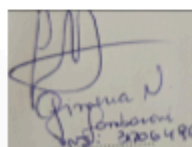
El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4.0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [X]

Lugar y fecha: Buenos Aires, 20 de mayo de 2026

Firma y aclaración del autor: Gimena Gambaroni



Gimena N
Gambaroni
DNI: 3006496

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
Delimitación del objeto de estudio	6
Planteamiento del problema	6
Objetivos	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Supuestos básicos de investigación	10
ESTADO DEL ARTE	11
MARCO TEÓRICO	18
MÉTODO	36
Diseño del estudio, temporalidad y alcance	36
Muestra	36

Criterios de inclusión y exclusión	36
Técnicas de recolección de datos e instrumentos.	36
Procedimiento	37
Utilización del consentimiento informado.	38
RESULTADOS	39
DISCUSIÓN	47
CONCLUSIÓN	50
Aportes y contribuciones de la investigación	51
Limitaciones y líneas futuras de investigación	52
REFERENCIAS	54
ANEXOS	60

RESUMEN

Estrategias de articulación entre el Nivel Inicial y Primario para fortalecer las Trayectorias Escolares. Caso de un colegio de gestión privada.

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) se propone analizar las estrategias que implementa la escuela para fortalecer la articulación de estudiantes entre el nivel inicial y primario. A su vez, se exploran las concepciones y percepciones de docentes y directivos que pertenecen a la gestión privada y las herramientas pedagógicas que disponen al momento de implementar la articulación.

Metodológicamente, la investigación adopta un diseño cualitativo, transversal, de corte narrativo - interpretativo, mediante el uso de entrevistas semiestructuradas, como herramienta de recolección de datos. La muestra está conformada por actores institucionales de los niveles inicial y primario de una institución educativa, ubicada en la

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Entre ellos: Del nivel primario, tres docentes de 6to y 7mo grado, con y sin experiencia en articulación; dos docentes de primaria, que en algún momento estuvieron en 6to y 7mo; del cuerpo docente del nivel inicial, dos docentes de sala de cinco con y sin experiencia en articulación; un docente que en algún momento estuvo en sala de cinco, un equipo de conducción y apoyo, cuatro directivos de ambos niveles y el equipo de orientación escolar.

Los resultados permiten concluir que los actores institucionales concuerdan en la relevancia del esquema de articulación para garantizar una transición sin quiebres en la trayectoria escolar del alumno. Se destaca que este proceso es flexible, el cual admite la reformulación de las propuestas en función de los contenidos curriculares. No obstante, se señala la necesidad de alcanzar acuerdos acerca del tiempo en que se implementa y el uso del juego como recurso pedagógico central.

Palabras clave: Educación graduada, aprendizaje, trayectoria escolar y articulación

INTRODUCCIÓN

Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de este trabajo de investigación es analizar las estrategias que implementa la escuela para fortalecer la articulación de estudiantes entre el nivel inicial y primario. Para ello, se desarrolla a continuación, un estudio empírico, cualitativo, en una institución de gestión privada de gestión de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Planteamiento del problema

El Ministerio de Educación de la Ciudad confeccionó, en 2024, los nuevos Diseños Curriculares del Nivel Inicial y del Nivel Primario con el fin de responder a las demandas de las instituciones educativas vinculadas con la continuidad pedagógica y a la articulación de los aprendizajes. Estos diseños presentan propuestas orientadas a fortalecer y acompañar las trayectorias escolares. Sin embargo, la implementación de este marco normativo entra en tensión al momento de pensar en su transposición al quehacer institucional. El problema de investigación surge al observar indicios de fragmentación, tal como lo plantea Santos Sharpe (2020) en el pasaje de un nivel a otro, lo que evidencia las concepciones y estrategias de diseño que los actores institucionales efectivamente implementan. Se identifican nudos críticos en lo que respecta a la configuración de la autonomía académica, la asimilación de los códigos normativos y vinculares que demanda la inserción en un primer grado, y el estatus pedagógico del juego, elementos que parecen estar mediados por las percepciones y

trayectorias de los docentes. Estas evidencias sugieren, que a pesar de existir una voluntad de trabajo colaborativo entre niveles, tal como lo analiza Peña Ruz (20203), persisten discrepancias pedagógicas debido a las diferentes matrices de formación que atraviesan a los docentes de cada nivel y que repercutirán en la dificultad para establecer acuerdos al momento de pensar en la frecuencia y profundidad en que debe desarrollarse un proceso de articulación, el cual depende en gran medida de la convergencia estratégica y de las herramientas que los docentes utilizan en su práctica situada, más allá de lo prescripto por la normativa.

En función a lo descrito, en este TFI la elección de una institución de gestión privada como escenario de estudio responde a su condición de institución que se encuentra actualmente en un período de revisión y redefinición de sus estrategias de articulación. Se seleccionó como informantes clave a los equipos directivos y docentes de las salas de 4 y 5 años y de primer grado, por ser los actores que vivencian directamente la brecha transicional y quienes poseen las percepciones necesarias para identificar los nudos críticos del proceso.

El propósito es brindar insumos analíticos que permitan a la escuela objetivar y fortalecer la articulación como una herramienta situada, garantizando que el cambio de nivel se consolide como una transición integrada en la experiencia de aprendizaje.

En esta línea, para Terigi (2007), la discrepancia entre la trayectoria real del estudiante y la progresión lineal que indica el sistema escolar produjo interés en las políticas sociales y educativas que tienen como objetivo implementar estrategias y acciones que les permitan a las escuelas proyectar nuevos escenarios y formas de intervenir.

Según Santos Guerra (2002), la articulación es imprescindible para garantizar la continuidad pedagógica en la trayectoria escolar de cada estudiante. Su implementación reconoce los rasgos distintivos de cada nivel académico al mismo tiempo que los integra como parte constitutiva de una unidad institucional que transita cada estudiante. Por

consiguiente, la articulación debe ser pensada por el docente y el equipo directivo desde las experiencias de aprendizaje que fueron vividas por los alumnos en sus distintas trayectorias académicas.

Desde la perspectiva de Santos Guerra et al. (2002), y Terigi et al. (2007), la articulación entre los niveles inicial y primario es relevante para acompañar las diversas experiencias formativas de los estudiantes y permite la continuidad en los aprendizajes. Cuando no se produce este pasaje de manera gradual el estudiante puede vivenciar el cambio como una ruptura y provocar dificultades en la adaptación.

Peralta (2002) diferenció tres factores externos que se desarrollan en el proceso de articulación: La continuidad, la progresión y la diferenciación. Para la autora, la continuidad se establece a través de enfoques pedagógicos profundos, significativos, situados y socioemocionales que comparten los docentes a lo largo de la trayectoria escolar del alumno. Por su parte, la progresión se manifiesta en el carácter gradual de los aprendizajes, los cuales se adquieren de manera gradual y se afianzan para ser abordados con una complejidad creciente. Finalmente, la diferenciación se vincula con los nuevos sentidos que el estudiante debe otorgar a la escuela primaria, incorporando a sus características, códigos y su organización institucional.

En esta línea, Peralta et al. (2002), desarrollan el concepto de articulación como un continuo que integra los factores pedagógicos que guían la enseñanza y el aprendizaje. La autora señala que una de las dificultades que se presenta radica en el diseño de dicha articulación; esto ocurre cuando los métodos y estrategias de enseñanza no presentan una convergencia entre los niveles. Como consecuencia, el docente no logra reconocer e integrar los saberes que el alumno trae del nivel predecesor, lo que genera una tensión que afecta la continuidad de la trayectoria escolar.

A partir del planteamiento del problema, y con el propósito de indagar en la naturaleza de los mecanismos de articulación vigentes, se formulan los siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuáles son las concepciones y estrategias de diseño que los docentes y directivos implementan en relación con la articulación educativa?; ¿Cómo incide la articulación pedagógica en las trayectorias escolares de los estudiantes que vivencian la transición, desde la perspectiva de los actores involucrados?

La pertinencia de indagar acerca de la articulación entre los niveles inicial y primario radica en su injerencia directa sobre las trayectorias escolares y en la complejidad que reviste la transición de un nivel académico a otro.

En sus inicios, este proceso fue diseñado, implementado y analizado desde visiones fragmentadas. En este sentido, la presente investigación aborda el fenómeno a través de una perspectiva multidimensional y situada, bajo la lente de una escuela de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de la idiosincrasia propia de cada nivel, la institución lleva a cabo la articulación vivenciando momentos de encuentros como otros de tensión pedagógica. En esta línea, el presente trabajo recupera las voces de actores que la gestionan y la implementan con un objetivo común: Respetar las trayectorias escolares y acompañar el proceso de transición de manera armónica.

En cuanto a su relevancia, este estudio se propone describir y analizar las dinámicas institucionales que configuran el pasaje entre niveles en la institución seleccionada, con el propósito de generar conocimiento situado acerca de cómo interactúan la dimensión vincular y las propuestas pedagógicas vigentes. En este sentido, se busca aportar elementos de reflexión teórica sobre el trabajo conjunto y la unificación de criterios en torno al perfil del egresado del nivel inicial, orientados a acompañar la continuidad de las trayectorias escolares.

Finalmente, la viabilidad de esta investigación estuvo garantizada debido al acceso directo al campo de estudio y a la predisposición de los actores institucionales involucrados, quienes brindaron su consentimiento y participaron de las entrevistas.

Objetivos

Objetivo general

- Analizar las estrategias que implementa la escuela para fortalecer la articulación de estudiantes en el nivel inicial y primario.

Objetivos específicos

- Explorar las concepciones y percepciones de los docentes y directivos del nivel inicial y primario acerca de la articulación entre ambos niveles.
- Conocer las herramientas pedagógicas que tiene un docente al momento de implementar la articulación.
- Comprender si las estrategias implementadas institucionalmente, fortalecen la articulación entre los niveles inicial y primario.

Supuestos básicos de investigación

Esta investigación parte de los supuestos básicos de que los equipos docentes y directivos diseñan el proceso de articulación conforme a sus propias concepciones

pedagógicas y en función de sus percepciones derivadas de su experiencia situada. Asimismo, durante su implementación, la institución escolar promueve experiencias de aprendizaje integradas entre niveles con el objetivo de atenuar las discontinuidades en la trayectoria escolar.

El primer supuesto concibe a los docentes y directivos como agentes diseñadores de la articulación escolar quienes, al momento de proyectarla, se encuentran influenciados tanto por su propia subjetividad como por su formación académica y trayectoria docente. La configuración de estas prácticas depende en gran medida de la coherencia entre las concepciones pedagógicas de los actores intervinientes y sus tramas de significación.

El segundo supuesto sostiene que, durante la fase de implementación de la articulación, los docentes y directivos despliegan herramientas pedagógicas consolidadas a través de su experiencia y su acervo intelectual, con independencia de su grado de participación en la instancia previa de diseño. Se presume que la capacidad institucional para garantizar la continuidad académica del estudiante está sujeta a la convergencia estratégica entre los niveles respecto a los criterios de enseñanza y pautas de acción.

ESTADO DEL ARTE

En los países hispanohablantes se realizaron estudios vinculados a la articulación entre niveles y su incidencia en la continuidad académica del alumno. Algunos de ellos abordaron específicamente la articulación entre el nivel inicial y el primer ciclo de educación primaria. Es por ello que en el presente apartado se incluirán las pesquisas que den cuenta de dichos antecedentes.

El estudio realizado por **Aboal et al. (2020)** en Argentina, se propuso describir los procesos pedagógicos que se presentan en la articulación entre nivel inicial y primer grado de la escuela Bernardino Rivadavia. Para ello se llevó adelante una metodología cualitativa, y se empleó como herramienta de evaluación entrevistas a 12 docentes y directivos del nivel inicial y primario. Se realizó también un análisis documental, de normativas que describen las regulaciones en el proceso de articulación entre niveles: La Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) y los documentos que enmarcan el quehacer y las prácticas pedagógicas enfocadas en la lecto-escritura. Se concluyó que la articulación resulta compleja y es un desafío para la educación. Por otra parte, las actividades de lecto-escrituras en dicha institución resultan insuficientes según expresan los investigadores, para que los alumnos puedan adquirir este proceso de manera gradual y continuo entre niveles: Suelen no estar planificadas a partir de objetivos que la sustenten y, a su vez, no se evidencia un criterio unificado entre los docentes y directivos. En cuanto al número de encuentros, resultan insuficientes para garantizar la continuidad en los aprendizajes construidos en el nivel previo.

Desde otra perspectiva, pero en consonancia con la necesidad de favorecer el proceso de articulación, **Tedesco (2020)** realizó un estudio en el que indagó las concepciones sobre la articulación y la alfabetización en docentes del Jardín de Infantes Bambi (DIPREGEP 2415) y del Nivel Primario de la escuela Mariano Moreno (DIPREGEP 237) de la provincia de Buenos Aires. En este trabajo se analizó si las representaciones acerca de la articulación inciden al momento de planificar dicho proceso entre niveles. Con este propósito, se llevó a

cabo una investigación cualitativa mediante el estudio de casos y entrevistas semiestructuradas. El objetivo principal fue conocer las propuestas de articulación desarrolladas a lo largo del tiempo; lo cual evidencia que la antigüedad de los profesionales en la institución como en sus cargos fue un aspecto central. Los entrevistados seleccionados fueron los directivos del nivel inicial y primario, así como docentes de primer grado y sala de cinco. En cuanto a los resultados, se observa que los docentes reconocen la necesidad de realizar la articulación para favorecer el tránsito de los alumnos hacia el nivel primario. Dicho proceso, se concibe como una experiencia que bajo distintas propuestas didácticas le permite a los estudiantes conocer y familiarizarse con los espacios y los tiempos del Nivel Primario. De igual modo, los participantes coinciden en que no es necesario enseñarles nuevos conocimientos correspondientes al año siguiente. Además de los factores como la planificación y la concepción de los docentes, ya identificados en los estudios anteriores, otras investigaciones incorporaron la dimensión vincular como un eje facilitador de la transición escolar. En esta línea, la investigación de **Padilla Berrío (2025)** en Colombia, analizó la percepción y experiencia de los docentes en la adaptación de los estudiantes en la transición de preescolar a primaria y describe los fenómenos tal como ocurren en su entorno natural. La muestra se conformó por docentes de primer grado con experiencia en el proceso de transición de los estudiantes del nivel preescolar al nivel primario en la Institución Educativa Normal Superior de Montería. A través de entrevistas semiestructuradas y observación participante en el aula, los hallazgos evidencian que los docentes se desempeñan como facilitadores del aprendizaje y mediadores del proceso de transición. Sus tareas consisten en comunicarse con los padres y colaborar con un entorno de apoyo integral.

Entre las estrategias pedagógicas están las metodologías lúdicas, la construcción de los vínculos, la producción de espacios de aprendizaje flexibles y la personalización del aprendizaje. Con relación a los factores institucionales y metodológicos que intervienen en

este proceso, la investigación de Capa (2023), llevada a cabo en Ecuador, determina la relevancia de lograr una transición educativa adecuada entre los niveles de Inicial II y Primero de Básica para el desarrollo integral de los niños. La muestra seleccionada estuvo integrada por 13 docentes, de los cuales 10 trabajan en espacios en los que conviven ambos niveles y los otros tres restantes trabajan en espacios separados. Los hallazgos indican que el proceso de transición depende de distintos factores, tales como: Los alumnos, las familias, las docentes, la infraestructura del colegio, la metodología aplicada, los recursos disponibles y los aspectos vinculados al desarrollo cognitivo de cada niño. El equipo docente reconoce la responsabilidad que implica una transición progresiva, en la cual el estudiante se aproxima a contenidos académicos y al desarrollo de competencias socioafectivas. Durante el diseño de las propuestas pedagógicas los docentes de ambos niveles se mantienen en permanente diálogo. En cuanto a las formas de trabajo en el nivel inicial, las prácticas pedagógicas abordan un carácter más estructurado, rígido y con una disminución significativa del juego.

En correspondencia con lo hallado por Capa, en torno al juego y a la estructura de los espacios, pero focalizando en las vivencias de los estudiantes, Restrepo (2020) desarrolló su pesquisa en Argentina. Allí analizó los encuentros y tensiones entre el nivel inicial y el nivel primario, los cuales emergen en la planificación e implementación de los procesos de articulación. Por otra parte, describió las diferentes experiencias de los niños en el pasaje del nivel inicial al primer grado de la educación primaria. La estrategia metodológica se centró en la realización de entrevistas en profundidad a directivos, docentes y agentes de ambas etapas formativas, además de la elaboración de descripciones de un grupo de niños de distintas edades: cinco, ocho y diez años respectivamente. La muestra estuvo conformada por docentes de aula y profesionales de apoyo y psicología, cuya formación abarca títulos de grado, posgrado y diversas especializaciones. La selección se diseñó con el propósito de incorporar diferentes perspectivas, de manera que permitan abordar la multiplicidad de

situaciones presentes en la interacción con los actores educativos involucrados. Entre los resultados, se destaca que los alumnos de ambos niveles describen los espacios y sus características a partir de sus propias experiencias. Comparten sus recuerdos en las salas del nivel inicial, como un espacio de mayor expresión lúdica. Sin embargo, al nivel primario lo conciben como un espacio en el que ellos empiezan a jugar menos, a sentirse más grandes y preparados para aprender más. Dicha percepción se asocia a la utilización de más cuadernos, evaluaciones y boletines que identifican su trabajo en el aula. Por el contrario, frente a la disminución de actividades lúdicas y los entornos rígidos descritos en los antecedentes previos, existen investigaciones que reportan dinámicas institucionales diferentes. En esta línea, la pesquisa realizada por Marino (2022) en Argentina, analizó la concepción de proceso en el marco de la articulación entre el nivel inicial y nivel primario. Este trabajo se desarrolló a través de una investigación cualitativa etnográfica y alternativas teóricas y prácticas. La recolección de información se realizó a través de la entrevista, la observación participante y el análisis documental sobre dos instituciones: El Jardín de Infantes Rural e Islas de Matrícula Mínima; JIRIMM N° 1 y Escuela Primaria N°6 y JIRIMM N° 7 y Escuela Primaria N° 10 Paraje Marré, Cuartel Tercero. La muestra se conformó con docentes y equipos de gestión de ambos niveles. La utilización de las entrevistas biográficas permitió analizar cada historia personal y los sucesos que los profesionales viven en el actual contexto educativo. Entre los resultados se identifica una articulación con el desarrollo de planificaciones flexibles, un trabajo colectivo, espacios abiertos y compartidos. Dichos factores contribuyen a la articulación, a la continuidad pedagógica y al aprendizaje mutuo. En el centro se ubican los niños como protagonistas y autores de los proyectos. Finalmente los hallazgos revelan que la alianza escuela-familia se involucra y comprende las estrategias docentes que fomentan el aprendizaje en un contexto rural. Las representaciones y expectativas de los docentes de ambos niveles en torno a las competencias de los estudiantes constituyen otra dimensión

indagada en las investigaciones. Al respecto, el estudio de Muñoz (2021), llevado a cabo en Chile, analizó las concepciones de los docentes de Chile y Colombia sobre el proceso de transición educativa desde el nivel de educación preescolar a la educación básica. La metodología de carácter cualitativo y de alcance descriptivo e interpretativo retoma los aspectos de la investigación narrativa. La muestra estuvo integrada por 33 docentes de ambos países que ejercían su labor en el aula, sin ocupar cargos administrativos. Los establecimientos educativos fueron seleccionados de acuerdo a criterios de accesibilidad geográfica, índices de vulnerabilidad económica y diversidad de niveles educativos. Los profesionales entrevistados pertenecían al género femenino, esto responde a que, tanto en Colombia como en Chile, la docencia es una profesión predominantemente femenina. En relación con su trayectoria, la mayoría con una experiencia que oscilaba entre cinco y veintiocho años de antigüedad. Se concluyó que los docentes interpretan el término transición como sinónimo de articulación curricular y reconocen la necesidad de su implementación para facilitar el pasaje del alumno a un nuevo ambiente de aprendizaje. Entre las dificultades que se presentan, según los docentes de educación preescolar, surgen las expectativas de los docentes de primer grado acerca de las competencias básicas que requiere el ingresante. Una de las razones por las que se evidencia esta dificultad radica en el desconocimiento de las orientaciones pedagógicas que guían el quehacer de las docentes de nivel inicial. A partir de esta situación, los educadores proponen instancias de encuentros entre dichos niveles.

En concordancia con la necesidad de propiciar encuentros que favorezcan la construcción de acuerdos pedagógicos descritos por Muñoz, el trabajo realizado por Alvarado Quintana et al. (2020) en Argentina, reflexiona acerca de la articulación entre niveles desde una mirada pedagógica, institucional y política. Las entrevistas que se realizaron fueron de carácter individual y estructural a tres directivos de gestión privada y dos de gestión pública de ambos niveles y docentes de sala de cinco y primer grado. A través del

análisis de las entrevistas se identificó el conocimiento de todos los actores involucrados acerca de la relevancia de la articulación entre el nivel inicial y primario para una efectiva continuidad en la trayectoria escolar del alumno. Los roles de cada profesional se encuentran claramente establecidos, la mirada del directivo está dirigida al aspecto administrativo y a la continua capacitación del cuerpo docente; mientras que los docentes centran su atención en las actividades lúdicas que utilizarán en las aulas. Al momento de diseñar y seleccionar las actividades se evidencian desacuerdos entre los profesores de ambos niveles, quienes no logran unificar criterios acerca de las prácticas pedagógicas. A su vez, la falta de tiempo para comunicarse entre los niveles condiciona la definición de los objetivos de la articulación. Por su parte, al examinar de qué forma se gestiona la articulación entre niveles en el ámbito de la educación privada y las herramientas que se utilizan para su abordaje, la investigación de Otero (2021), realizada en Argentina, analizó los dispositivos utilizados por una institución privada de la Comuna 9 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para la articulación entre los niveles inicial y primario, de manera que favorezcan la trayectoria escolar de las niñas y niños involucrados. Se realizaron entrevistas presenciales semi estructuradas al equipo de gestión de ambos niveles, a docentes de sala de cinco y primer grado con experiencia en el cargo con al menos diez años de antigüedad en la institución. Entre los hallazgos se destacó el desarrollo de proyectos de articulación y la implementación de recursos y dispositivos durante el período 2018-2022. Los resultados evidenciaron que dicho proceso es coherente con la cultura institucional y cuenta con el acompañamiento de las familias. Con respecto a la trayectoria escolar, la institución realiza un seguimiento personalizado sobre cada alumno con el objetivo de resguardar su continuidad pedagógica. Como dificultad se identificó la necesidad de tener más acceso y conocimiento del diseño curricular del nivel predecesor. Finalmente, el análisis se amplía en la comparación según el tipo de gestión y de qué manera formalizan los procesos de pasaje, la investigación de Faneytt (2022) indagó acerca de la

transición escolar entre los niveles de inicial y primaria en dos centros educativos de Santo Domingo, República Dominicana, uno de gestión pública y otro de gestión privada. La muestra quedó conformada por 284 informantes, las escuelas seleccionadas pertenecían a niveles socioeconómicos diferentes, contaban con todos los niveles del sistema educativo, cantidad similar de niños por aula y salas y con una alta densidad poblacional. La investigación se desarrolló mediante el uso de grupos focales, entrevistas semiestructuradas a padres y docentes, observación no-participante de los alumnos y revisión de documentación institucional. Los resultados pusieron de manifiesto que ambas instituciones definen la transición como un proceso que atraviesa el alumno hacia un nivel académico de mayor complejidad, con nuevos compromisos y desafíos sociales y cognitivos. Los equipos docentes de ambas instituciones remarcaron la relevancia de trabajar sobre las expectativas de los niños y la ansiedad que estos cambios generan. Asimismo, señalaron la necesidad de que todos los involucrados en la transición, familias, docentes y directivos, cuenten con capacitación previa. Esto permitiría enriquecer las propuestas pedagógicas que, aunque surgen de manera individual, carecen de documentos institucionales destinados específicamente al abordaje de la transición.

MARCO TEÓRICO

Para desarrollar el concepto de articulación pedagógica, es preciso abordar constructos nodales como la educación graduada, el aprendizaje, la trayectoria escolar y la articulación. La interrelación entre estos ejes teóricos permite fundamentar el análisis del presente trabajo.

Escuela. Concepto y breve recorrido histórico en Argentina

Para introducir el concepto de escuela, es necesario analizar el concepto de infancia como construcción moderna e histórica que, según Carli (1994), situó al niño en el centro de la escena familiar y escolar entre los siglos XVII y XIX. En consonancia con esta postura, Pineau (2013), expone que esta construcción de la infancia habilitó el surgimiento y la consolidación de la institución escolar, la cual asumió un rol destacado en la sociedad, orientado al disciplinamiento y a la formación de futuros ciudadanos y trabajadores. Bajo esta lógica, la escolarización tuvo como objetivo preparar al niño para la vida adulta. Esto lo posicionó como estudiante en un contexto estructurado en las dimensiones del tiempo, el espacio y la enseñanza.

Complementariamente, desde la perspectiva de Taborda (2010), la institución educativa trasciende el disciplinamiento para brindar las condiciones necesarias para la construcción y complejización de las representaciones psíquicas del estudiante. De este modo, la escuela ofrece un espacio de socialización que favorece y estimula el desarrollo de la dimensión interpersonal y, en consecuencia, incide en la motivación intrínseca para el aprendizaje. Esta función socializadora se vincula con lo postulado por Ramírez García y Benavides Martínez (2019), en la cual la educación construye un vínculo con la sociedad al formar al sujeto para la adaptación de un sistema de creencias compatible con el orden social establecido. Este proceso le permite al individuo en formación interactuar y ser inteligible para un otro con el que comparte un código común.

Sin embargo, es preciso señalar que esta función social, comunicativa y emancipadora de la escuela es el resultado de una construcción dinámica, atravesada por la dimensión histórica del territorio americano. Dicho proceso se extiende desde sus orígenes como colonia española hasta la posterior conformación del Estado - Nación con sus propios intereses y objetivos soberanos. Para dar cuenta de esta evolución local, Ramallo (1999), divide en nueve etapas la historicidad de la educación en Argentina:

En primer lugar, la etapa de evangelización (Siglo XVI y XVII) estuvo vinculada a la colonización de América. El objetivo principal fue formar al hombre como buen cristiano y súbdito fiel de la corona española.

Como punto de partida de la política educativa, se destaca el codicilo de la reina Isabel en 1504, mediante el cual se ordenó la conversión de los pueblos originarios a la fe católica y a la enseñanza de las buenas costumbres. Asimismo, la educación incluía aprendizajes prácticos, tales como la construcción de mobiliario religioso, la interpretación musical con diversos instrumentos, el cuidado del ganado y el cultivo de la tierra. En cuanto al rol educativo, la enseñanza estaba a cargo del clero religioso; en menor medida, para la formación de los españoles y sus hijos, se encargaban los maestros particulares aprobados por los cabildos, quienes seguían los reglamentos que determinaban los contenidos a enseñar. Entre las técnicas pedagógicas, estaba la metodología catequística o memorística a través de una rigurosa disciplina que incluía castigos físicos.

En segundo lugar, la etapa de educación popular estaba enmarcada en la crisis del imperio español (S. XVIII y comienzos del S XIX) y la irrupción de ideas liberales que provenían del Iluminismo. En cuanto al objetivo de la educación y el modelo de hombre a formar, se mantuvieron las características descritas en la etapa anterior.

En tercer lugar, la etapa de la Educación Liberal, desarrollada entre 1806 y 1820, se caracterizó por cambios significativos como la supresión de los castigos corporales. A partir

de 1807, se estableció como libro de estudio la obra titulada “El niño instruido por la divina palabra” (Ramallo,1999, p. 20), con el objetivo de formar al niño en las obligaciones para con Dios, consigo mismo y con los semejantes. Posteriormente, en 1810, se creó la Escuela de Matemática, la cual contaba con un plan de estudios que comprendía asignaturas como aritmética, geometría y trigonometría.

En cuarto lugar, la etapa de Reforma y Restauración se desarrolló durante la construcción del Estado argentino, alineado a dos proyectos opuestos: el centralismo y el federalismo. A partir de 1821, comenzó a configurarse un modelo de hombre diferente al de las etapas anteriores, el cual se buscaba estimular mediante el conocimiento científico. Sin embargo, durante el gobierno de Rosas, este modelo de hombre retrocedió, instalándose la concepción del hombre argentino bajo la guía de la fe católica.

En ese mismo año, 1821, se fundó la Universidad de Buenos Aires y posteriormente, en 1825, surgió la primera Escuela Normal bajo la dependencia del Departamento de Primeras letras de dicha Universidad. Al mismo tiempo, en esta etapa se produjo un desarrollo de la enseñanza privada, orientada por un plan de estudios de carácter humanístico.

En quinto lugar, se sitúa la etapa denominada Educación Utilitaria, la cual se desarrolló entre 1852 y 1880. Este período se caracterizó por un nuevo modelo de hombre argentino que surgió con la caída de Juan Manuel de Rosas y la inmediata sanción de la Constitución Nacional. Bajo una matriz de pensamiento liberal, el sistema educativo definió como objetivo la formación de futuros ciudadanos capaces de desempeñarse e integrarse en una sociedad democrática. Para ello, Domingo Faustino Sarmiento introdujo corrientes pedagógicas francesas y norteamericanas. En un contexto de organización federal, se les otorga a las provincias la autonomía para dictar su propia constitución.

En sexto lugar, se identifica la etapa del Positivismo y Normalismo, la cual se extendería entre 1880 hasta 1916. Este período recibió la influencia de la filosofía positivista y el

normalismo. En 1884, se promulgó la Ley 1420, la cual estableció el carácter común, gratuito y obligatorio en todo el territorio nacional. En el contexto de la gran oleada migratoria, el sistema educativo definió el modelo de hombre argentino a formar: un niño con desarrollo moral, intelectual y físico, dotado de un fuerte sentido de pertenencia a través del culto a los símbolos patrios, los próceres y el territorio argentino. En este sentido, la generación del '80 priorizó la alfabetización masiva y la terminalidad de los primeros años de primaria, bajo un enfoque de prescindencia de la formación religiosa.

En séptimo lugar, se desarrolla la etapa definida como la Escuela Nueva, periodo comprendido entre 1916 hasta 1943. En estos años, el contexto educativo estuvo marcado por el avance del antipositivismo y el resurgimiento del pensamiento católico, factores que contribuyeron a una renovación en los campos de la pedagogía y la didáctica. Con el fin de trasladar estos postulados a la educación primaria, se introdujeron los programas de asuntos, concebidos como una enseñanza integral que articulaba la educación moral y cívica, la historia, la naturaleza, la geografía y el trabajo manual. Bajo este paradigma, la escuela se reconfiguró como un escenario de trabajo experimental.

En octavo lugar se desarrolló la etapa que se identificó como Democratización de la enseñanza que se extendió entre 1943 -1983. Durante este período el país tuvo como dirigentes gobiernos peronistas y militares. El sistema educativo se destacó priorizó la formación técnica con un predominio de la corriente tradicionalista. Asimismo, se produjo una expansión en la enseñanza del nivel medio en todas sus modalidades y se jerarquizó la educación para adultos. A partir de 1960, bajo los lineamientos de las Naciones Unidas, se introdujo el concepto de educación permanente, el cual le otorgó una participación activa al adulto mediante su participación en la organización educativa. Para 1964, se consolidó este proceso con el régimen de incorporación de los institutos de enseñanza privada para el nivel medio y superior, sujetos a los planes de estudios vigentes.

En noveno y último lugar se sitúa la Transformación del sistema, periodo que comprende desde 1983 hasta la actualidad. Un hito fundamental en este proceso fue la sanción de la Ley Federal de Educación (Nº. 24.195) en 1993, orientada a introducir cambios estructurales en los diferentes niveles de escolaridad. A continuación se detallan los ejes de dicha reforma que son relevantes para los fines de este trabajo.

La escuela dividida en niveles

Según Penchansky de Bosch (2004), la educación inicial halla su fundamento en dimensiones de carácter pedagógico, sociológico, filosófico y político.

Desde la perspectiva pedagógica, se sostiene que la construcción de experiencias en los primeros años de vida resultan determinantes en el desarrollo de la personalidad del niño. En este sentido, se reconoce el derecho de cada estudiante a vivenciar oportunidades que estimulen su capacidad de aprendizaje a través de propuestas intencionales, sistemáticas y planificadas por profesionales, basadas en una didáctica específica y en las necesidades de la infancia.

En el orden sociológico, el nivel inicial responde a los cambios en la estructura y dinámica familiar. Factores como la inserción de la mujer en el mercado laboral, la redefinición de los tiempos dedicados al cuidado en el hogar, la disminución en los recursos económicos que impacta en la configuración del hábitat doméstico y, por consiguiente, deriva en la reducción de los espacios destinados a propuestas lúdicas. Dicha situación, dio lugar a que las familias perciban limitaciones para brindar las condiciones necesarias para la educación de sus hijos. Ante este escenario, la educación inicial se constituye como un espacio, que a través de su tarea pedagógica, puede potenciar el desarrollo del niño.

Desde la argumentación filosófica, la educación temprana se inscribe en el paradigma de una educación permanente. Esta concepción postula la preparación del sujeto desde los inicios de la vida para su participación activa en la sociedad y su capacidad de adaptación a

los cambios de la coyuntura.

Finalmente, desde la óptica política, la educación se define como un derecho inalienable y a la vez, una pieza fundacional para el desarrollo tanto individual como social.

El nivel inicial, fundamentado en las dimensiones previamente analizadas, sustenta la necesidad y el derecho a la educación integral durante la primera infancia. Esta instancia educativa se estructura y organiza institucionalmente bajo una identidad pedagógica propia, constituyéndose como el primer escalón del sistema educativo. En este sentido, el nivel es reconocido por sus finalidades pedagógicas específicas, las cuales abarcan una franja etaria comprendida desde los 45 días de vida hasta los cinco años de edad inclusive.

Aspectos Legales vinculados a la Educación

Como corolario de la evolución histórica descrita y en consonancia con las transformaciones estructurales de fines del siglo XX, la mencionada Ley Federal de Educación N°24.195 (1993) establece que los niveles del Sistema Educativo deben articularse para profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y la continuidad de los alumnos.

Sin embargo, años más tarde, esta estructura evidenció la necesidad de una revisión integral que concluyó en la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006). El Sistema Nacional de Educación está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social. En el artículo 15 de la presente Ley, se especifica que el Sistema Educativo abarca distintos niveles, ciclos y modalidades; su estructura unificada en todo el país es la que permite el ordenamiento, la validez nacional de títulos y certificados, la cohesión y la articulación de los niveles. La estructura del Sistema Educativo Nacional está formada por cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y la Educación Superior y ocho modalidades. De este modo, la Ley Nacional de Educación N° 27.045 (2014) establece la obligatoriedad escolar desde los cuatro años hasta la educación secundaria inclusive.

El Nivel Inicial se organiza en salas destinadas a niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad. Este nivel es concebido como unidad pedagógica, es decir, un bloque de enseñanza en el cual se desarrollan los contenidos establecidos en el Diseño Curricular para la Educación Inicial. En el presente documento, entre los objetivos para el área de lengua en sala de cinco, se incluye la formación de espacios y propuestas de enseñanzas en las que el alumnado pueda explorar diferentes géneros, producir textos a partir de las fórmulas de inicio, conflicto y resolución del conflicto, así como escuchar narraciones y lecturas de textos literarios para así construir significados a partir del intercambio de ideas. Para el área de Matemática, se destacan objetivos como utilizar los números ordinales en forma oral y escrita, armar colecciones de una misma cantidad y leer y escribir en situaciones socialmente significativas.

Trayectoria escolar

La delimitación del sistema educativo en niveles diferenciados conlleva a una delimitación de identidades institucionales y pedagógicas. Con relación a esto, Álvarez (2007) analiza la trayectoria escolar como un recorrido enmarcado en el sistema educativo, la cual se estructura en distintos niveles con la respectiva duración de cada uno de ellos. Durante este período el estudiante desarrolla sus capacidades y adquiere nuevos conocimientos. A la vez, los aprendizajes que deben adquirir los alumnos se encuentran ordenados en torno a ejes temáticos y áreas de estudio y se profundizan de manera progresiva durante los años de escolaridad. Esta descripción de una escolaridad dividida en cantidad de años específicos con aprendizajes que se profundizan en cada grado y ciclo escolar es, para Terigi (2009), la trayectoria teórica que se caracteriza por ser la única forma de transitar la escuela. Para esta autora el alumno, en su singularidad, vivencia una trayectoria real marcada por situaciones de ausentismo, ingreso tardío al sistema, repitencia y otras circunstancias que atraviesa el estudiante con su contexto familiar y educativo.

En congruencia con la noción de trayectoria teórica expuesta por Terigi (2009), Kaplan y Fainsod (2001) describen recorridos escolares como itinerarios “normales”, en los que el alumno avanza de forma metódica y con una velocidad promedio para llegar a la meta preestablecida. Este recorrido lineal es el esperado por la escuela, independientemente del estudiante y su contexto. No obstante, todo aquel que se aparta del itinerario “normal” es considerado un desvío a la estructura fijada por la institución escolar.

Frente a esta caracterización de los itinerarios lineales, se incorpora la descripción de la multicausalidad de los recorridos escolares. Al respecto, Croce (2020) sostiene que las trayectorias escolares de los alumnos se encuentran en constante interacción con las condiciones estructurales que la conforman, el contexto en el que están inmersos y con las distintas estrategias que promueven la confianza, el respeto y diálogo entre los miembros de la comunidad educativa. En concordancia con el autor, Brisciolo (2013) describe a la trayectoria escolar de cada sujeto como una trama que se constituye por la interacción de tres ejes: las experiencias y posibilidades materiales del alumno y su vínculo con el mundo externo; las destrezas cognitivas, los recursos y habilidades con las que cuenta cada estudiante y el tiempo que atraviesa a los primeros ejes. Desde esta perspectiva, el educando realiza su recorrido académico y puede proyectar su crecimiento a largo plazo.

Aprendizaje

Los diversos estudios acerca del aprendizaje se remontan al siglo XVII aunque su teorización se inició en la primera mitad del siglo XX. Con respecto a su génesis cronológica, la declaración mundial de la educación (1990), postula que el aprendizaje inicia desde el nacimiento, bajo el cuidado de las familias en su interacción con la comunidad y las instituciones educativas. Estas últimas son las responsables de la educación formal que empieza su camino en la primera infancia con el abordaje de los aprendizajes escolares.

Desde una perspectiva neuropsicológica, Álvarez (2007), afirma que todo aprendizaje involucra la participación de distintos procesos cognoscitivos como la memoria, la percepción, la atención, el lenguaje y el pensamiento que se dan de manera simultánea e integrada. La maduración de estructuras como los lóbulos parietal, temporal y occipital son un factor principal para la adquisición de los aprendizajes escolares. En consonancia con esta delimitación de las funciones cognitivas, la Asociación de Universidades del Perú (ASUP, 2020), define los procesos cognitivos como la expresión en acción de la mente los cuales permiten el desarrollo de capacidades como atender, procesar, organizar, seleccionar y aplicar la información para la toma de decisiones. Los procesos cognitivos se clasifican en básicos y superiores que, bajo un adecuado funcionamiento permiten el desarrollo del aprendizaje.

En complementariedad con lo expuesto sobre las estructuras neurobiológicas involucradas, el aprendizaje además es conceptualizado desde su dinámica procesual. Al respecto, Escanero Marcén (2008) afirma que el aprendizaje atraviesa cuatro etapas: La motivación, como motor del interés por conocer y acceder a nueva información; la selección y jerarquización de dicha información a través de los sentidos para la formación de estructuras de pensamiento; la organización y profundización del conocimiento y su utilización en diferentes contextos. Esta secuenciación procesual adquiere características específicas desde la infancia. Sobre este punto, Korzeniowski (2011) señala que los niños entre tres y cinco años comienzan progresivamente a controlar su comportamiento el cual se potencia en el contexto educativo a través de la intervención del adulto como modelo. El docente trabaja con estrategias cognitivas que facilitan el procesamiento, la organización y la integración de los saberes que provienen del espacio escolar y los que se adquieren en el contexto familiar y social. Este proceso le permite al niño el desarrollo de las funciones ejecutivas y, en consecuencia, los procesos de aprendizaje escolar.

Dentro del escenario áulico, según Aizencang (2001), la apropiación de los aprendizajes escolares se promueve mediante la inclusión del juego en la escuela porque permite la estimulación de los sentidos y habilidades como la memoria, la comprensión, la creatividad y la autorregulación, entre otras. A través de distintas experiencias lúdicas, el niño logra conciliar sus acciones con las de sus pares, desarrollar mayor autonomía y confianza en sus propios movimientos. Esta mediación pedagógica remarca la función del entorno formal; en este sentido, Alonso (2011) caracteriza el aprendizaje académico como un proceso a cargo del docente y basado en una currícula específica, el cual puede producir cambios en la estructura del sistema nervioso a partir de la interacción entre el ambiente escolar, el contexto en general y la familia.

En consonancia con la perspectiva del desempeño docente y el contexto educativo, según Bazantes, Zúñiga y De Mora (2019), los escenarios contruidos por el educador con distintos objetivos pedagógicos se denominan ambientes de aprendizaje. Este espacio, creado intencionalmente, se desarrolla bajo un tiempo y lugar estipulados en el que los niños intercambian experiencias, juegan y se expresan de manera creativa. Entre los ambientes de aprendizaje más comunes se encuentran los siguientes: dramatización, construcción, actividades psicomotrices, ciencia y arte, entre otros. Y entre las actividades que se llevan a la práctica, está el juego, al que Flores (2018) y Carrión (2019) consideran un recurso que favorece el desarrollo integral del niño a partir de la estimulación de capacidades que le permitirán la adquisición de los aprendizajes previstos para cada etapa del desarrollo. El juego en el contexto áulico se planifica de acuerdo a los objetivos y propósitos establecidos por el docente para promover el aprendizaje en virtud de las necesidades y características singulares de cada grupo. Dicho recurso se integra en un escenario pedagógico que Forneiro (2008) describe como un ambiente de aprendizaje de carácter dinámico, el cual necesita de la interacción de las cuatro dimensiones que lo componen:

- La dimensión física: constituida por el espacio físico en sí, por sus objetos y la distribución planificada de los mismos.
- La dimensión funcional: asociada al tipo de uso que se le asigna al espacio e incluido a los materiales que lo constituyen.
- La dimensión temporal: entendida como la secuenciación de los tiempos en los que se realizan las propuestas planificadas.
- La dimensión relacional: hace referencia a los vínculos que se desarrollan durante la interacción entre los niños con el espacio.

Dentro del escenario académico se gestan diversas tipologías de aprendizaje. Novoa et al. (2019) describen al aprendizaje cooperativo como una técnica grupal en la que los integrantes comparten sus habilidades con el propósito de optimizar el desempeño del equipo. Desarrollar esta técnica promueve la confianza en el grupo y en cada uno de sus miembros que se esfuerzan por brindarse apoyo mutuo. Otros de sus beneficios, según Johnson et al. (1994), se evidencian en un mayor desempeño académico y desde el bienestar emocional, el fortalecimiento de la autoestima y de la autovaloración. Por otro lado, y centrando la atención en el vínculo con el entorno sociocultural, Sagástegui (2004) define al aprendizaje situado como una relación dinámica entre quien aprende y su contexto natural en el que se desarrolla. En este proceso, la escuela implementa propuestas para alumnos que se vinculan con otros estudiantes y adultos en un ambiente determinado. Al respecto, López Ocampo et al. (2021) conciben la importancia del contexto natural del estudiante para la comprensión de distintos tipos de conceptos que se construyen a partir de un proceso de carácter social. Esta experiencia en la cual el niño adquiere un aprendizaje explícito se define según Quiroga (2014) como la fuente primaria y significativa para la adquisición de un nuevo aprendizaje implícito. Esta transferencia del conocimiento hacia la cotidianeidad es refrendada por Perkins (2010) quien expresa que, a través de la participación activa, el estudiante puede

darle mayor significado a los desafíos académicos que se le presentan y en consecuencia, desarrollar el conocimiento. El autor otorga un carácter prioritario a la aplicación del saber en el contexto cotidiano del educando. Para este autor es importante que el alumno pueda aplicar el saber en su cotidianidad, a fin de que pueda integrar los conocimientos adquiridos al entorno en el que interactúa diariamente.

Según la Comisión de las Comunidades Europeas, los alumnos que transitaron el preescolar, obtienen mejores resultados en sus estudios posteriores y más flexibilidad en las distintas adaptaciones al ambiente. Para el Comité de la Carnegie (1993, p.14),” la razón determinante es el aumento de experiencias a muy temprana edad que favorece la estimulación en el desarrollo del aprendizaje”. A modo de síntesis de esta complejidad, Scangarello (2011) define el aprendizaje como un proceso de carácter multidimensional, el cual involucra a la afectividad, el pensamiento y la acción, en el que se produce un intercambio de situaciones socioculturales y de intereses entre una persona y el entorno. Para este autor, se produce una relación entre el aprendizaje del niño y el docente; a través de la escuela como construcción social y un educador con facultades para orientar y acompañar en esta búsqueda de aprender, aceptar el cambio y la transferencia de aquello aprendido a nuevas situaciones que lo interpelan a seguir problematizando lo ya conocido. Bajo esta misma perspectiva de apertura contextual, Zabalza (1990) concluye que la enseñanza tiene sentido cuando se produce un aprendizaje dentro y fuera del aula a partir de la interacción con el contexto. De esta manera, las transiciones entre niveles pueden ser vistas como oportunidades para que los alumnos adquieran nuevos conocimientos y compromisos en la siguiente etapa escolar.

La articulación

De acuerdo con la definición provista por el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2023), la articulación es la unión que facilita el movimiento entre dos piezas, que sin ella, estarían rígidas. Desde el campo educativo, Candidus (2005) inscribe este concepto desde la conducción institucional, la cual desarrolla su gestión acorde al Proyecto Institucional, con el compromiso de los docentes involucrados para acordar momentos del año de inicio y finalización, procedimiento, horarios acordados. El objetivo principal de la misma es coadyuvar a la continuidad en la trayectoria escolar del niño/a. Esta perspectiva procesual es descrita por Luchetti (2007) a través de tres instancias: planificación, concreción y evaluación. Esta última tiene como objetivo obtener información, analizarla y tomar decisiones al respecto. La complejidad del fenómeno permite ampliar su tipología, al respecto, Lara (2015) plantea que se pueden describir cuatro tipos de articulaciones presentes en el ámbito educativo: Horizontal, vertical, intra e interinstitucional y de tipo inter e intra disciplinaria, tal como se describen a continuación:

- La articulación de tipo vertical se puede desarrollar de manera intra e inter niveles, como por ejemplo, entre el nivel inicial y el nivel primario; entre el nivel primario y el nivel secundario o entre un grado y otro del mismo nivel, con la finalidad de garantizar la continuidad pedagógica.
- La articulación horizontal se caracteriza por la promoción de un trabajo colaborativo entre los distintos actores institucionales para la coherencia de las acciones vinculadas a la circulación de información, la elaboración de estrategias, utilización de recursos y distribución de los mismos.
- La articulación intrainstitucional busca la coordinación entre los equipos directivos como reflejo de unidad y compromiso de los niveles educativos involucrados. La planificación tiene que ser coherente con los objetivos de la

institución que se dieron a conocer previamente a través del Proyecto Educativo Institucional.

- La articulación interinstitucional busca que la institución se integre a otras escuelas de la misma zona u otra, a través del intercambio de proyectos y experiencias. Además, esta integración se da por medio de la implementación de programas que son impulsados por los distintos organismos públicos.

Otro tipo de experiencias de articulación se dan entre los institutos de formación docente, las universidades, las empresas y las fábricas como escenario de la futura inserción laboral.

Por su parte, la articulación de tipo interdisciplinar e intradisciplinar está mediada por el diseño curricular del nivel inicial y del nivel primario; se expresa a través de la tríada didáctica en la que sus tres elementos se relacionan mutuamente: El docente, el estudiante y el contenido de aprendizaje.

En relación a la viabilidad de estas tipologías, Harf (2004) destaca el rol activo que los equipos de conducción desempeñan en la articulación, ya que disponen de un conocimiento acerca de la identidad institucional, las tramas jerárquicas que la componen, los miembros de la comunidad educativa y las relaciones interpersonales entre los mismos. A partir de esta mirada de la institución a gran escala, Azzerborni (2005) coincide en que los equipos de conducción pueden dirigir el proceso de articulación en forma conjunta y trabajar con los docentes para elaborar estrategias que les permitan acompañar la trayectoria escolar de los niños. La autora describe que la articulación es darle continuidad a un proceso que inicia en el sistema formal de escolaridad y al que se busca darle sentido para evitar quiebres al momento de producirse el cambio a otro nivel. La transición trae consigo éxitos y fracasos que no solamente dependen de cada individuo sino también de su entorno y el tipo de

propuestas. Su complejidad requiere de un pensamiento crítico y reflexivo mediante la planificación de las distintas autoridades jurisdiccionales para que este se desarrolle y se instale en el sistema educativo, bajo los lineamientos curriculares específicos a cada nivel involucrado. Según la autora, al momento de implementar la articulación se pueden identificar una serie de limitaciones: El tiempo como dimensión y la organización escolar. A la institución educativa le corresponde un tiempo objetivo, definido por Recio (2007) como un recurso limitado que regula la organización de la escuela.

Los agentes educativos, a través de distintas estrategias, planifican el año escolar de manera tal que puedan cumplir con los objetivos propuestos. Desde esta perspectiva temporal, Sacristán (2003) advierte que este tiempo se presenta fragmentado y se impone ante las demandas cotidianas de la escuela pero no escapa del contexto escolar, de sus miembros y de las relaciones que se desarrollan. A ese tiempo que atraviesa a la escuela el autor lo denomina un tiempo subjetivo: el de cada alumno, los profesores, su contexto y las experiencias vividas; todo aquello que le dará sentido al tiempo objetivo. A partir de estas coordenadas institucionales y temporales, se configura el escenario donde los estudiantes vivencian la transición escolar. Al respecto, Vogler, Grivello y Woodhead (2007) define la transición como un proceso conformado por momentos específicos que involucran a personas que a través de distintos roles producen cambios psicosociales y culturales. Dicha experiencia, según advierte Padilla(2022) se puede ver afectada por las percepciones y concepciones de cada docente sobre la enseñanza y el aprendizaje. En virtud de lo expuesto, se torna relevante el desempeño de un profesional en constante formación y especialización con el desarrollo de articulación flexible que ubique al estudiante en un rol protagonista con la familia participando de este proceso de cambio.

Con respecto a las implicancias de la transición en la primera infancia, Rodríguez Rivero (2007) define la llegada del niño a la escuela como una marca en el inicio de una

etapa que influye en el desarrollo de su personalidad y en consecuencia, en su adaptación al medio. La transición del niño de sala de cinco a primer grado requiere un tiempo de adaptación, dado que las características psicológicas del estudiante atraviesan un proceso paulatino. En este sentido, la articulación tiene entre sus objetivos evitar cambios bruscos y garantizar una continuidad pedagógica que favorezca al aprendizaje. Por el contrario, cuando la llegada a la escuela primaria se produce a través de un quiebre entre ciclos se observan consecuencias en las actividades escolares diarias, tales como dificultades para concentrarse en las tareas, irritabilidad o falta de interés. Esta complejidad transicional se encuentra atravesada por diversas variables. Al respecto, Fabian y Dunlop (2007) exponen los factores a nivel familiar e institucional que intervienen en la vivencia del niño con su nuevo espacio. Asimismo, los autores destacan que la escuela tiene que tener una comunicación fluida con los padres para conocer más acerca de sus experiencias fuera del ámbito escolar y los aspectos vinculados a su bienestar general. A la vez, escuchar las expectativas, miedos y necesidades de los adultos que serán partícipes del aprendizaje y desarrollo integral de su hijo. Desde lo institucional, la continuidad en la metodología de trabajo de cada nivel educativo y la búsqueda de puntos en común es otro factor a considerar durante la transición, ya que en el nivel inicial el lugar central lo ocupa el niño quien construye su conocimiento en interacción con el entorno y en la educación primaria, el método de enseñanza es la transmisión de la información.

De acuerdo con la Organización de los Estados Americanos / Declaración de compromiso [OEA/DEC] (2009), el establecimiento de una alianza escuela-familia favorece la continuidad en la trayectoria escolar del alumno. En concordancia con Siverio (2012), el contexto familiar, desde los primeros años de vida, y la institución educativa, encargada de continuar con el aprendizaje y la formación integral del niño, contribuyen significativamente en el desarrollo de la personalidad infantil. Enriquecer los canales de comunicación, a través

de una política de puertas abiertas, permite que las familias expresen sus creencias, miedos y dudas respecto al transitar cada nueva etapa del ciclo escolar. En pos de fortalecer esta alianza, la escuela produce distintas acciones cuyo objetivo es orientar a los padres sobre cómo acompañar en el desarrollo integral de sus hijos y en la formación como estudiantes. A través de las distintas propuestas, la institución educativa involucra a las familias y promueve mayor responsabilidad en las prácticas de crianza y en la formación de habilidades que conciernen al quehacer del alumno. Ante la incertidumbre parental, Balduzzi (2019) describe la percepción que tienen las familias acerca de la transición, la cual vivencian como una experiencia cargada de emociones y estrés que surge de experiencias escolares vividas en su autobiografía. Sin embargo, cuando son incluidas en el proceso de pasaje entre niveles logran aclarar dudas y expresar aquellos miedos que tienen origen en su biografía escolar.

Ante este pasaje transicional se producen cambios a los que Asquejo (2013) describe en forma de bucle, momentos de avance y retroceso. A lo largo de dicha etapa, la identidad del estudiante de sala de cinco vivencia deconstrucciones pero no lo hace de manera lineal. En otras palabras, se dirige a pensar y empezar a conocer el nuevo rol que asumirá, pero con la necesidad de dirigirse hacia “atrás” en busca de lo aprendido y de los espacios que ya conoce para poder resignificar su lugar de alumno y lo que se espera de él en el nivel primario.

En relación con la continuidad de la trayectoria escolar, Romano et al. (2022) destacan la importancia del vínculo entre los miembros de la comunidad educativa para garantizar el aprendizaje escolar en diversos contextos, ya sea de normalidad o emergencia. Con la consecuente capacidad de planificación y previsión que le permita llegar a los objetivos de aprendizaje propuestos por la escuela. En concordancia con el autor, Aguerrondo subraya la pertinencia de una articulación paulatina con un objetivo compartido entre los

involucrados que contemple las etapas madurativas que atraviesan los alumnos de cada nivel y el desarrollo de los procesos cognitivos. Para Restrepo y Restrepo (2020), el acompañamiento en estas etapas actúa como un factor determinante para la continuidad pedagógica que tiene entre sus objetivos, evitar la posible deserción escolar.

Según la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2018), la articulación, las prácticas de acompañamiento y seguimiento de la trayectoria escolar permiten reflexionar acerca del aprendizaje de los alumnos a lo largo de toda su escolaridad, desde una mirada integral y no dividida por ciclos o niveles. En concordancia con esto, Fabián (2013) advierte que al momento de pensar en una transición al nivel primaria se requiere tener presente factores como el contexto sociocultural del niño, el bienestar emocional, la comunicación y el aprendizaje. Para ello es necesario un trabajo entre escuela y familia, ya que el niño necesita que su contexto escolar y familiar pueda acompañarlo y brindarle seguridad en este proceso, que como tal, no será igual en cada niño. En complementariedad, Tenti Fanfani (2004) describe a la familia y a la escuela como dos instituciones que vivencian un encuentro pedagógico en el que se forjan vínculos y se construyen nuevos conocimientos. El sujeto de la educación ingresa a un espacio de aprendizaje sistematizado en espacios, tiempos y grados como la escuela pero trae consigo experiencias y saberes que fueron producto de su socialización familiar. Para Fabian (2013), es importante que al docente en su rol pedagógico, se le brinden las herramientas y un espacio de contención que le permitan al alumno desarrollar una actitud adaptativa hacia los cambios, la adquisición de nuevos conocimientos y, en consecuencia, el aseguramiento de la continuidad escolar. Por ello, para estos nuevos aprendizajes que enfrenta el niño ante la llegada de un nuevo ciclo escolar, es fundamental fortalecer la relación docente - familia. A través del diálogo para Margetts y Kienig (2013), los padres expresan y enfrentan los miedos e inquietudes propias de una nueva etapa y, a la vez, reciben distintas orientaciones para estimular el aprendizaje de los niños.

MÉTODO

Diseño de estudio, temporalidad y alcance

Esta investigación no experimental, transversal e interpretativa, de acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), se inscribe en un enfoque cualitativo, lo que permite dar sentido a los fenómenos y hechos desde la perspectiva de sus protagonistas.

Muestra

La muestra delimitada para esta investigación fue de tipo intencional, en la que participaron 12 integrantes institucionales. Entre ellos, docentes de grado y docentes de salas, el equipo directivo (directora y vicedirectora), y los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de ambos niveles, compuestos por profesionales de psicología y psicopedagogía. Su inclusión resulta pertinente para analizar el diseño de la propuesta institucional, específicamente en lo que respecta a las configuraciones de apoyo y el acompañamiento de trayectorias que, por discapacidad o dificultades específicas del aprendizaje, requieren de un Proyecto Pedagógico Individual (PPI).

Criterios de inclusión y exclusión

Para este trabajo la selección de los docentes, hombres y mujeres, se rigió por determinados criterios de inclusión. Entre ellos, que todos los integrantes trabajen en la misma institución educativa de gestión privada, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina; que estén en salas de cinco, así como en 6to y 7mo grado y que cuenten o no con experiencia en articulación, que integren niveles directivos, así como actores del equipo de orientación escolar. Los mismos serán enumerados a continuación, según su rol en la escuela y entrevista realizada (ver Tabla 1)

Tabla 1*Número y cargo de los entrevistados*

Codificación de los participantes	Rol institucional
Entrevistado 1 (E1)	Psicólogo institucional del Equipo de Orientación Escolar
Entrevistado 2 (E2)	Docente de 1er grado.
Entrevistado 3 (E3)	Docente de 6to y 7mo
Entrevistado 4 (E4)	Directora del N. Inicial
Entrevistado 5 (E5)	Docente del N. Inicial y bibliotecaria
Entrevistado 6 (E6)	Docente del N. Inicial
Entrevistado 7 (E7)	Docente de primaria
Entrevistado 8 (E8)	Vicedirectora del N. Inicial
Entrevistado 9 (E9)	Docente de primaria
Entrevistado 10 (E10)	Docente del N. Inicial
Entrevistado 11 (E11)	Directora del N. Primario
Entrevistado 12 (E12)	Docente del N. Primario

Nota: Esta tabla de elaboración propia, muestra el total de los entrevistados

Entre los criterios de exclusión se encuentran empleados de otras instituciones, o bien de otros grados y niveles disímiles a los enunciados.

Técnicas de recolección de datos

Como técnica para recopilar información, se aplicó una entrevista semiestructurada (Ver Anexo 2) elaborada *ad hoc*, conformada por una guía de preguntas previamente planificadas y con la posibilidad de adicionar otras con la finalidad de obtener mayor precisión en la información.

Procedimiento

Prevía participación, los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se detalla la finalidad de este trabajo, sus aportes y el resguardo de la identidad del entrevistado. Las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Zoom, con una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos. Dichos registros se grabaron y se transcribieron para su posterior análisis mediante categorías establecidas con el fin de profundizar en la naturaleza del fenómeno, arribar a conclusiones y presentar posibles propuestas de intervención.

Constancia del uso del Consentimiento Informado

Todos los participantes enunciados en esta investigación han firmado el consentimiento informado (Ver Anexo 1). En él se explicita la participación de forma libre y voluntaria, teniendo garantizado el manejo confidencial de la información. Asimismo, se les hizo saber que los datos derivados de esta investigación se podrán utilizar con fines exclusivamente académicos y científicos

RESULTADOS

Teniendo en cuenta los objetivos y supuestos básicos planteados, se detallan a continuación los resultados encontrados. Para abordar el análisis de la información relevada en las entrevistas teniendo en cuenta los propósitos específicos de la investigación, los datos se organizan en categorías analíticas, con sustento en el marco teórico, el cual se desarrolla a través de los siguientes constructos nodales: Trayectoria escolar, aprendizaje, articulación entre el nivel inicial y primario, y organización de la educación graduada, tal como se enuncian a continuación:

1. Percepciones acerca de la relevancia/ importancia de la articulación al momento de pasar de un nivel a otro.

2. Concepto de articulación

- 2.a Diseño/ Planificación de la articulación

- 2 b Alianza escuela familia

3. Implementación de la articulación

4. Funciones de los actores involucrados en el proceso de articulación entre el nivel inicial y el nivel primario.

5. Relación de la articulación entre niveles inicial y primario y el aprendizaje.

Retomando el primero de los objetivos específicos de este trabajo, el cual planteaba: “Explorar las concepciones y percepciones de los docentes y directivos del nivel inicial y primario acerca de la articulación entre ambos niveles”, los hallazgos revelaron que: Los directivos entrevistados (E8, E4 y E11) comparten su percepción acerca de la articulación como proceso, el cual implica una planificación, un tiempo de reflexión y constantes mejoras para garantizar la continuidad de la trayectoria escolar. El Equipo de Orientación Escolar destaca que este proceso es vivenciado por las familias con emociones que subyacen al momento de pensar en los desafíos de un nuevo ciclo. Los testimonios (E1) describen la

transición como un proceso que requiere ubicar al estudiante en un rol protagónico, con un contexto familiar que acompañe y un docente en constante formación y flexible a los cambios que necesita cada estudiante. Como posibles mejoras, algunos docentes (E5 y E7) proponen que los padres participen de ciertas actividades que se planifican con el objetivo de vivenciar la experiencia con sus hijos, compartir la responsabilidad, facilitar la comunicación con la institución educativa y en consecuencia, afianzar la relación escuela - familia.

Otra propuesta contempla, como estrategia complementaria, planificar la articulación con el aporte de maestras que pertenecen a áreas especiales, tales como Inglés, Música y Plástica, con el objetivo de promover el compromiso de estos docentes, ampliar la mirada pedagógica y diversificar los recursos didácticos. En este marco, los actores institucionales coinciden en la necesidad de abordar activamente el proceso de transición que vivencian las familias y los alumnos. Dicha intervención busca acompañar, mediante la articulación, la singularidad de cada trayectoria escolar enmarcada por sus tiempos y necesidades particulares. Desde la mirada del equipo de conducción del nivel inicial (E8 y E4), la instancia de articulación permite mitigar las tensiones emergentes ante las expectativas y demandas del contexto familiar y educativo.

En la actualidad, los equipos directivos de ambos niveles manifiestan haber consolidado un trabajo colaborativo orientado a la articulación como un dispositivo de acompañamiento para los niños y sus familias. Desde la perspectiva del Equipo de Orientación Escolar (E1), se identifica como desafío vacante la profundización del trabajo con aquellos estudiantes que no transitan la experiencia del nivel inicial en la misma institución. Si bien este grupo de alumnos participa de propuestas generales de articulación, se advierte la necesidad de generar estrategias que promuevan una implicación más activa y situada en su proceso de inserción.

Por otro lado, la mirada de las docentes de nivel primario amplía el horizonte de la articulación al mencionar experiencias de pasaje tanto dentro del mismo nivel como en vinculación con el nivel secundario mediante proyectos anuales. No obstante, se destaca como diferencia que estas últimas propuestas se desarrollaron históricamente sin la participación de las familias. De las entrevistas se desprenden distintos posicionamientos acerca de cuál es el momento más oportuno para iniciar la articulación y la delimitación de los actores involucrados (salas, grados o cursos). Algunos docentes del nivel inicial (E6 y E8) expresan la importancia de planificar una articulación durante todo el año que involucre a la institución en su totalidad sin perder la singularidad pedagógica que identifica a cada nivel con el fin de enriquecer la comunicación interna, fortalecer la articulación interniveles y construir experiencias compartidas. En este sentido, para algunos docentes de nivel primario (E9 y E12), la institución tiene como valor distintivo y ventaja frente a otras escuelas su capacidad de gestionar los intereses y las características identitarias de cada nivel en pos de los objetivos comunes que les permite proyectarse como una sola institución.

Al momento de analizar qué es y cómo se lleva a cabo la articulación entre el nivel inicial y primario se pone en tensión el peligro a la “primarización”, concepto expresado por la directora del nivel inicial (E4), este es descrito como una yuxtaposición entre niveles que se organiza bajo la propia lógica, en este caso del nivel primario. Un ejemplo mencionado en la entrevista es la relación de cada nivel con el aspecto lúdico. Para el nivel inicial tiene como actividad central el juego y desde ese lugar trabaja con los procesos madurativos de cada niño. Mientras que para el nivel primario, el juego forma parte del desarrollo cognitivo pero sin ser esencial; esta mirada implica respetar, validar y profundizar el trabajo de cada nivel y los saberes que traen consigo los estudiantes.

Atendiendo al segundo objetivo, plasmado en el propósito de: “Conocer las herramientas pedagógicas que tiene un docente al momento de implementar la articulación”,

es menester señalar que para dar respuesta a éste, se estudió, en primera instancia, el concepto de articulación, su diseño, su proyección a nivel institucional y cómo lo implementa el docente a través de la alianza escuela- familia. En esta línea, respecto al concepto de articulación, los directivos de los niveles inicial y primario (E4, E8 y E11) concuerdan en que la articulación constituye un proceso que tiene como objetivo garantizar la continuidad pedagógica. Su elaboración se proyecta desde el equipo de gestión, dado que requiere de una planificación en concordancia con el Proyecto Institucional. Este permite que los actores involucrados diseñen y planifiquen la articulación en alineación con la identidad, el contexto y los objetivos institucionales. Los equipos directivos y docentes se reúnen durante el proceso de articulación con el objetivo de evaluar cada encuentro que se realizó con los niños. Los profesionales subrayan la relevancia de los espacios de reflexión, entendiéndose como instancias clave para el intercambio de información sobre las dinámicas de trabajo, posturas pedagógicas y unificación de líneas de acción. En esta línea, la importancia de estos encuentros radica en su capacidad para reducir el desconocimiento mutuo en el abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada nivel. No obstante, los actores señalan la necesidad de profundizar en el conocimiento de las trayectorias estudiantiles al ingresar a primer grado para fortalecer la continuidad pedagógica. Avanzando con el diseño y la planificación, se configura como un proceso participativo donde los distintos actores intervienen según su nivel de responsabilidad y el marco de las decisiones institucionales. Los directivos de ambos niveles (E4, E11 y E8) sostienen que estos aspectos se proyectan desde una mirada macro institucional. Con el objetivo de intercambiar propuestas pedagógicas que fortalezcan las trayectorias escolares, el equipo de orientación, integrado por psicóloga y psicopedagoga (E1) mantiene reuniones sistemáticas con ambos niveles. En estas instancias se trabaja de manera interdisciplinaria para diseñar configuraciones de apoyo destinadas a alumnos con dificultades de aprendizaje o con alguna discapacidad.

Considerando la relación de la articulación entre niveles inicial y primario y el aprendizaje, dicho proceso requiere ser estudiado desde su relación con la dimensión del aprendizaje y el impacto que genera en el estudiante. Para los docentes del nivel primario (E12 y E3), el ingreso a primer grado implica para el alumno una transformación profunda, la cual demanda del estudiante el desarrollo de procesos cognitivos complejos, tales como la atención activa, la memoria de trabajo y la transferencia de información a nuevos contextos. Desde esta perspectiva académica, la articulación se define como un desafío a nivel cognitivo, lo cuál se vincula directamente con los contenidos curriculares.

Por el contrario, la perspectiva del nivel inicial se centra en el impacto subjetivo y ambiental que vivencia el estudiante en el pasaje a primer grado. Sus directivos (E4 y E8) destacan cambios como la disposición de las aulas (bancos alineados al pizarrón), la pérdida del sentido de grupalidad como característica distintiva del nivel inicial y la rigidez de las rutinas institucionales, como el acto diario de izamiento y arriado de bandera. A fin de prevenir un quiebre en la trayectoria escolar del niño, los directivos proponen sostener espacios lúdicos durante los primeros meses del ciclo lectivo en primaria con el objetivo de garantizar la continuidad a través de la lógica del juego que identifica al nivel inicial.

Desde este enfoque vincular, las docentes del nivel inicial (E10 y E4) destacan que la articulación debe priorizar la continuidad afectivo-vincular bajo la premisa de que un contexto desconocido por el alumno impacta negativamente en la construcción de saberes. Bajo esta premisa, los docentes sostienen que un contexto desconocido podría impactar negativamente en la construcción de saberes. En este punto de convergencia, las percepciones acerca de los nuevos ambientes de aprendizaje que son característicos de un primer grado, así como los temores inherentes al egreso del nivel inicial son recuperados por el Equipo de Orientación Escolar, quien los sitúa como eje central para adaptar el proceso de articulación de acuerdo con las diversas necesidades de la comunidad educativa.

Otro aspecto relevante se constituye en la alianza escuela - familia. Al momento de implementar la articulación, la escuela ve en las familias un rol activo cuyo acompañamiento está atravesado por el impacto socioafectivo que produce la instancia de transición hacia un nuevo nivel académico. Desde el Equipo de Orientación Escolar, integrado por psicóloga y psicopedagoga, se destaca que se reconocen y alojan las inquietudes de las familias ante la transición a un nuevo nivel y el modo en que sus hijos serán acompañados (E1). Si bien el diseño original de la articulación se centraba en una presentación general del nivel primario, la planificación actual se organiza en torno a la singularidad de cada trayectoria. Este enfoque le permite al docente implementar apoyos pedagógicos específicos para cada alumno en sus diversas actividades, proceso que cuenta con el acompañamiento presencial y situado de la psicóloga del EOE. Asimismo, entre los entrevistados surge la propuesta de involucrar a las familias (E10), mediante clases abiertas o actividades que orienten a los padres en la educación de sus hijos. Un ejemplo de esto es la intención de formar un espacio alfabetizador en las casas que dialogue con la propuesta escolar, lo que permite a los adultos referentes integrarse en el proceso de aprendizaje.

Avanzando hacia el tercer objetivo específico: “Comprender si las estrategias implementadas institucionalmente, fortalecen la articulación entre los niveles inicial y primario”, los resultados encontrados señalan que: Para los profesionales entrevistados (E1 y E8), durante la implementación de la articulación ellos asumen la responsabilidad de llevar a la práctica experiencias de aprendizaje integradas que den fluidez a la continuidad pedagógica. Asimismo, identifican como limitación la organización y la dimensión del tiempo. Para el equipo de gestión (E4, E8 y E11) el tiempo objetivo les permite planificar el año escolar, definir objetivos generales y específicos. Los docentes del nivel primario y los equipos de conducción(E7, E12, E2, E4, E8 y E11) manifiestan que planificar la articulación implica un tiempo de trabajo compartido para articular criterios, definir lineamientos

estratégicos y, en consecuencia, consolidar su identidad institucional. Las autoridades del colegio (E8, E11 y E4) expresan el compromiso que tienen de realizar las reuniones cada veinte días y buscan mantener la comunicación antes, durante y después de cada actividad.

Durante el tiempo subjetivo, los directivos del nivel inicial y el Equipo de Orientación Escolar realizan entrevistas a las familias para abordar las singularidades de cada niño, en particular de aquellos estudiantes que tienen Proyecto Pedagógico Individual o alguna necesidad específica asociada al aprendizaje.

Los equipos de gestión de la institución señalan que los espacios de intercambio se llevan a cabo durante todo el año. A partir del segundo bimestre comienzan a planificar el proceso de articulación; con esta finalidad participa el cuerpo docente de ambos niveles, quienes ponen en común lo trabajado desde lo pedagógico y lo vincular, tanto en sala de cinco como en primer grado. El objetivo es encontrar temáticas y espacios comunes entre ambos niveles para construir futuros ambientes de aprendizaje; en algunas oportunidades, los ejes seleccionados corresponden al área de Literatura y Ciencias Naturales, en particular, el cuidado del medio ambiente. La Vicedirectora del nivel inicial destaca la necesidad de las instancias de reflexión para una escucha activa, para hacer preguntas y aprender de cada profesional y nivel educativo, con el objetivo de enriquecer la tarea. El conocimiento acerca de las prácticas cotidianas, proyectos y actividades que hacen a la cultura identitaria de cada nivel facilita el abordaje de la transición.

En la actualidad, la biblioteca es uno de los espacios de convergencia institucional para la articulación entre niveles. En este ámbito de concurrencia pedagógica, permite que la docente bibliotecaria diseñe e implemente propuestas interdisciplinarias destinadas a los niveles inicial y primario; las mismas se centran en la alfabetización, la literatura, el desarrollo de habilidades cognitivas a través de los juegos de ingenio y los desafíos matemáticos.

Luego de la sistematización de los resultados, y retomando los supuestos básicos iniciales planteados en la introducción, este TFI concuerda en afirmar en que los equipos docentes y directivos, la concepción pedagógica del proceso de articulación, moldea las acciones de dicho diseño, así como la percepción derivada de su experiencia situada, y se vinculan como agentes diseñadores de la articulación escolar quienes, al momento de proyectarla, se encuentran influenciados tanto por su propia subjetividad como por su formación académica y trayectoria docente. El desarrollo de estas prácticas se asocia entonces a la coherencia entre las concepciones pedagógicas de los actores intervinientes y sus tramas de significación.

Asimismo, en el recorrido de su implementación, la institución escolar promueve experiencias de aprendizaje integradas entre niveles con el objetivo de atenuar las discontinuidades en la trayectoria escolar. En este sentido, los docentes y directivos despliegan herramientas pedagógicas consolidadas a través de su experiencia y su acervo intelectual, independientemente del grado de participación en la instancia previa de diseño. Se afirma por último, la importancia de la capacidad institucional para garantizar la continuidad académica del estudiante, la cual queda sujeta a la convergencia estratégica entre los niveles respecto a los criterios de enseñanza y pautas de acción.

DISCUSIÓN

En este Trabajo Final Integrador (TFI) se ha propuesto analizar las estrategias que implementa la escuela para fortalecer la articulación de estudiantes entre el nivel inicial y primario, a partir de lo cual, se han esbozado diversos propósitos, y cuyos resultados se expresan y analizan a continuación, considerando e integrando también las investigaciones consultadas en el estado del arte.

En relación al primer objetivo, orientado a explorar las concepciones y percepciones de los docentes y directivos, los hallazgos de esta investigación presentan la articulación como un proceso multidimensional. Los actores la valoran como una labor colectiva que requiere planificaciones centradas en la singularidad del grupo y un seguimiento exhaustivo de las trayectorias escolares. Asimismo, surge la alianza escuela - familia como un componente necesario para dotar de sentido a las estrategias docentes. Estos resultados convergen con los planteamientos de Faneytta et al (2022), Marino et al (2022) y Otero (2021), quienes subrayan que la continuidad pedagógica se ve favorecida cuando existen propuestas específicas y un acompañamiento personalizado. La coincidencia entre la literatura científica consultada y los datos recabados en esta pesquisa, refuerza la noción de que la apertura al diálogo con las familias se constituye como es un factor facilitador que permite alinear las expectativas de los actores implicados en la transición.

Respecto al segundo objetivo, centrado en las herramientas pedagógicas para la implementación de la articulación, los resultados revelan una tensión significativa. Los directivos y docentes del nivel inicial señalan la carencia de estrategias lúdicas como mediadoras del desarrollo cognitivo y socioafectivo durante la transición, hallazgo que se alinea con los trabajos de Restrepo et al. (2020), Muñoz et al. (2011) y Tedesco et al. (2020). En este sentido, emerge la necesidad de que los docentes del nivel primario profundicen en el conocimiento en lo que respecta a las prácticas, los tiempos y los enfoques pedagógicos del

nivel que lo antecede. Los testimonios sugieren un mayor tiempo de análisis para abordar los diseños curriculares de ambos niveles previamente a la planificación de la articulación; en este mismo sentido, promueven ampliar las estrategias de mediación lúdica y flexibilizar la disposición de las aulas para la llegada del niño a primer grado. Al respecto, el estudio de Capa (2023) identifica que los niños perciben las diferentes posturas pedagógicas entre los niveles educativos. Describen al nivel inicial como un espacio de expresión lúdica y al nivel primario como un ámbito de trabajo y evaluación. Los datos de esta investigación ratifican dicha brecha, ya que la Directora del Nivel Inicial propone extender las dinámicas del jardín con el fin de acompañar la transición y mitigar el cambio abrupto que suele producirse al pasar a primer grado, lugar en el que las propuestas son disímiles.

Finalmente, en virtud del tercer objetivo, se analizó si las estrategias institucionales fortalecen la articulación. Los resultados coinciden con Alvarado Quintana et al. (2020), al destacar que el equipo de gestión es el motor que garantiza la continuidad a través de intervenciones efectivas. A diferencia de lo hallado por Padilla Berrío et al (2025), donde la figura del docente ocupa el rol de facilitador del aprendizaje y mediador de la transición sin explicitar las funciones de los directivos a cargo. Un punto crítico surge al contrastar los testimonios con Aboal et al (2020), quien sostiene que la articulación sin objetivos compartidos ni previa planificación, limitada a actividades aisladas y escasas, no garantiza el aprendizaje de contenidos curriculares. Esta dificultad se atribuye a un enfoque predominantemente vincular. En consecuencia, se subraya la necesidad de transitar una articulación estructurada sobre contenidos compartidos que supere la mera actividad de encuentro.

A modo de cierre, se destaca que la revisión de la literatura científica y el mapeo del estado del arte realizados para esta investigación no arrojan resultados divergentes a los aquí expuestos. Entre los hallazgos de este trabajo y los antecedentes consultados se consolida la

postura acerca de las dificultades y desafíos actuales en torno a la articulación entre los niveles inicial y primario.

CONCLUSIÓN

El análisis de los datos obtenidos permite abordar el fenómeno de la articulación entre niveles en un instituto de educación privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En relación con el primer objetivo, los testimonios recabados indican que directivos y docentes comparten la percepción respecto a la articulación: La consideran una labor que requiere tiempo, planificación y revisión constante. Los entrevistados asocian la eficacia de este proceso a su capacidad de aceptación, factor que permite realizar ajustes en función de las necesidades singulares de cada grupo de estudiantes.

Sobre los aspectos a mejorar, los actores consultados manifiestan la necesidad de construir acuerdos respecto a las expectativas del nivel primario sobre los saberes y capacidades de los estudiantes al terminar el nivel inicial.

En relación con el proceso de articulación, los directivos del nivel primario señalan que, si bien la implementación se encuentra consolidada en su dimensión vincular, advierten la necesidad de fortalecer el diseño pedagógico. Para ello, sugieren una mayor convergencia de los diseños curriculares de ambos niveles al momento de planificar las acciones.

En cuanto a los factores que inciden en la ejecución del proceso, se identifican las variables como el tiempo, el espacio y los recursos. En relación con el factor temporal, los entrevistados expresan una dificultad recurrente vinculada a la discrepancia sobre la frecuencia y profundidad de las acciones de articulación.

Por otro lado, los docentes de nivel inicial destacan la implementación del aprendizaje basado en proyectos, el trabajo grupal y el juego como herramientas pedagógicas centrales. Sin embargo, esta estrategia lúdica genera tensiones con los docentes y directivos del nivel primario, existiendo discrepancias respecto a la efectividad del recurso y la posibilidad de sostenerlo al ingresar a primer grado.

Los hallazgos revelan un escenario dual. Por un lado, las acciones implementadas logran consolidar la dimensión vincular y de acompañamiento afectivo de los estudiantes. Sin embargo, al analizar el impacto técnico-pedagógico, se evidencia que estas estrategias aún no logran un fortalecimiento pleno. La falta de convergencia curricular y las tensiones surgidas en torno al uso de propuestas lúdicas perjudican la continuidad pedagógica real entre ambos niveles.

A modo de cierre, los discursos de docentes y directivos coinciden en que tanto la conceptualización y la operativización de la articulación son susceptibles de optimizaciones, especialmente al repensar las propuestas y la integración de contenidos curriculares. Finalmente, subrayan la necesidad de alcanzar acuerdos pedagógicos que favorezcan una continuidad fluida, bajo la premisa de respetar las identidades de cada nivel, como pilares de un proyecto institucional común.

Aportes y limitaciones de la investigación

El presente trabajo contribuye al campo de la gestión educativa mediante un análisis situado de la articulación escolar en el instituto seleccionado, donde se recuperan las voces de docentes, directivos y equipo de orientación escolar. La investigación profundiza en el análisis del proceso de articulación, el cual, mediante una gestión flexible, establece la dimensión vincular como base constitutiva para el fortalecimiento del diseño pedagógico. Este TFI aporta líneas de reflexión teórica para enriquecer la planificación estratégica y el análisis de los diseños curriculares de ambos niveles, brindando un marco interpretativo que visibilice el acompañamiento de cada trayectoria escolar, en especial aquellas de carácter inclusivo que se formalizan a través del desarrollo de Proyectos Pedagógicos Individuales.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que en esta institución escolar analizada no existe una correlación directa que se evidencie entre la articulación que se desarrolla a lo largo de un semestre y los beneficios en el aprendizaje de los alumnos al

transitar el primer grado, ya que la escuela afianzó el proceso de articulación desde lo vincular y no desde lo pedagógico.

Asimismo, en relación con los supuestos iniciales y los objetivos planteados, esta investigación aporta evidencia para problematizar la concepción temporal de la articulación. Los hallazgos permiten constatar que, en la institución analizada, no se manifiesta una relación lineal o directa entre el desarrollo de un proyecto de articulación acotado a un semestre y la facilitación automática de los aprendizajes académicos en el primer grado. El valor de este análisis radica en visibilizar que la cultura institucional ha consolidado el proceso de pasaje prioritariamente desde la dimensión vincular, dejando espacios que potencialmente puedan resignificar de la articulación en el plano pedagógico- curricular. De este modo, el estudio contribuye a repensar la necesidad de unificar criterios didácticos sostenidos en el tiempo, superando la noción de articulación como un evento meramente transitorio o relacional.

Limitaciones de la investigación

A partir del desarrollo de este trabajo final, se pudieron advertir algunas limitaciones, que serán descritas a continuación.

La metodología cualitativa utilizada permite abordar la complejidad de la comunidad educativa a través de la profundización en sus significados. En contrapartida, como señala Álvarez-Gayou (2009), este enfoque delimita el alcance de los hallazgos, lo cual restringe su generalización a otros contextos.

El enfoque metodológico se centró en las voces de actores institucionales: Docentes de los niveles inicial y primario, directivos y profesionales del Equipo de Orientación Escolar. En consecuencia, no se desarrolló un análisis desde la perspectiva de las familias ni de los agentes o equipos técnicos externos que intervienen en el

acompañamiento de los estudiantes.

No obstante, la incidencia de estos últimos actores fue recuperada y descrita indirectamente a través de los directivos, quienes destacaron que tanto las familias como los equipos externos participan en las reuniones que la escuela realiza en el marco de la articulación con el nivel primario.

El estudio se limitó a una escuela en particular, de gestión privada, lo cual podría considerarse un aporte específico para tal contexto educativo, desconociendo si en otras instituciones ocurre lo mismo que los hallazgos de este TFI. De todos modos, la muestra para este trabajo se consideró adecuada, teniendo en cuenta el reglamento de Trabajo Final, en relación a la cantidad de población solicitada para pesquisas cualitativas.

Líneas de investigación futuras

A partir de los resultados de este estudio, que evidencian la necesidad de fortalecer los acuerdos pedagógicos, se propone una línea de indagación a posterior, que esté centrada en la participación comunitaria de las familias y actores externos, así como de los equipos técnicos interdisciplinarios. En este sentido, resulta fundamental analizar la coherencia entre las estrategias institucionales identificadas en este trabajo y las representaciones sociales que trae cada grupo familiar, entendiendo a la familia como un actor necesario en este proceso, particularmente en escenarios escolares que requieren la coordinación de equipos externos y personal de la escuela para garantizar la equidad y la continuidad pedagógica.

Para abordar esta línea, se sugiere el desarrollo de estudios comparativos entre instituciones educativas que posean una experiencia consolidada, de como mínimo, cinco años en el diseño e implementación de la articulación desde la dimensión de la participación comunitaria y el abordaje vincular.

A su vez, se podría ampliar la investigación, incorporando instituciones educativas de gestión pública, a nivel regional, así como también, analizando

instituciones de otras regiones de Buenos Aires y el resto del país.

Finalmente, en términos metodológicos, además de incorporar un mayor número de entrevistados, se podrían emplear otras herramientas de evaluación que robustezcan y amplíen dichos aportes.

REFERENCIAS

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. [Niños que cruzan fronteras: Las visitas escolares como ritos iniciales de incorporación en la transición a la clase de preescolar]. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
<https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Aguerrondo, I. (2011). Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles. En G.I. Graffe (Ed.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 91-111). Editorial Lugar.
- Aizencang, N. (2001). Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos. En N. ELICHIRY N.(Comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa* (pp.11-22). JVE Ediciones.

- Alonso, A. (2011). Madurez neuropsicológica en niños de nivel inicial. [Tesis de grado, Universidad de Aconcagua]. Repositorio de la Biblioteca Digital UDA.
http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/230/tesis-1312-madurez.Pdf.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009) *¿Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología?* Paidós.
- Alvarez, L. M. (2007). El estudio del aprendizaje desde el modelo asociacionista y el modelo funcionalista: un recorrido histórico. *Informes psicológicos*, 9(9), 121-134.
- Araneda, P., Orge, M. C., Sánchez, C. L., & Toledo, L. (2008). *Transiciones educativas en Educación Parvularia*. Universidad de Concepción.
- Azar, G. (2012). *Metas de aprendizaje: niveles inicial, primario y secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.
<http://buenosaires.gob.ar/planeamiento-educativo>.
- Azzerboni, D.(2005). *Articulación entre niveles. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*, Ed. Novedades Educativas.
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Rezek, M., Mlinar, M., y McKinnon, E. (2019). *Literature review on transitions across early childhood and compulsory school settings in Europe*. ERI.
- Bazantes, Z. P., Zúñiga, J. V. A., y De Mora, I. S. M. (2019). Los ambientes de aprendizaje en la educación inicial y su influencia en el desarrollo socio-afectivo de los niños. *Opuntia Brava*, 11(Especial 2), 201-210.
- Beraza, M. Á. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista española de Pedagogía*, 48 (186) 295-317.
- Calderón, G. E. C. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(4), 861-878.

- Candidus (2005). *Articulación entre educación inicial, educación primaria y la familia*. Fundación de Servicios Educativos.
- Carrión, A. L. A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149.
- Consejo Federal de Educación. (2021, 13 de julio). Resolución CFE N° 397/21. Lineamientos estratégicos para la República Argentina 2022- 2027 por una educación justa, democrática y soberana. http://bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_397-27.PDF
- Consejo Federal de Educación. (2012, 13 de junio). Resolución CFE N° 174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf
- Croce, A. (2020). *Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay: Sistematización de los componentes y dispositivos*. Programa Eurosocioal. <https://eurosocioal.eu/wp-content/uploads/2020/09/Sistema-de-Proteccion-de-Trayectorias-Educativas-de-Uruguay.pdf>
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194.
- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42). Bernard van Leer Foundation.

- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.
- Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Flores Carpio, H. G. (2018). *Los juegos tradicionales, un recurso para desarrollar competencias matemáticas* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Institucional UNE.
<https://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/281&authuser=1>
- Gutierrez Duarte, S.A., & Ruiz León, M. (2019). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. 9 (17), 34-38.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573492>
- Harf, R. (2000). La articulación interniveles: un asunto institucional. *Revista Candidus*, (15).
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Idiarte, D. C. P., López, M. J., Chamorro, E. C. y Peñafiel, L. S. (2020). Fundamentos biológicos de los procesos cognitivos desde el paradigma epistemológico. *Journal of the Academy*, (2), 46-56
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J.(1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media: Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Cuadernos de Antropología Social*, (13), 105-122
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5964>

- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología de la UCSP, 1(1)*, 11-26.
- Lara, L. (2015). *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*. Cuaderno 13. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 7-14.
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivire escuela/CUADERNO13.pdf>
- Leliwa, S. y Scangarello, S. (2011). *Psicología y Educación*. Editorial Brujas.
- López, L. F. Á., Llano, M. E., y Rojas, A. L. D. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología, 16(1)*, 1-22 <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>.
- Luchetti, E. (2007). *Articulación: Un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza*. Editorial Bonum.
- Marcén, E. (2008). *Estilos de aprendizaje*. Prensas universitarias de Zaragoza.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018). Articulación y trayectorias integradas: Aportes para una discusión federal. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.
<https://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/secretaria-de-gestion-educativa/direccion-general-de-educacion-secundaria/nueva-secundaria-2030/3529-articulacion-y-trayectorias-integradas-aportes-para-una-discusion-federal>.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024). *Diseño Curricular para la Educación Inicial: Documento preliminar*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Organización de los Estados Americanos.(2009). *Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional*. <https://www.oas.org/enlace-al-documento>

- Pampliega de Quiroga, A. (1991). Matrices de aprendizaje. *Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.
- Padilla-Faneytt, E. (2018). La transición educativa del nivel de educación inicial a primaria. Análisis de los factores y procesos en dos casos de República Dominicana. En F. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación* (pp. 238-240). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).
- Peralta, M. V. (2006). *Articulación EP-EB. Principios, sugerencias y estrategias*. Ediciones Infancia.
- Peralta, M. V. (2007) *Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad* [documento de trabajo]. Simposio de la Organización de los Estados Americanos, Washington DC, Estados Unidos.
- Penchansky de Bosch, L. (2004). *El nivel inicial: estructuración, orientaciones para la práctica*. Paidós.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2013). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pinkasz, D. (2021). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. FLACSO Argentina.
- Ramallo, J.M. (1999). Etapas históricas de la educación argentina. Fundación Nuestra Historia.
- Recio, R. V. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4262402>
- Revista Edesur 7(1), 18-31. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i1.2422>

- Rizzi, L. I. (2020). Escuela-familia, problemática socio-educativa y pedagógica. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (4), 316-331. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4237>
- Rodríguez Rivero, A. C., y Turón Díaz, C. O. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(4), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie4442221>.
- Romano, A. E. C., Moreira, J. T., & Calizaya, J. C. R. (2021). Y ahora...¿ Qué hacemos?,¿ Cómo continuamos? Discursos pedagógicos y acciones educativas para la continuidad educativa en el núcleo escolar Cruzani (Tiquipaya) en medio de la pandemia y la clausura del año escolar.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39.
- Terigi, F. (2007,15-17 de mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.[Ponencia] III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes,la escuela secundaria en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Argentina. https://www.fundaciónsantillana.com/PDFs/III_Foro.pdf
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- UNICEF. (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica: Atendiendo la diversidad*.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Fundación Bernard van Leer.
- Verde, R. F. (2020). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en niños de tres años.

ANEXO/S

Descripción del establecimiento educativo de referencia

El instituto elegido para esta investigación se ubica en el barrio Villa General Mitre, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El establecimiento se define como una institución de gestión privada y carácter confesional, posee una trayectoria de 125 años en el ámbito educativo. Su estructura institucional comprende los tres niveles de escolaridad obligatoria: inicial, primario y secundario que registra actualmente una matrícula aproximada de 400 estudiantes.

La propuesta pedagógica de la institución se fundamenta en una concepción de educación personalizada e integral que busca promover la autonomía, el compromiso social y la consolidación de valores éticos en el alumnado.

En lo que respecta a la continuidad pedagógica y el acompañamiento de las trayectorias, el establecimiento implementa diversas estrategias de articulación inter - nivel. Entre ellas, se destacan los proyectos de vinculación entre las secciones de cinco años del nivel inicial y los primeros grados del nivel primario. Asimismo se promueven dinámicas de integración entre el ciclo de la escuela primaria y el nivel secundario, además de proyectos de tutoría y acompañamiento mutuo entre los estudiantes de los últimos grados de la primaria (séptimo grado) y las secciones menores, estructurados bajo la modalidad de proyecto de “padrinazgo”.

Este escenario institucional, con su cultura escolar específica y sus dinámicas de gestión del tiempo y el espacio, constituye el marco desde el cual se desarrollará esta investigación.

Anexo 1. Formulario de Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias sociales de UFLO Universidad, desean conocer sobre **Aprendizaje y articulación pedagógica entre el nivel inicial y el nivel primario**.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es explorar las significaciones de las articulaciones curriculares entre el nivel inicial (4 y 5) y el nivel primario (Caba - ed. privada). Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a las preguntas de la entrevista de la que seré parte. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y solo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas reservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:	Firma profesional informante:
Aclaración:	Aclaración:
DNI:	DNI:
Fecha:	Protocolo N°:

Anexo 2: Modelos de Entrevistas

Entrevista a docentes

- 1) ¿De qué manera concebís la articulación entre el nivel inicial y primario? ¿Por qué?
- 2) ¿Qué experiencias vos me querés contar de articulación?
- 3) ¿Creés que influye en el aprendizaje la articulación entre los alumnos de sala de cinco y primer grado? de ser una respuesta afirmativa la siguiente pregunta sería ¿De qué manera influye?
- 4) ¿Qué objetivos tenés como docente al momento de diseñar una articulación?
- 5) ¿Qué pasa si los objetivos que se plantearon inicialmente no se cumplieron?
- 6) ¿Realizás de manera individual el diseño de la articulación?
- 7) ¿Qué docentes te ayudan a diseñar la articulación?
- 8) ¿En qué instancias y de parte de quién recibís retroalimentación ?
- 9) ¿De acuerdo a tu experiencia, considerás necesario realizar cambios a como vienen implementando la articulación? Si la respuesta es afirmativa, se le preguntará ¿Cuáles?

Entrevista a directivos

- 1) ¿Se realizan articulaciones entre el nivel inicial y primario?
- 2) ¿Para qué se realiza en esta escuela la articulación entre ambos niveles?
- 3) ¿Qué concepción tenés acerca de la articulación entre el nivel inicial y primario? ¿Por qué?
- 4) ¿Creés que influye en el aprendizaje la articulación entre los alumnos de sala de cinco y primer grado? de ser una respuesta afirmativa la siguiente pregunta sería. ¿Cómo?
- 5) ¿Cuándo empezaron a realizar articulaciones entre niveles? ¿Qué los llevó a implementarla?
- 6) ¿Brindan acompañamiento a los docentes? ¿De qué manera?
- 7) ¿Realizás tu retroalimentación? ¿En qué momento y cómo?

Anexo 3: Propuesta de intervención

A partir de las conclusiones de este estudio, se desprende la necesidad de fortalecer los acuerdos pedagógicos mediante la convergencia de los diseños curriculares de ambos niveles y la optimización de los recursos didácticos. Para ello, se desarrolla a continuación un proyecto de intervención, el cual propone: Una instancia de capacitación, orientada a la reflexión crítica sobre los documentos prescriptivos que rigen la tarea diaria y el uso estratégico de las herramientas de enseñanza.

La siguiente propuesta de intervención surge del análisis realizado. Los cinco encuentros están pensados con los docentes en agrupamientos sin distinción de niveles para fomentar el pensamiento crítico y el intercambio entre docentes. Para los niveles académicos involucrados, inicial y primario, el juego como recurso pedagógico tiene una validez diferenciada. En este sentido, la intervención tiene como objetivo redefinir los sentidos de la actividad lúdica y el aprendizaje mediante el análisis de autores como Aizencang (2001) y Bazantes, Zúñiga y De Mora (2019).

Los encuentros están diseñados para fomentar el debate teórico-práctico a partir de la deconstrucción de las planificaciones elaboradas por los niveles de inicial y primario integrando dinámicas de juegos como eje de análisis. Asimismo se contempla la incorporación de nuevos recursos.

Encuentro	Actividad con los niveles inicial y primario.
	PRIMERA ETAPA DE CINCO ENCUENTROS
1.	Presentación de la propuesta. Actividad de análisis y debate acerca del juego y su relación con el aprendizaje, según líneas teóricas de Aizencang (2001) y Bazantes, Zúñiga y De Mora (2019).
2.	Breve síntesis del primer encuentro. Deconstrucción de planificaciones e integración de actividades lúdicas.
3.	Capacitación sobre el juego a través de la convergencia entre entornos físicos y virtuales.

4.	Capacitación para la elaboración e implementación de actividades pedagógicas.
5.	Desarrollo de una propuesta lúdica colaborativa.
Encuentro	Actividad conjunta entre el nivel inicial y el nivel primario.
1.	SEGUNDA ETAPA DE DOS ENCUENTROS Taller de reflexión sobre el rol de las familias en el periodo de transición. Análisis de casos críticos.
2.	Ajuste de planificaciones de la primera etapa y definición de propósitos pedagógicos para integrar la participación de las familias. Cierre de la propuesta.

A continuación se detalla el cronograma para la intervención propuesta:

Segunda etapa

Propósitos:

- Propiciar la construcción de acuerdos institucionales que incluyan a la familia como partícipe necesario en el proceso de articulación.

Objetivos:

- Problematicar el rol de las familias durante la transición escolar.
- Definir las distintas modalidades de participación familiar de acuerdo con los propósitos pedagógicos que justifiquen su inclusión.

Entrevistas

Consentimientos

Codificación de los participantes	Rol institucional
Entrevistado 1 (E1)	Psicólogo institucional del Equipo de Orientación Escolar
Entrevistado 2 (E2)	Docente de 1er grado.
Entrevistado 3 (E3)	Docente de 6to y 7mo
Entrevistado 4 (E4)	Directora del N. Inicial
Entrevistado 5 (E5)	Docente del N. Inicial y bibliotecaria
Entrevistado 6 (E6)	Docente del N. Inicial
Entrevistado 7 (E7)	Docente de primaria
Entrevistado 8 (E8)	Vicedirectora del N. Inicial
Entrevistado 9 (E9)	Docente de primaria
Entrevistado 10 (E10)	Docente del N. Inicial
Entrevistado 11 (E11)	Directora del N. Primario
Entrevistado 12 (E12)	Docente del N. Primario

