

[¿Asistencia, registro meteorológico, calendario?](#)

¿Asistencia, registro meteorológico, calendario?

Por [Edith Weinstein](#)

Agosto 2009

Introducción

Son las nueve de la mañana. Las salas de Educación Inicial de nuestro país están ya llenas de niños. Si pudiéramos hacer un paneo, a vuelo de pájaro, por todas esas salas de las más diversas geografías, posiblemente veríamos un escenario similar: los niños sentados en ronda, frente a la maestra averiguando "¿cuántos nenes vinieron hoy al jardín?"

Evidentemente esta actividad forma parte de las tradiciones de la Educación Inicial (Harf, R. y otras, 1996)^[i], no sólo se realiza en la gran mayoría de los jardines, sino que además se reitera a lo largo de los días, generalmente en el comienzo de la jornada escolar.

Cabría preguntarse por el sentido de estas actividades en función de los aprendizajes infantiles: ¿Por qué realizarlas?, ¿Por qué repetirlas?, ¿Hacerlas siempre igual o variarlas?, ¿Hacerlas todos los días?, ¿Qué contenidos aprenden los niños a través de ellas?, ¿Cómo cargarlas de significado?

Actividades cotidianas, ¿actividades de rutina?

Vale la pena detenernos en las denominaciones, ya que en este caso los términos utilizados no son sinónimos, sino que expresan sentidos diferentes.

Las actividades cotidianas se realizan diariamente en el jardín y permiten el funcionamiento de la tarea de la sala^[ii]. El equipo ERMEL de Didáctica de la Matemática^[iii] las denomina actividades funcionales y sostiene que entran dentro de esta categoría "(...) si se desarrollan a partir de problemas que se plantean en la realidad de la clase o de su entorno y que los niños deben resolver. Responder a las preguntas planteadas es entonces necesario para la vida de la clase".

La organización de la merienda, el reparto o la recogida de materiales, la organización de una salida, la higiene, forman parte, entre otras, de las actividades cotidianas del jardín.

Si bien nadie quiere que la tarea de la sala sea rutinaria, se llene de

Portada del mes

Acerca de Dilemas

- Qué es Dilemas
- Quiénes somos
- Contáctenos
- Especialistas

Tema del mes

- Editorial
- Foros
- Opinan los expertos
- Una vuelta más
- Lo que está escrito
- Lo que vendrá

Así Lo Hacemos

- Qué es "Así lo hacemos"
- Escuelas participantes
- Experiencias de tema del mes
- Experiencias de temas anteriores

Banco de experiencias

- Relatos y Experiencias

Historial

- Temas anteriores

Imágenes que Hablan

Inscripción

Bases

Jurado

Producciones

Fotográficas

**Ir al sitio anterior de
Dilemas**

rituales que se repiten siempre de la misma manera, muchas veces nos seguimos refiriendo a las actividades cotidianas como actividades de rutina: "empiezo el día con las rutinas", "ahora vienen las rutinas" Esta "rutinización" corre el riesgo de vaciarlas de sentido y alejarlas de la posibilidad de tomarlas como un contexto para el aprendizaje de diversos contenidos por parte de los niños.

Recuperar el sentido



La Didáctica de la Matemática y la Didáctica de la Educación Inicial sostienen que, para que se produzca un verdadero aprendizaje, el niño deberá enfrentar situaciones problemáticas, en tanto desafíos a resolver, retos cognitivos a superar, que no podrá enfrentar directamente con los

saberes que ya posee, y en cuya resolución, generalmente en interacción con sus pares, ampliará y complejizará dichos conocimientos iniciales, apropiándose de nuevos contenidos.

Sostiene Charnay [\[iv\]](#) "La cuestión esencial de la enseñanza de la matemática es entonces: ¿cómo hacer para que los conocimientos enseñados tengan sentido para el alumno? (...) Y es, en principio, haciendo aparecer las nociones matemáticas como herramientas para resolver problemas como se permitirá a los alumnos construir el sentido"

Cabría preguntarnos si las actividades cotidianas constituyen - o pueden constituir- contextos ricos y significativos para el planteo de situaciones problemáticas a los niños por parte del docente, en las que ellos puedan avanzar en sus aprendizajes y a la vez comprender el sentido de los nuevos saberes.

Queda claro que si estas actividades se transforman en rutinas, que se repiten siempre de la misma manera, que se realizan a modo de ejercicio para practicar, por ejemplo, el conteo, inhiben la posibilidad de constituirse en ricos contextos para el planteo de problemas a resolver y para la construcción del sentido de los conocimientos matemáticos por parte de los niños.

En cambio, contar a los niños presentes cobra sentido, si esa información será utilizada posteriormente para resolver situaciones del funcionamiento de la sala o del jardín. Por ejemplo para informar a la cocinera cuántos vasos de leche y cuántos panes se necesitarán para el desayuno, para averiguar si alcanzan los libros de la biblioteca para que todos los niños se lleven uno a su casa para leer con su familia, o para saber si todos los niños trajeron al

jardín la autorización firmada por sus padres para la próxima salida didáctica. En estos casos será importante darles participación a los niños en la resolución de estas situaciones, sin sugerir la respuesta, para que sean ellos quienes resuelvan por ejemplo apelar a la información que ya tienen sobre la cantidad de niños presentes, o contarlos nuevamente.

Evaluar la cantidad de niños presentes, puede resultar complejo para las salas de niños más pequeños, teniendo en cuenta que la disponibilidad en el conocimiento del recitado de la serie numérica no alcanza en estas edades el campo numérico requerido (generalmente entre veinte y treinta) Además, el procedimiento de conteo es complejo en sí mismo, ya que implica conocer la serie numérica convencional, asignar a cada niño del grupo una palabra número siguiendo dicho orden, sin saltarse a ninguno y sin contar a nadie dos veces, y reconocer la última palabra-número enunciada como el cardinal del conjunto.

En estos casos, puede ser provechoso que los niños participen de la situación de conteo que realiza el docente para determinar la cantidad de niños presentes, lo que les posibilitará observar el procedimiento de conteo en acto y conocer así su utilidad, los problemas que permite resolver. Los niños podrán trabajar con cantidades menores, acordes a sus conocimientos, evaluando, por ejemplo la cantidad de niños de su mesa, la cantidad de vasos necesarios para ellos, las constelaciones de un dado o la cantidad de peces rojos "pescados" en el contexto de los juegos matemáticos.

El trabajo con la fecha y con el calendario debe estar también cargado de sentido y no constituir sólo un espacio para aprender la serie numérica, en este caso en forma escrita. Esta información debe utilizarse en la vida de la sala para resolver problemas y así permitir a los niños comprender su utilidad: ¿cuántos días faltan para las vacaciones?, ¿cuándo hay que mandar la invitación a los padres para la muestra de plástica?, ¿hace cuánto que vimos la función de títeres en el jardín?

El calendario es un "portador numérico" de uso social que, junto a otros, (regla, teléfono, control remoto) debe tener presencia en la sala, como la tiene fuera de ella. Es importante que los niños comprendan qué información presenta y cómo está construido este cuadro de doble entrada y empiecen a explorarlo y "leerlo" Seguramente esto contribuirá, además, con su ubicación temporal, construcción compleja si las hay para los niños pequeños.

¿Todos los días?

En una sala en la que la primera actividad del día generalmente incluía el registro de la fecha y la cantidad de niños presentes y ausentes, en una oportunidad la maestra les plantea a los niños: "Hoy cambiamos el horario. Vamos a tener primero la clase de Música" Un niño con tono preocupado le responde: "Pero seño, ¡hoy no nos contamos!"...

Bibliografía

- Castro, A. (1998) La organización de las actividades de matemática en las salas. Dificultades y posibilidades. 0 a 5. La educación en los primeros años N° 2, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- Broitman, C. - Kuperman, C. - Ponce, H. (2003) Números en el Nivel Inicial. Propuestas de trabajo. Editorial Hola Chicos, Buenos Aires.
- González, A. y Weinstein, E. (2006) La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas, HomoSapiens, Rosario.
- González, A. y Weinstein, E. (2007) Matemática más allá de los dados y las cartas, Revista "Trayectos. Caminos Alternativos. Educación Inicial" N° 11, Buenos Aires.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R. (1996) Nivel Inicial. Aportes para una didáctica, El Ateneo, Buenos Aires.
- Número, Espacio y Medida, Documento curricular, (1994) Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación
- Panizza, M. (compiladora) (2003) Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Parra, C. y Saiz, I., (compiladoras) (1994), Didáctica de Matemática. Aportes y reflexiones, Paidós, Buenos Aires.

[i] Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R. (1996) *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*, El Ateneo, Buenos Aires.

[ii] González, A. y Weinstein, E. (2006) *La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas*, HomoSapiens, Rosario.

[iii] "Nuestras opciones didácticas", Número, Espacio y Medida, Documento curricular, (1994) Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación

[iv] Charnay, R. *Aprender (por medio de) la resolución de problemas*. En Parra, C. y Saiz, I., (1994), *Didáctica de Matemática. Aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires.