

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES**



**CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA ESTRATEGIA DE TRANSICIÓN
EDUCATIVA DESDE KINDER A PRIMERO BÁSICO**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación**

PROFESOR GUÍA: MARÍA SOTO MUÑOZ

ESTUDIANTES: LUIS ARAVENA LEIVA

MILENA AVILA MARIN

MARIECLAIRE BRIONES CUEVAS

NICOLE ERICES TERÁN

CLAUDIA GONZÁLEZ DÍAZ

SEBASTIÁN SALAMÓ VALENZUELA

**CONCEPCIÓN, ABRIL DE 2020
AGRADECIMIENTOS**

Gracias a mi familia por su compañía en esta etapa, a mí pareja quien está conmigo en este proceso como en cada aspecto de mi vida. Y siempre agradecer a mi madre, quien desde el cielo guía cada uno de mis pasos. En honor a ella quien siempre quiso realizar la gran labor que es educar.

Agradecimiento especial a Miriam Catalina Cuevas Ulloa, mi tía quien es fundamental en mi vida y que sin su apoyo incondicional nada de esto hubiese sido realidad. Gracias por confiar en mí como nadie lo hizo nunca.

Marieclaire Andrea Briones Cuevas.

Primero que nada, debo decir que no me considero una persona religiosa, pero me gustaría agradecer a ese “ser superior espiritual”, en quien muchas veces me refugié y encontré soporte para poder seguir avanzando. De esta misma forma, quiero agradecer a la persona más importante que existe en mi vida, mi madre Sandra Marcela Leiva Fontalba. Gracias por haberme apoyado siempre en este largo proceso, entregándome tus sabios consejos y palabras de soporte y aliento cuando más lo necesité. Sin ti, no estaría donde me encuentro ahora.

De igual forma, me gustaría agradecer a mis compañeros y amigos que ingresaron junto a mí a esta carrera y a todos los docentes que estuvieron presente durante mis años de estudios, en especial a nuestra profesora guía María Eugenia Soto y al profesor Mauricio Milla Flores. Gracias por haberme dado las herramientas necesarias para poder enfrentar los nuevos desafíos, por enseñarme cosas que por diversas situaciones no logré aprender y lo más importante, por haberse preocupado por mí en los momentos difíciles, por escucharme cuando fue necesario y por ayudarme a superar los diversos obstáculos que tuve que enfrentar durante mi etapa universitaria.

También quiero mencionar y agradecer a mis compañeros de Seminario por haberme acogido en su grupo sin conocerme y por haberme apoyado cuando lo necesité. Aunque sufrimos muchas adversidades durante el camino, logramos salir adelante y alcanzar nuestra meta en común.

Y, por último, y no menos importante, quiero darle gracias a la familia Díaz Jara, por su apoyo incondicional y por haber creído en mí y en mis capacidades.

Si ustedes no hubieran existido, nada de esto podría haber logrado. Muchas Gracias por estar presentes en esta etapa de mi vida.

Luis Aravena Leiva

Gracias primero que todo a mis padres por darme la vida, quienes me han entregado su amor incondicional y jamás han perdido la Fe en mí; mamá, gracias por siempre estar presente y brindarme tanto amor, por tu ilimitada paciencia y cuidados, por cada palabra, por nunca dejarme caer. Papá, gracias por cada detalle, por tus abrazos y esfuerzo inconmensurable para dar a mi hermana y a mí, el mejor futuro posible, por cuidarnos como si fuéramos de cristal desde que tengo memoria hasta ahora. A mi hermanita, por estar en cada momento, más aún en mi vida universitaria. Gracias por alimentarme e incluso actuar a veces como la hermana mayor, por ser una increíble hermana y amiga. Gracias familia por ser el pilar fundamental de mi vida, por bríndame la fuerza para siempre continuar. Los amo inmensamente.

A mis abuelas, en especial a mi Tita, gracias por los mensajes, por los vídeos divertidos que alegraban esas tardes de estudio, por ser un gran apoyo emocional y económico, y por siempre estar presentes.

A mis alumnos bailarines, gracias por alegrar cada sábado con sus abrazos, por inspirarme a cada vez esforzarme más, para ser cada día la mejor versión de mí misma.

A las profesoras que marcaron mi vida. A mi gran inspiración para ser docente, mi profesora Graciela Rubio, quién me enseñó que lo más importante en la pedagogía, es enseñar con amor. A nuestra profesora guía María Eugenia Soto, por su entrega, su optimismo, y ser paz en nuestro caos. Y a la profesora Carmen Gloria Soto por su disposición a escuchar, e incluso solucionar problemas cuando no era su trabajo.

A mi amor, porque miles de kilómetros no impidieron que fuera calma e inspiración en mis días, por acompañarme en los tramos de estudio. Por tanto...

A todos aquellos que fueron parte de mi proceso universitario, que me acompañaron en mis estudios y en mi trabajo. Cada esfuerzo hoy vale la pena, porque sin duda la pedagogía es lo que siempre soñé.

Y a mis abuelos que ya no están, gracias... simplemente gracias

Nicole Erices Terán

“¿No tenemos razón para estar llenos de gratitud, a pesar de las circunstancias en las que nos encontremos?”

Al finalizar este proceso, mi alma se llena de amor y gratitud hacia quienes incondicionalmente han confiado en mí y a quienes han sido parte de esta difícil etapa.

A mi Padre Celestial, por su infinito amor y bondad hacia mí, por escuchar cada una de mis quejas, súplicas y oraciones. Por acompañarme cuando solo veía oscuridad, por ser mi guía en momentos de confusión y por consolarme en momentos de temor.

“Veloz se va la vida con su afán. Su gloria, sus ensueños pasarán. Gran decadencia por doquier se ve. Ven, oh Señor, y acompáñame”

A mi amado esposo Emanuel, por ser la mayor bendición en mi vida, por ser mi compañía constante, por brindarme su amor y llenarme de alegría en cada momento.

A mis padres Marco y Carol, por su apoyo incondicional en cada etapa académica, en cada ámbito, elección y momentos de mi vida. Momentos simples como realizar una tarea o momentos únicos como ir a ver mis presentaciones de baile en el colegio. A ellos por su inmensa fidelidad en amarme.

A mi abuelita Nena, por sus incansables muestras de amor, por su inagotable paciencia y por mostrarme a través de su ejemplo el camino de la enseñanza y la educación.

“El Ave que posa en una rama no tiene miedo a que esta se rompa, porque su confianza no está en la rama, si no en sus alas” (Propedéutico UCSC)

A todos quienes estuvieron cerca de mí en este proceso, brindando una sonrisa, una palabra amable o una mano de ayuda. A nuestra profesora María Eugenia Soto, por la guía brindada, por mantenernos unidos y por compartir sus almendras y cereales con nosotros.

Agradezco simplemente el hecho de haber vivido este proceso y por poder alcanzar una meta más en mi vida.

¿Cuántas veces pasamos por alto en la vida cuando esperamos ver el arcoíris antes de darle gracias a Dios por la lluvia?

Milena Francesca Avila Marín

Agradezco enormemente a Dios por su exhortación a esforzarme y ser valiente, a no temer sin importar que tan grande puede ser el gigante a enfrentar, porque si él me acompaña entonces la victoria ya está en mis manos, efectivamente el proceso de la tesis fue un gigante difícil de afrontar, pero Dios quien es siempre fiel y en quien no hay sombra de variación, cumplió su promesa y me acompañó durante todo el camino, esta investigación no hubiese sido posible sin su providencia. Gracias Dios por tu amor.

“Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque Jehová tu Dios estará contigo en dondequiera que vayas” Jos. 1:9

Agradezco a mi esposa, por darme el privilegio de caminar juntos en el proceso de universidad y de culminar casándose entre las etapas finales de esta tesis, durante la investigación fuiste un apoyo emocional incondicional, supiste impulsarme y ponerme límites en los tiempos adecuados, trabajaste junto a mi codo a codo y de la misma forma peleamos las batallas en la oración, realmente eres una mujer virtuosa.

“Mujer virtuosa, ¿quién la hallará? Porque su estima sobrepasa largamente a la de las piedras preciosas” Pr. 31:10

Agradezco enormemente a mis padres, por su apoyo académico, emocional, espiritual y económico, durante el proceso de la universidad y la tesis, sus consejos siempre me acercaron a Dios y me dieron ánimos, aun estando lejos siempre los sentí presentes, nos mantuvimos unidos y permanecieron en la oración por mí y mi esposa, agradezco enormemente la cobertura que nos brindaron en oración y consejo.

“Oye, hijo mío, la instrucción de tu padre, y no desprecies la dirección de tu madre; porque adorno de gracia serán a tu cabeza, y collares a tu cuello.” Pr. 1:8-9

Agradezco a mi hermano, Matías, por todas las veces que escuchó mis proyectos o investigaciones educativas, por su preocupación por mí y los tiempos de ocio que me ayudaron a distraer mi mente de lo académico y disfrutar la simpleza del compartir, gracias por estar siempre presente aún a distancia.

“¡Mirad cuán bueno y cuán delicioso es habitar los hermanos juntos en armonía” Sal. 133:1

Finalmente, agradezco a mi abuelo, Nono, gracias por los tiempos juntos, por nuestras conversaciones y tus palabras de ánimo, porque siempre me aconsejaste ver la situación de la forma más positiva, inspirándome a seguir esforzándome y ser valiente.

“El sabio de corazón es llamado prudente, y la dulzura de labios aumenta el saber” Pr. 16:21

Sebastián Gabriel Ignacio Salamó Valenzuela

“Todo beneficio y todo don perfecto bajan de lo alto, del creador de la luz, en quien no hay cambios ni períodos de sombra.” Sant. 1:1

Agradezco a Sebastián por su amor y paciencia durante estos años de universidad, a mi madre Mercedes por ser el abrazo que me impulsó siempre, a mi papá Benjamín por su apoyo, por creer en mí e impulsarme siempre a seguir.

También agradezco a Katherine y Bryan por apoyarme de tantas maneras diferentes en los tiempos que fueron complejos.

Quiero mencionar y agradecer a la profesora Carmen Gloria Soto por su disposición y cariño desde que la conocí en mi primer año de Universidad, gracias por impulsarme a creer que se puede cambiar la educación con pequeños avances y dedicación a nuestros estudiantes.

Finalmente agradezco a todos aquellos que fueron parte de este largo camino.

Claudia González Díaz

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	10
ABSTRACT	11
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
I. 1. Problematización	12
I. 2. Objetivo General de la Investigación	18
I. 3. Objetivos Específicos de la Investigación	18
I. 4. Supuesto de Investigación	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	19
II. 1. Transición Educativa	19
II. 1. 1. Transición entre NT2 y 1° Básico	20
II. 1. 2. Gestión Pedagógica de la articulación entre niveles	25
II. 1. 2. 1. Organización de la sala	28
II. 1. 2. 2. Trabajo colaborativo	30
II. 2. Imaginarios de infancia	32
II. 2. 1. Adultocentrismo	37
II. 2. 2. Paidocentrismo	38
II. 2. 3. El niño como sujeto de derecho	39
II. 2. 4. La voz del niño y su importancia	41
II. 3. Concepciones del proceso de transición educativa de los docentes en Chile.	44
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	48
III. 1. Paradigma	48
III. 2. Metodología de la Investigación	49
III. 3. Método de investigación	50
III. 4. Técnicas e instrumentos para recoger información	51
III. 5. Análisis de datos	52
III. 6. Población y delimitación de la muestra	54
III. 7. Plan de trabajo	55

III. 7. 1. Etapa I	56
III. 7. 2. Etapa II	56
III. 7. 3. Etapa III	56
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS	57
IV. 1. Organización del análisis	57
Tabla 1: <i>Categorías y subcategorías de análisis</i>	57
Tabla 2: <i>Matriz de Triangulación por casos</i>	59
IV. 2. Categoría Transición Educativa entre NT2 y primero básico	69
IV. 2. 1. Subcategoría adaptación	69
IV. 2. 2. Subcategoría Continuidad	71
IV. 2. 3. Subcategoría Discontinuidad	72
IV. 2. 4. Subcategoría Creencias sobre transición	73
IV. 2. 5. Síntesis categoría Transición Educativa entre NT2 y primero básico	75
IV. 3. Categoría Gestión Pedagógica	76
IV. 3. 1. Subcategoría Articulación	77
IV. 3. 2. Subcategoría Estrategias Didácticas	78
IV. 3. 3. Subcategoría Trabajo Colaborativo	79
IV. 3. 4. Subcategoría Organización de la sala	81
IV. 3. 5. Subcategoría Principio de juego	83
IV. 3. 6. Subcategoría Rol Docente	84
IV. 3. 7. Subcategoría Creencias sobre el rol docente	86
IV. 3. 8. Síntesis categoría Gestión Pedagógica	87
IV. 4. Categoría Imaginarios de Infancia	88
IV. 4. 1. Subcategoría Adultocentrismo	89
IV. 4. 2. Subcategoría Paidocentrismo	90
IV. 4. 3. Subcategoría Niño como sujeto de derechos	91
IV. 4. 4. Síntesis categoría Imaginarios de Infancia	92
IV. 5. Síntesis del análisis de datos	93
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES	94

V. 1. Organización de las conclusiones	94
V. 2. Limitaciones	101
V. 3. Proyecciones	102
REFERENCIAS	103
ANEXOS	113

RESUMEN

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo y corresponde a un estudio de casos múltiples, por lo que la finalidad es comprender las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico de dos colegios de distinta dependencia, implementan el proceso de transición entre ambos niveles, contrastando el discurso docente sobre la gestión pedagógica de dicho proceso de transición, los imaginarios de infancia y creencias de los educadores y educadoras y el dominio del marco normativo vigente en el sistema educativo chileno para los niveles involucrados.

Para llevar a cabo esta investigación se desarrollaron entrevistas las cuales fueron aplicadas a docentes asignados al curso de primero básico y al nivel de transición dos, que se desempeñan en dos establecimientos, con la finalidad de enriquecer el análisis de las concepciones y de contrastar distintos puntos de vistas. Se seleccionó educadores y educadoras de un colegio municipal y de un establecimiento particular pagado. Las respuestas de las entrevistas fueron trianguladas por fuentes y contrastadas con el Marco Teórico que sustenta esta investigación.

Finalmente se desarrolló el análisis de contenido por categorías establecidas a priori y en relación a los objetivos específicos, el objetivo general y el supuesto de este seminario de tesis, para dar origen a las conclusiones de esta investigación.

Palabras claves: Transición educativa, concepciones docentes, articulación, gestión pedagógica, imaginarios de infancia.

ABSTRACT

This research has a qualitative focus and corresponds to a multiple case study, so its purpose is to comprehend the reasons that influence the way that teachers of NT2 and 1st grade of two schools of different dependencies, implement the transition process between both levels, contrasting the teacher discourse about pedagogical management of the transition process, the childhood imagery and beliefs of the educators, and the mastery of the current regulatory framework in the Chilean educational system for the levels involved.

To carry out this research, interviews were developed which were applied to teachers assigned to First-grade Elementary School and to Kindergarten in the second level, who work in two educational establishments, to enrich the analysis of conceptions and contrast different points of views. Educators were selected from a Public and a Private School. The interview responses were triangulated by sources and contrasted with the Theoretical Framework that supports this research.

Finally, the content analysis was developed by categories established a priori and with the specific objectives, the general objective and the assumption of this thesis, to give rise to the conclusions of this research.

Keywords: Educational transition, teaching conceptions, articulation, pedagogical management, childhood imagery.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I. 1. Problematización

En nuestra sociedad es común decir que los niños son el futuro del país. Es por esto que es de gran importancia estar ocupados en el buen desarrollo de un quehacer pedagógico, que propicie su aprendizaje desde los primeros años de educación formal, y a la vez su desarrollo en el ámbito tanto cognitivo como socioafectivo.

En vista de lo ya mencionado, es que surge la necesidad de desarrollar un quehacer pedagógico óptimo, el cual debe considerar procesos de transición que propicien el aprendizaje de los niños. Es por ello que uno de los cambios más importantes durante la educación de un estudiante es el paso del Nivel de Transición dos (NT2) a la educación básica.

El psicólogo y profesor, Gairin (2005, p. 1), afirma que “Los procesos de transición siempre son problemáticos, en la medida en que suponen un cambio de contexto, normativo y de orientación de la formación, que incide en los procesos emotivos y sociales del estudiante.” Es por esto que cuando el proceso de transición no se aborda adecuadamente puede provocar en los alumnos sentimientos de pérdida de lo conocido e incertidumbre frente a lo nuevo, en este sentido es importante que la implementación del proceso de transición considere variables como la salud mental, aspectos socio-afectivos y desarrollo cognitivo del educando.

Por lo mencionado anteriormente es que se considera el proceso de transición como una problemática compleja y desafiante, esto exige a los docentes las competencias

necesarias para poder implementar el proceso de forma adecuada, sin embargo al reflexionar en torno a este fenómeno surgen diversos cuestionamientos que motivaron esta investigación, tales como: ¿Qué menciona el Ministerio de Educación (MINEDUC) sobre el proceso de transición?, ¿Existe en la formación inicial de estudiantes de pedagogía básica una enseñanza sobre cómo abordar el proceso de transición?, ¿Influye de alguna manera los imaginarios de la infancia que posean los docentes de los niveles involucrados?.

Para conocer las orientaciones del MINEDUC en cuanto a transición educativa es importante la revisión del currículum nacional. Es por esto que se revisó las bases curriculares de Educación Parvularia, documento que señala que la educación de párvulos tiene como responsabilidad “Favorecer la transición de la niña y del niño a la Educación Básica, propiciando el desarrollo y aprendizaje de las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para esta trayectoria educativa e implementando los procesos pedagógicos que la facilitan” (MINEDUC, 2018, p.34).

Sin embargo, la transición educativa entre los niveles de NT2 y primero básico no es abordada en las bases curriculares de educación básica, lo que en primera instancia devela una incongruencia con los objetivos del MINEDUC para la calidad del proceso de transición, pues al entender la transición como un proceso de cambios que deben ser implementados progresivamente, no se puede obviar la importancia del trabajo colaborativo entre los docentes de Educación Parvularia y los docentes de educación básica.

En vista de esto, Moya (2012) plantea la siguiente interrogante “¿Por qué es necesaria la articulación? Se observa que muchos de los problemas de repitencia y deserción escolar, tienen como una de sus causas más significativas la ausencia de conexión entre las prácticas y modos de enseñar” (p.169). Es relevante resaltar la importancia que el autor otorga a la articulación para asegurar la calidad de los procesos de transición, ya que es necesario que la gestión pedagógica sea realizada en conjunto por docentes de ambos niveles y como se menciona en la Reforma curricular de Educación Parvularia, uno de los propósitos fundamentales son la continuidad, coherencia y progresión curricular entre niveles. De esta manera se implementan prácticas acordes con los modos de enseñar, a los cuales los niños y niñas están acostumbrados y así se facilita la adaptación de estos.

Sáez (2015) plantea que,

Entendiendo que el principio de Articulación corresponde a una necesidad y a un mandato legal, que posibilita la transición de los niños y niñas entre niveles, sería justo esbozar que no debe ser vista como un simple “paso de curso”, sino como una continuidad que favorezca procesos como los que ocurren al empezar un primero básico después de finalizar la educación parvularia (p. 9).

Sin embargo, a pesar del carácter normativo de la articulación y los criterios que se establecen para la calidad de la transición educativa entre NT2 y primero básico, no se ha logrado, en el contexto chileno, una implementación adecuada y eficiente de dichos procesos, viéndose esto reflejado en el resultado de aprendizaje de los educandos. Peralta (2006) señala que:

Existe una falta de coherencia entre la teoría y las prácticas educacionales que uno y otro nivel realiza, lo que implica para los niños y niñas fuertes problemas de

desadaptación, pérdida de tiempo en sus aprendizajes, y un ‘transitar’ poco exitoso para ellos (p. 3).

La falta de coherencia entre la teoría y las prácticas señalada por Peralta y la experiencia universitaria de los autores de esta investigación, instan al cuestionamiento de las competencias que los estudiantes de pedagogía en educación básica desarrollan en la formación inicial para abordar el proceso de transición, lo que genera una serie de inseguridades respecto del desempeño que estos tendrán como futuros educadores.

Entre las debilidades que estos investigadores observaron en su formación inicial, se aprecia que no existen instancias de trabajo colaborativo entre estudiantes de educación, lo que posteriormente provoca un desempeño insuficiente de los docentes en competencias de esta área, esto se evidencia en los resultados de la evaluación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) entregados por Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) donde se señala que más de un 50% de los docentes tienen un desempeño insuficiente.

Un punto de relevancia a señalar son los imaginarios de infancia que los docentes poseen, estas concepciones toman relevancia ya que son aquellas las que orientan los procesos de articulación. Cabe mencionar que en la actualidad existe un conflicto respecto de las distintas percepciones de la infancia produciendo inseguridad y confusión en los distintos agentes participante de los procesos educativos, hasta el punto de ser un tema central destacado por los medios de comunicación, tal como se refieren Gómez y Alzate (2014a) a lo planteado por Sirota:

Desde la perspectiva de los medios de comunicación masiva, los ejes de interés privilegiados sobre la infancia son diversos y se plantean de manera interrogativa, así: (1) ¿niño rey, niño víctima? Estas son dos fases de una misma pasión por el

niño o niña; (2) ¿debe ubicarse al niño o niña, o al saber, en el centro de la educación? Los medios muestran una guerra entre “pedagogos” innovadores y partidarios de la tradición pedagógica; (3) ¿para responder a la crisis educativa se debe estimular la liberación de los niños y niñas, o manifestar la autoridad del sujeto adulto?; (4) ¿infancia en peligro? ¿niño o niña peligrosos? (p.78).

El conflicto que señala Sirota produce una oscilación entre los imaginarios de la infancia propios de la pedagogía innovadora y tradicional, esto se agudiza ya que el docente se encuentra inmerso en una realidad dinámica, propio de una época postmodernista en donde el cambio es la única certidumbre, Zygmunt Bauman (2007) insta al siguiente cuestionamiento en su libro sobre la educación en los tiempos de la modernidad líquida “¿Qué ocurre cuando el mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas <<mejor informadas>>?” (p.31).

Estás personas <<mejor informadas>> vendrían a ser los profesores, quienes en este panorama de la sociedad postmoderna son cuestionados en su quehacer docente, por lo que se ven envueltos en la encrucijada de decidir por innovación o tradición, adultocentrismo o paidocentrismo, lo socioafectivo o lo cognitivo.

En el contexto chileno, los docentes generalmente optan por resultados en pruebas Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) o los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS).

Es por ello que escuchar la voz del niño en un sistema en donde el docente se posiciona como un experto, y no como un mediador, representa un gran desafío, pues desarrollar esta habilidad lleva consigo tener una cercanía y conocimiento de las necesidades o demandas que los alumnos manifiestan en el proceso de transición y exige

al profesor abandonar su status de experto o de interacción vertical con el estudiante para adquirir la posición de mediador o de interacción horizontal con el estudiante, tal como declara Christensen y Prout (2002) el primer desafío consiste en eliminar en la medida de lo posible, la disparidad de poder y de estatus entre adultos y niños. Este aspecto supone tener presente el concepto de *simetría ética*.

Como se puede observar en la problemática presentada, quienes poseen mayor influencia en el proceso de transición entre NT2 y de 1° básico son los educadores de ambos niveles, ya que estos son quienes guían y acompañan al niño en este periodo de cambio. Es por ello que surge la necesidad de investigar los imaginarios de infancia de dichos docentes, pues de los diversos imaginarios de infancia que predominan en ellos, pueden derivar algunas de las razones por las cuales se aborda de cierta forma el proceso de articulación.

En síntesis, la falta de orientaciones sobre articulación de las bases curriculares de educación básica acerca del proceso de transición entre NT2 y 1° Básico agudizan la falta de preparación en la formación inicial docente respecto a este tema, esto se evidencia en las diferentes situaciones que se han observado en los centros de práctica pedagógica, lo que insta a la reflexión sobre los diversos imaginarios de infancia que poseen los educadores y la coherencia entre el discurso y la gestión pedagógica que estos implementan, es por esto que surge la siguiente gran interrogante como problemática, la que será planteada en esta investigación: ¿Cuáles son las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles?.

I. 2. Objetivo General de la Investigación

Comprender las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles.

I. 3. Objetivos Específicos de la Investigación

1.- Analizar la gestión pedagógica que realizan los docentes de NT2 y 1° básico respecto al proceso de transición entre ambos niveles.

2- Describir los imaginarios de infancia presentes en el discurso de los docentes de NT2 y 1° Básico.

3.- Describir las concepciones de transición educativa presentes en el discurso de los docentes de NT2 y 1° básico.

I. 4. Supuesto de Investigación

El marco normativo chileno que orienta el proceso de transición y los imaginarios de infancia de los docentes de NT2 y 1° básico, son las razones que influyen en la forma en que dichos docentes implementan el proceso de transición entre ambos niveles.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

II. 1. Transición Educativa

El concepto de transición proviene del latín transitio, -ōnis y es la “Acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro diferente” (RAE, 2017). Se entiende que el término transición es el momento de suspensión entre dos acciones o estados, este es un momento de relevancia e importancia para lo que se desea lograr en el estado o etapa siguiente.

El concepto de transición ha evolucionado a través de la historia, por ello se pueden encontrar diversas definiciones y concepciones acerca de lo que esta implica. Es necesario entender que la transición de un individuo comienza en la concepción y se prolonga durante toda la vida, siendo este un proceso natural, irrepetible y único en el desarrollo humano, generando desafíos marcados por las dificultades en variables personales y contextuales que tienen el fin de alcanzar las metas establecidas como proyecto de vida (Quintana y Barrera, 2013).

Como se ha mencionado anteriormente existen diversas transiciones durante la vida de las personas, sin embargo, para efectos de esta investigación se utilizará dicho concepto únicamente en el ámbito educativo, pues es en la etapa de educación formal donde se desarrollan los procesos de transiciones más relevantes. Fabian y Dunlop (citado en Castro, Argos y Ezquerro, 2015) describen transición Educativa como:

El concepto de transición educativa hace referencia al cambio que efectúan los niños desde una fase educativa a otra; en estos cambios los pequeños se enfrentan a desafíos relativos a las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente,

el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, lo cual hace que este proceso resulte ser algo intenso y con demandas crecientes (p.36).

Como mencionan los autores en los contextos educativos, cuando un estudiante es promovido de un nivel escolar a otro y debe vivir un proceso de adaptación para transitar hacia una nueva etapa se le denomina Transición Educativa (TE). Este proceso de transición puede provocar inestabilidad emocional en el estudiante, debido a los cambios que se vivencian en el traspaso de un nivel a otro, generando incertidumbre e inseguridad en ellos (Sañudo, 2015).

Así también, provoca preocupaciones en los estudiantes, por esto Abello (2008) menciona que: “Los niños están preocupados en torno a las reglas en relación con lo que se puede o no se puede hacer, respecto a las interacciones relacionadas con quién jugará, a quien conocerá” (p. 39), asimismo los datos brindados por los estudiantes que viven este proceso indican que genera en ellos miedo, nerviosismo y ansiedad (Castro et al., 2015) provocando un verdadero desafío el ingreso a la vida escolar.

II. 1. 1. Transición entre NT2 y 1° Básico

Como se ha mencionado con anterioridad, las personas durante las diversas etapas de la vida enfrentan distintos procesos de transición y si bien cada uno de estos procesos son particulares y únicos, uno de los focos de mayor interés es la etapa de transición de NT2 a 1° básico, la cual se abordará en el siguiente apartado.

Al reflexionar sobre Transición Educativa, surgen múltiples interrogantes, tales como ¿Qué es transición entre NT2 y 1°Básico?, ¿Qué factores son necesarios considerar para realizar una buena transición entre ambos niveles?, ¿Qué orientaciones entrega el

MINEDUC para la gestión pedagógica de este proceso? o como plantea Peralta (2007) “¿por qué a pesar de la diversidad de culturas, sistemas, tradiciones, programas, contenidos, estilos, etc., se repite la situación de esta transición como “problemática”?” (p. 15).

Tal como plantea Peralta la TE entre NT2 y 1° básico es una problemática que surge independiente de cada realidad escolar. Es por esto que es necesario conocer algunas definiciones que permitan orientar la comprensión de dicho proceso, y de esta manera delimitar los diferentes conceptos de transición, pues, en los últimos años el concepto de transición entre ambos niveles ha tomado fuerza, como indica Soto y Soto (2018) “Se observa un incremento considerable de estudios publicados a partir del año 2000 y con más fuerza a partir del año 2006” (p. 90).

Cuando se habla del concepto de transición educativa entre NT2 y 1° Básico se refiere a aquello que ocurre entre un estado socialmente definido como “inicial” y que se asume, debe ser superado por otro a lograr (Peralta, 2007). Estos estados se orientan según diferentes puntos de vista, por un lado, en Educación Parvularia se concibe la educación desde una mirada más global, mientras que en educación básica se suele optar por una visión “academicista” (Argos, Ezquerria y Castro, 2011a).

Por otra parte, Sierra (2018) ahonda en la progresión de la transición concluyendo que “los procesos de transición pueden ser vistos como momentos de avance e impulso educativo o de riesgo de exclusión o marginación.” (p. 137) De acuerdo a la visión que presenta Sierra este es un momento trascendental en la vida del educando, demostrando

así que, de acuerdo a la forma de abordar el proceso, este puede generar repercusiones a favor o en contra de su desarrollo educativo.

Los efectos del desarrollo de la transición dependerán de cómo aquellos agentes responsables logren abordar esta etapa, Abello (2008) indica que transición:

Se define como un proceso de cambio en el que se experimentan continuidades y discontinuidades, en las que niños, padres, maestros e instituciones educativas implicados enfrentan desafíos desde el punto de vista de los roles, las relaciones sociales, las rutinas de organización temporoespacial de las actividades, el valor del juego en los distintos contextos de aprendizaje, el manejo de materiales didácticos y las intenciones educativas y pedagógicas. (p. 23)

De esta manera la autora entiende la TE como un proceso desafiante en donde los participantes emplean distintos roles con determinadas tareas a enfrentar. Este carácter colaborativo del proceso está directamente relacionado con la dimensión afectiva ya que según Fabian y Dunlop (2007) promover una buena transición permitirá mantener un bienestar emocional y garantizar buenos logros en los años continuos.

Como bien se puede apreciar, el término transición no es fácil de definir ni tampoco se encuentra sobre este solo una acepción, sino más bien distintas nociones, es por ello que, en base a lo descrito por los autores ya mencionados, se puede concluir y definir la transición educativa entre NT2 y 1° básico como un proceso desafiante de cambios y trascendental para los estudiantes que se debe enfrentar colaborativamente por toda la comunidad educativa. En este proceso se establece una tensión entre la continuidad y discontinuidad de diversas variables, tales como: bienestar emocional, social, concepciones de educación, la forma en que los distintos agentes lo abordan y la gestión pedagógica de los docentes involucrados. Finalmente, la forma en que se desarrolla este

proceso repercute en el desarrollo educativo de los estudiantes produciendo un impulso positivo en ellos o contrariamente la marginación de estos.

Para que el proceso sea beneficioso para los estudiantes, existen diversos factores que son necesarios para resguardar la línea de continuidad. Dentro de los beneficios se destaca que al realizar una construcción del proceso de aprendizaje considerando el conocimiento previo que posee el estudiante, se disminuye los problemas de fracaso y deserción escolar (MINEDUC, 2002).

Castro et al. (2015) mencionan diversos factores que se deben considerar al momento de realizar un buen proceso de transición educativa entre estos niveles los cuales nombran como:

- 1) creación de un sentimiento de pertenencia al nuevo grupo por parte del niño; 2) reconocimiento y aceptación de la cultura escolar (normas y rutinas escolares) por parte del pequeño; 3) establecimiento de relaciones de amistad (mantenimiento de las ya existentes o creación de otras nuevas); 4) identificación del rol del niño como alumno; 5) una relación colaborativa entre la familia y la escuela. (p. 47)

Para resguardar el bienestar emocional de los niños como menciona Castro et al. (2015) es de gran importancia que estos vivan la transición de manera adecuada, considerando y valorando la voz del educando estos se sentirán seguros y confiados para alcanzar el nuevo curso que se aproxima. Además, proporcionará una visión más completa, pues pese a que el proceso debe ser abordado de manera colaborativa, son los estudiantes los principales protagonistas los cuales al ser escuchados pueden manifestar los beneficios y costos que ha generado la TE.

La falta de continuidad entre ambos niveles puede tener un efecto negativo que se visualiza no solo durante la primera etapa educativa, sino que además puede repercutir

durante toda la enseñanza causando fracaso y abandono escolar por la falta de preparación de la comunidad escolar (UNICEF 2012). En respuesta a esto, en Chile se publica el Decreto exento N° 373 (2017), el cual es una guía de apoyo para la elaboración de una Estrategia de Transición Educativa (ETE), en el que se reconoce que los niños y niñas son sujetos de derechos, por lo tanto, es el deber de los docentes acompañarlos en el proceso de transición.

En dicho Decreto se establecen principios y definiciones fundamentales para la elaboración de la ETE los cuales son: flexibilidad, integridad, contextualización, participación y priorización, estos orientan el quehacer pedagógico con la finalidad de “promover y resguardar un proceso educativo coherente y consistente para los niños y niñas de primer y segundo nivel de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica” (Decreto 373, 2017, art. 1). Para esto es necesario realizar un trabajo sistemático e inclusivo que valore las emociones y resguarde el bienestar del estudiante en el proceso de transición.

Además de los principios, el Decreto 373 establece dimensiones para el diseño e implementación de la ETE las cuales son: liderazgo por parte del equipo directivo del establecimiento, gestión pedagógica que considere las necesidades e impulse el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes por parte de los docentes encargados de abordar el proceso, formación y convivencia que consiste en favorecer el desarrollo socioafectivo e integral de los alumnos y finalmente la dimensión de gestión de recursos que busca entregar lo necesario para desarrollar un proceso exitoso.

II. 1. 2. Gestión Pedagógica de la articulación entre niveles

El foco de esta investigación se centrará en la dimensión de Gestión Pedagógica declarada en el Decreto N° 373, la cual se define como la administración de “las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo” (artículo 8), con la finalidad de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y lograr los objetivos educativos.

Una de las políticas que rige la educación chilena es Ley General de Educación (LGE) N° 20.370 (2009). En ella se establece el rol de cada uno de los niveles educativos (art. 18). Además, se determina que el propósito de la Educación Parvularia es atender el desarrollo integral de los niños desde sus primeros meses hasta llegar a la edad de ingreso a la educación básica (art. 19). Por otra parte, el rol de la Educación Básica es formar integralmente a los estudiantes, potenciando sus capacidades, acorde a las competencias declaradas en las bases curriculares establecidas por la ley.

En base a lo mencionado anteriormente se puede distinguir una similitud entre el rol de ambos niveles en cuanto a la formación integral de los estudiantes, sin embargo, se responsabiliza únicamente a la Educación Parvularia del periodo de tiempo en el que se desarrolla la TE, eximiendo del proceso a los docentes de Educación Básica. Esto se confirma al contrastar las bases curriculares de Educación Básica con las de Educación Parvularia. En estas últimas se señala que el propósito del preescolar es “Favorecer la transición de la niña y del niño a la Educación Básica” (MINEDUC, 2018a, p.34), en cambio en las bases curriculares de Educación Básica no se menciona el proceso de TE, ni la articulación entre ambos niveles (MINEDUC, 2018b).

La incongruencia entre las orientaciones otorgadas para ambos niveles, respecto del proceso de TE, no es el único conflicto para una adecuada Gestión Pedagógica de la ETE, ya que según Peralta (2007, p.15) “cada educador actúa con sus propios estilos de atención y enseñanza, y su propia selección de los aprendizajes que considera valiosos.” manifestando que existen distintas concepciones de educación que más tarde inciden en la forma que los docentes implementan sus clases.

Las distintas concepciones que los docentes poseen sobre educación es un factor fundamental que influye en el momento de resguardar la línea de continuidad que debiera estar presente en el proceso de articulación, dichas concepciones se ven influenciadas por el paradigma que orienta cada nivel educativo, es por ello Jadue et al. (2016) advierte que:

Los docentes deben sumergirse en procesos de re-entendimiento identitario que los defina como integrantes de un paradigma educacional común que integre a ambos niveles de manera equitativa y progresiva. Es posible que la omisión completa de la importancia de este factor genera barreras de comunicación entre los equipos pedagógicos de los establecimientos, y por tanto impida la construcción de buenos proyectos de articulación. (p. 16).

Como el autor menciona, para promover una buena gestión pedagógica del proceso de transición es necesario implementar un buen proyecto de articulación que considere los paradigmas educacionales, la progresión curricular y la didáctica empleada por los docentes de ambos niveles. En este sentido es necesario delimitar el concepto de articulación, cuya raíz etimológica proviene del latín "articulatio" que significa "enlace o unión de dos piezas o partes de una máquina o instrumento" (Peralta, 2007, p.5), la Real Academia Española define Articulación como la “Unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas” (RAE, 2017). Acorde a lo señalado por la RAE, se define como la unión entre dos piezas que posibilita el movimiento coordinado,

entendiéndolo como un enlace entre dos objetos concretos. Sin embargo, en el ámbito educativo esta interacción no se estudia de forma concreta, por lo que es importante comprender este concepto en el contexto educativo.

El concepto de articulación nace en Latinoamérica en la década de los 80 y los 90 (Hernández, 2015) como respuesta a las preocupaciones que surgían en cuanto a la coordinación, continuidad y progresión de los aprendizajes entre los niveles de NT2 y primero básico (al, 1999). Como resultado de estas discusiones y con el paso de los años, Chile comienza un proceso de reforma de sus políticas educativas, manifestando una preocupación por el proceso de articulación. En este sentido Jadue et al. (2016) sintetiza en cuatro áreas fundamentales el concepto en cuestión, estas son: la articulación institucional mediante la creación de espacios de diálogos entre docentes¹; la articulación curricular manifestando una congruencia en el avance curricular; articulación de prácticas docentes relacionada a la reflexión y vinculación didáctica; y por último articulación de actividades docentes y estudiantes de ambos niveles, promoviendo la discusión sobre diversos enfoques de enseñanza.

En el Decreto 373, se mencionan las áreas de articulación curricular y de articulación didáctica en forma conjunta, señalando ejemplos de implementación para las dimensiones de la ETE, que instan a la creación de espacios de discusión y promueven la reflexión respecto de la progresión de objetivos de aprendizaje, mediante la implementación de proyectos comunes, análisis de textos escolares, intercambio de

¹ Posteriormente, se abordará en esta investigación el área institucional desde la perspectiva del trabajo colaborativo entre docentes.

portafolio e instrumentos evaluativos, instancias de validación del juego y las situaciones lúdicas como la forma natural de aprendizaje, implementando estrategias metodológicas comunes, entre otras acciones (2017).

En coherencia con el Decreto 373 y con la finalidad de acercar a los docentes al conocimiento de las acciones que favorecen el proceso de articulación, el MINEDUC (2018c) facilita orientación para la ETE en las que se promueve un enfoque de pedagogía activa cuyas propuestas centrales son: los laboratorios educativos, la psicomotricidad educativa y el juego guiado.

II. 1. 2. 1. Organización de la sala

Al momento de definir las progresiones educativas que se quieren establecer entre NT2 y 1° Básico (MINEDUC, 2018c) es necesario considerar ámbitos referidos a espacios y recursos educativos, con el objetivo de favorecer las transiciones de los estudiantes, por ello es importante establecer criterios comunes para la organización de la sala, tales como el mobiliario, la zona de juego y descanso. Pues como mencionan Barreda (2012) “La disposición de las mesas es una característica física de la clase, sin embargo, está muy relacionada con la metodología que se quiera llevar a cabo, y como técnica para conseguir mantener la atención de los alumnos.” (p.6)

Desde esta perspectiva se entiende el espacio como un facilitador del aprendizaje, siendo este una oportunidad de apoyo hacia la transición de niñas y niños, pues entrega una herramienta de carácter visual que demuestra la coherencia entre un previo acuerdo de las docentes de ambos niveles y representa un soporte para la articulación didáctica de las diversas estrategias metodológicas que estos implementan.

Sin embargo, MINEDUC (2018c) menciona que “Tradicionalmente, la distribución de mesas y sillas en los primeros años de educación básica, es diferente a la que existe en los niveles de transición.” (p.15), por lo que se infiere que el proceso de progresión del estudiante no es respetado, ya que, al enfrentar la nueva sala de clases, el alumno visualiza una gran diferencia entre la organización de las salas de ambos niveles y las formas de interacción entre pares, esto evidencia la falta de articulación didáctica.

Alviña, Bustos y Jordán (2017) mencionan que una adecuada organización de la sala es fundamental para propiciar interacciones que favorezcan el diálogo y las actividades de aprendizaje, por lo que la estructura del aula debe estimular educativa y emocionalmente al estudiante con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje y reflejar aquello que se quiere desarrollar en los alumnos, de forma tal que sea coherente con el quehacer educativo y adaptable a las distintas metodologías que se utilicen. Por esto los autores concluyen que una mala gestión de la organización del aula conlleva efectos negativos en los estudiantes:

Debido a que provoca en ellos cambios en su conducta que influyen y afectan la manera de relacionarse con sus pares, profesores y padres y por consiguiente en sus estados de ánimo tanto en el colegio como en el hogar. Todo ello provocado por el brusco cambio en las características estructurales de la sala de clases en que se encuentran. (p.63)

En conclusión a todo lo anteriormente mencionado se puede afirmar que la organización de la sala de clases no es solo un espacio físico, sino que es un factor fundamental para el proceso de TE en cuanto al área de articulación didáctica; puesto que para implementar las propuestas metodológicas señaladas por el MINEDUC no solo se requiere de la reflexión co-docente sobre el quehacer pedagógico, también es necesario

acompañar la implementación de las propuestas con cambios en la organización del aula que sean coherentes con los objetivos de la pedagogía activa.

II. 1. 2. 2. Trabajo colaborativo

Los esfuerzos del MINEDUC por capacitar a los docentes chilenos en competencias de trabajo colaborativo no se restringen a la TE entre NT2 y 1° básico, sino que es transversal al desarrollo docente, así se determina en la Ley N° 20.903 (2016), donde se establece la colaboración como uno de los principios orientadores del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (SNDPD) indicando que:

Se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Art. 19)

En base a la Ley N° 20.903, el MINEDUC publica diversos documentos (MINEDUC, 2019a; MINEDUC, 2019b; MINEDUC, 2019c) para fortalecer el trabajo colaborativo en Chile, en ellos se esclarece que el objetivo de este es organizar el desarrollo profesional de los docentes, mediante la disposición de las competencias de los diferentes profesionales de la educación y promoviendo el diálogo entre educadores para el intercambio de sus conocimientos y habilidades.

En dichos documentos, se hace mención a Vaillant (2016) para definir el concepto de trabajo colaborativo como una estrategia donde lo esencial es comunicar y compartir experiencias, análisis o reflexiones de las prácticas docentes, todo esto en el marco de un contexto determinado social e institucionalmente. Por tanto, se entiende que la estrategia de trabajo colaborativo que promueve el MINEDUC tiene como objetivo construir

comunidades de aprendizaje y potenciar el desarrollo profesional docente para perfeccionar los procesos educativos.

En el contexto de la TE entre NT2 y 1° básico, el MINEDUC (2018c) enfatiza la importancia del trabajo colaborativo para la buena gestión pedagógica y la elaboración de la ETE, ya que favorece la implementación de las acciones descritas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) o Plan Anual, con el objetivo de perfeccionar el proceso de transición, además el trabajo colaborativo forma parte del área de articulación institucional señalado por Jadue et al. (2016).

En el Decreto N° 373 se señala como un principio fundamental la participación, el cual:

Establece que, en las definiciones de cada Estrategia, participan a través de diversas instancias todos los integrantes de la comunidad educativa, es decir, niños y niñas de ambos niveles educativos, familias y apoderados, equipos pedagógicos, equipos directivos, y sostenedores, entre otros. De tal modo, se favorecen los consensos y la disposición de todos los involucrados. (2017, art. 7)

En este sentido se entiende que la ETE debe ser el resultado de diversas instancias de elaboración en las cuales participen los distintos agentes de la comunidad educativa con la finalidad de establecer consensos que favorezcan el proceso de TE. Así mismo se plantea en las bases curriculares de Educación Parvularia donde se detalla la participación de: “los equipos directivos, las o los profesores de educación básica, las y los educadores tradicionales, psicólogos, educadores diferenciales, fonoaudiólogos, personal de salud de los consultorios y otros.” (MINEDUC, 2018a, p. 30)

En coherencia con lo anteriormente señalado, las bases curriculares de Educación Parvularia determinan que el rol docente es establecer relaciones inter y transdisciplinarias

y de colaboración con redes (MINEDUC, 2018a), esto beneficia la TE puesto que amplía la visión que los docentes tienen del proceso, propicia la participación de la comunidad educativa, se adapta el proceso a las necesidades y características particulares de los niños y se genera un ambiente propicio para la formación integral.

Se puede evidenciar el impacto del trabajo colaborativo en el proceso de TE en el estudio de Abello (2008), que permite visualizar el beneficio de trabajar como equipo y la dificultad que representa un liderazgo administrativo cuya gestión debilita la flexibilidad. Además, el estudio de Castro, Ezquerro y Argos (2018), rescata las perspectivas de 460 familias y profesores respecto de TE y concluye que uno de los mayores facilitadores para dicho proceso es la coordinación entre la Educación Infantil y Primaria.

Sin embargo, las competencias de trabajo colaborativo en Chile no están bien evaluadas, esto según lo señalado por los Resultados Nacionales de Evaluación Docente (CPEIP, 2019) y el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017) sobre la educación en Chile, en los cuales se devela una debilidad en dichas competencias hasta el punto de que más del 50% de los docentes tiene un desempeño básico o insuficiente. También se señala en dichos informes la importancia de estimular y apoyar el desarrollo de culturas colaborativas entre los docentes.

II. 2. Imaginarios de infancia

El concepto de imaginario deriva de la palabra imagen, del latín *imago* - *ginis* y cuyo significado etimológico es ‘representación’, ‘retrato’, el cual, posteriormente, a principios del siglo XIV deriva a *imaginar* (lat. *imaginari*) y cuya variante *maginar* (SS.

XIV-XV) da origen, hacia 1438, al concepto de imaginario, del latín *imaginarius*. (Corominas, 1973).

Sin embargo, Cegarra (2012) señala una diferencia entre los conceptos de imaginación e imaginarios sociales, mientras que el primero es representativo, los segundos constituyen un esquema referencial, que orientan la interpretación de la realidad, evidenciando la incidencia de los constructos sociales en la legitimación de esta. De igual forma, Rincón (2018) confirma lo dicho por Cegarra, indicando que:

lo imaginario se interesa por comprender cómo se entrelazan, se correlacionan, y confluyen lo material y lo ideológico; la manera como los hombres conciben las sociedades en cada momento histórico, las visiones del mundo que se forjaron, sus mentalidades y representaciones más allá de la sucesión de esquemas y eventos que obedecen a una racionalidad esquemática de causalidad o finalidad lógica y racional. (p. 28)

Por lo tanto, se entiende como imaginario social una intersubjetividad producto de las interpretaciones de los miembros de una sociedad, los cuales orientan su quehacer acorde a una cosmovisión compartida que se concreta en la realidad de forma material.

En base a lo ya mencionado, se infiere que los imaginarios sociales inciden en educación, ya que los docentes orientan su quehacer siendo influenciados por la intersubjetividad de interpretaciones de la sociedad a la que pertenecen. Además, en la revisión de literatura de Elías (2015), se realiza una aproximación al concepto de cultura escolar y a la comprensión de la comunidad escolar como una micro sociedad, por lo que se puede deducir que existen imaginarios educativos que orientan el quehacer de los educadores.

Uno de los objetivos de esta investigación es describir los imaginarios de infancia presentes en el discurso de los docentes de NT2 y 1° Básico, por lo que este apartado se

centrará en explorar las teorías que han tenido mayor trascendencia en los educadores y que continúan influyendo su pensamiento en el S XXI, por ello es importante esclarecer cómo se abordará el concepto de infancia en este seminario.

El concepto de infancia es complejo y polisémico, ya que no hay un consenso respecto de su definición, es por ello que diversos autores (Agamben, 2007; Àries, 1998; Locke, 2005; Rousseau, 2000) postulan diferentes teorías de la infancia con la intención de fundamentar lo que ellos entienden de esta, basándose en los diversos estudios o investigaciones que han realizado en su propio campo disciplinario. Es por ello que, con la intención de definir el concepto de infancia, se procederá a presentar su raíz etimológica y revisar la postura de diversos autores respecto de infancia y niñez.

La raíz etimológica de infancia viene del latín *infans* a la cual se refieren Castellano y Mársico (1995) “Está formado por un prefijo privativo in y fari, 'hablar', de allí su sentido de ' que no habla', 'incapaz de hablar'.”(p.11), sin embargo una definición más acertada de *infans* según los mismos autores sería “...más bien se refiere a los que por su minoría de edad no están todavía habilitados para testimoniar en los tribunales: infans es así 'el que no puede valerse de su palabra para dar testimonio’” (p.11), en este sentido el concepto de infancia se asocia a un periodo temporal del ser humano y tiene una connotación jurídico política.

Según la Real Academia Española (RAE) la infancia es un “período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad” (2017), esta definición no hace diferencia del concepto de niñez al cual se le define como “período de la vida humana, que se extiende desde el nacimiento a la pubertad.” (RAE, 2017).

Por otra parte, Agamben (2007) establece una diferencia entre niñez e infancia al definir esta última “Como infancia del hombre, la experiencia es la simple diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no siempre sea ya hablante, que haya sido y sea todavía infante, eso es la experiencia” (p.70), por tanto, infancia, según Agamben, no corresponde a un periodo de tiempo, sino más bien, es la experiencia entre la lengua y el habla, lo semiótico y lo semántico, esto lo caracteriza como un “lugar” o una “puerta” para la historia, ya que no puede ser *historizado* en cuanto no tiene origen por ser constituyente de lo humano, por tanto, *historizante* (Agamben, 2007). De este autor, lo fundamental es la distinción entre los términos niñez e infancia.

Sin embargo, para los propósitos de esta investigación, el concepto de infancia y de niñez se abordarán acorde a lo planteado por Àries (1998), quien describe a la niñez de la sociedad tradicional como un concepto difusamente acotado, la infancia (y aquí el autor no hace diferencia entre el concepto de infancia y de niñez) como periodo, se reducía al tiempo de mayor fragilidad del hombre, una vez apto para desenvolverse físicamente se le mezclaba con los adultos y aprendía socializando con ellos, posteriormente con el surgimiento de la escuelas comienza un periodo de reclusión de los niños en el que se les separa de los adultos con el objetivo de moralizar a los hombres, junto a ello la familia se comienza a concebir como un lugar de afecto y la educación cada vez se vuelve más importante, ello produce que el niño salga del anonimato y comience a ser el centro de la configuración familiar.

En este sentido, Àries plantea que la noción de infancia es un constructo cultural que surge esencialmente a partir de las prácticas sociales de la modernidad y se ha ido

transformando en las sucesivas épocas con el cambio de esas prácticas asociadas a la categoría “infancia”, por ejemplo, con el surgimiento de la escuela, señalando una interacción entre los imaginarios de infancia y los imaginarios de educación.

Respecto a las edades que se abordarán en esta tesis al referirse a infancia, los investigadores evitarán el debate sobre las primeras etapas del desarrollo humano, optando por restringir al rango etario del nivel de transición y primero básico que se establece en la ley chilena, es decir, el Decreto 1126 (2017):

ARTÍCULO 1°: La edad mínima de ingreso a primer y segundo nivel de transición será de cuatro y cinco años respectivamente, cumplidos al 31 de marzo del año escolar correspondiente.

ARTÍCULO 2°: La edad mínima de ingreso al primer año de educación básica tradicional será de 6 años, edad que deberá estar cumplida al 31 de marzo del año escolar respectivo.

Se considera también lo declarado en el Decreto 115, art. 5, de educación (2012) que modifica el Decreto 315 (2010):

Reemplázase el inciso cuarto por el siguiente: Sin perjuicio de lo señalado, excepcionalmente podrán existir grupos heterogéneos, tanto en el nivel de sala cuna como en los niveles medio y transición. El grupo heterogéneo de sala cuna podrá estar conformado por lactantes y/o niños o niñas de edades correspondientes a los niveles de Sala Cuna Menor y Sala Cuna Mayor, mientras que el grupo heterogéneo de los niveles medio y transición podrá estar conformado por párvulos, cuyas edades fluctúan entre las correspondientes a los niveles Medio Menor y Segundo Nivel de Transición.

En consideración de lo revisado en los decretos 1126 y 115 de educación, se delimita como el periodo de infancia pertinente para esta investigación el rango de 2 a 7 años de edad.

II. 2. 1. Adultocentrismo

La polémica entre el adultocentrismo y el paidocentrismo ha sido una problemática central en el debate respecto de la infancia. Estos pensamientos se ven materializados en el accionar de las personas y se agudiza en el quehacer pedagógico y en la toma de decisiones de los docentes, pues como se mencionó anteriormente todo accionar de las personas está basado en algún imaginario social y los imaginarios de educación son afectados por los imaginarios de infancia.

Si bien el adultocentrismo ha existido desde tiempos remotos (Àries, 1998) cabe destacar a John Locke (2005) como uno de sus más grandes adeptos, a quién se le atribuye el concepto de ‘tabula rasa’, “Todas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión. Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea.” (p. 83)

Para Locke, la inserción a la sociedad, las experiencias y la reflexión en base a estas, son las únicas fuentes que las personas poseen para acceder al conocimiento, aquello que se puede observar o percibir es la base de todas las ideas plasmadas, pues el individuo nace como un “papel en blanco” en el que se va integrando la información que este recibe por sus sentidos, Locke niega la existencia de ideas innatas y establece que el niño depende del adulto para orientar adecuadamente el conocimiento que este adquiere, ya que el niño no ha alcanzado la madurez de la razón.

La noción adultocentrista de la sociedad, entiende al niño como aquel que depende de los adultos y se encuentra en la necesidad de abandonar su infancia lo antes posible. Este imaginario, en el siglo XX, ha derivado en un conflicto entre la juventud y la vejez

(Duarte, 2012), debido a la imposición de la adultez como referente de la construcción del ser para los niños y niñas, es decir, como un ser en preparación; por tanto, se invisibiliza la niñez y se empodera al adulto.

La subordinación de los niños y niñas, en el imaginario adultocentrista pone en manos de los adultos el poder de decisión y control dejando de lado algún aporte u opinión de los que no pertenecen a ese rango de edad, idea que es argumentada por el pensamiento positivista de Comte el que plantea que la sociología es la ciencia humana principal (citado en Uribe, 2019) ya que permite orientar a las personas hacia leyes universales invariables respecto de la organización social y la institución social, desde esta perspectiva el niño o la niña no tiene más opciones que orientarse por las leyes universales resultantes de estudios sociológicos, por tanto la niñez queda a merced del adulto y la estructura social.

II. 2. 2. Paidocentrismo

Contrario al adultocentrismo, aunque inspirado por Locke, aparece el pensamiento de Rousseau, el cual cambia completamente lo expuesto durante varios años, pues este autor promueve el valor de las distintas edades del ser humano, motivando a respetar cada etapa como una diferente a la adultez, pero no por ello menos valiosa.

La naturaleza quiere que los niños sean tales antes de llegar a hombres. si queremos revertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni gusto y que se pudrirán muy presto; tendremos doctores muchachos y viejos niños. Tiene la infancia modo de ver, pensar y sentir, que le son peculiares; No hay mayor desatino que querer imponerles los nuestros; tanto equivale exigir que tenga un niño dos varas de alto, como razón a los diez años. Y efectivamente ¿de qué le servirá a esa edad? la razón es el freno de la fuerza y el niño no necesita ese freno. (p. 89)

Rousseau siembra la semilla del paidocentrismo al valorar al niño no por lo que ‘puede ser’ sino por lo que es, este pensamiento es argumentado por el constructivismo, siendo Vigotsky uno de sus más grandes exponentes, Durán (2014) se refiere a sus palabras diciendo: “A juicio de Vigotsky, la formación del concepto es creativa y no un proceso mecánico y pasivo. Este autor considera, a su vez, la formación del concepto como una función del crecimiento social y cultural total del adolescente” (p. 179).

La concepción del estudiante como un ser valioso en su presente y como agente activo de su aprendizaje viene a revolucionar los paradigmas que predominaban en su época e inciden en las prácticas docentes, Durán (2014) dice: “A juicio de Maturana, cada uno de nosotros es un observador que interpreta lo existente, le da significado y coherencia estructural, y produce constructos lógico-mentales” (p.183)

Para Maturana cada persona es un ser capaz de dar significado a aquello que lo rodea e interpreta de acuerdo a sus experiencias y al entorno en el que se encuentra. La ideas de Maturana, Rousseau y Vigotsky establecen el hecho de que cada ser humano debe ser valorado, reconociendo que éste no está condicionado a concebir el entorno en pos de lo que alguien ‘superior’ le señale, sino más bien según su propia capacidad de integrar lo que para él es relevante como ser integral, un ser que piensa, siente y comprende; esta perspectiva no deja fuera a la niñez y por tanto visibiliza al niño y a la niña como sujeto capaz de interpretar el mundo y construirse a sí mismo.

II. 2. 3. El niño como sujeto de derecho

Desde la teoría paidocéntrica y constructivista es que surge el imaginario de infancia del niño como sujeto de derechos, Oyarzún et al. (2008):

Las normativas que conforman un nuevo marco jurídico institucional, como la «Convención sobre los Derechos del Niño» —Asamblea General de las Naciones Unidas 1989—, abren una nueva etapa en la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, entregando un marco legal que orienta los diseños institucionales, legaliza y legitima las políticas, prácticas y el abordaje de la protección de los derechos de la infancia. El desarrollo institucional que se revela en la «Política nacional a favor de la infancia y la adolescencia» (Mideplan, 2000) y los esfuerzos en la construcción y consolidación de Sistemas Locales de Protección de Derechos (SLPD) en las comunidades y espacios locales, dan cuenta del avance sustantivo en la materia. Pero al mismo tiempo, imponen un nuevo tipo de desafío de características específicas para la modernización. (p. 25)

En ese nuevo marco jurídico institucional el infante que previamente era invisibilizado por ser entendido como incapaz de hablar o dar testimonio, es ahora un sujeto de derechos protegido por la ley internacional, lo que produce un gran impacto en la esfera social y abriendo la polémica de los problemas de la infancia al público en general, ello a través de las artes y los medios de comunicación.

La UNICEF (2013) reconoce el contexto actual de las relaciones adulto- niño(a) proponiendo el educar y coaprender con el niño, niña o adolescente como un proceso de aprendizaje donde el menor conoce hasta dónde puede llegar y cuáles son sus responsabilidades, pero sin perjudicar o dañar el desarrollo de su personalidad, a este modelo relacional lo denominan “adulto aliado”.

La propuesta de la UNICEF revela los cambios que se producen en la organización social producto de un cambio de paradigma en los imaginarios de infancia y junto a ello se produce un cambio en los imaginarios de educación, promoviendo prácticas de coaprender, relaciones horizontales entre el docente y el estudiante, una humanización del profesor al ser este maestro y aprendiz y se busca implementar una educación integral que forme a los estudiantes en el pensamiento crítico y vida en democracia.

II. 2. 4. La voz del niño y su importancia

La disposición del niño para enfrentar su proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental para la etapa escolar, y al momento de estudiar lo que sucede en el interior del aula, es indispensable saber qué es lo que piensan, sienten y viven los niños, ya que son ellos los actores fundamentales de la educación y el pilar base para sustentar la sociedad actual y futura. Para ello es necesario escuchar “la voz del niño”, una frase que, si bien suena metafórica, como la forma en que estos se expresan, diversos autores lo mencionan como concepto implícito en sus investigaciones (Abello, 2008; Castro et al., 2015; Argos et al., 2011b, Unicef, 2014)

Con base en los niños, y su necesidad por ser escuchados y respetados, nace en el año 1946 la UNICEF, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, que está presente en 190 países del mundo, incluido Chile y que trabaja para que la sociedad resguarde y cuide a los niños y adolescentes, respetando sus derechos y velando para que puedan tener una buena calidad de vida. En el año 1989, fueron reconocidos los derechos de los niños, en una convención de las Naciones Unidas, y reconocida en Chile en agosto de 1990. En ellos se destacan una serie de derechos fundamentales para respetar y cuidar la infancia, declarando a los niños como seres con la capacidad para expresarse y tener parte activa en lo que respecta a sus vidas.

En consecuencia, una de las preocupaciones fundamentales de la UNICEF es el derecho a la educación, por esto se han desarrollado una serie de estudios, asambleas y congresos referidos a esta área, ya que trabaja colaborativamente con el gobierno en beneficio de la infancia, uno de estos estudios fue Educación en Chile y Reforma

Educacional, la voz de los niños (2014), en que el objetivo principal era recoger las apreciaciones de los niños acerca de la reforma educacional actual. UNICEF (2014) concluye que los niños, niñas y adolescentes en Chile sí tienen opinión acerca de la educación y cuándo es de calidad, que son capaces de evaluar sus escuelas y el sistema escolar en el que están insertos y también poseen expectativas referidas a la educación en el país. Por lo que se puede deducir que los niños tienen mucho que opinar, y que, al darles la atención suficiente, son capaces de exponer sus ideas sobre su propia educación.

Asimismo, se desarrolló un estudio donde Vergara et al.(2015) señalan que “se han estudiado actitudes y opiniones de los niños respecto al maltrato infantil, la reforma educacional, las actividades de ocio, la discriminación, las relaciones de género y otros aspectos”(p. 61), en esta investigación se recogen las respuestas de un grupo de niños de distintos establecimientos educacionales del país que opinan acerca de la educación en Chile y la reforma educacional, de esta forma se puede considerar que ellos tienen algo que decir y que solo necesitan el espacio para desenvolverse y ser escuchados.

La voz del niño, es fundamental para desarrollar un aula participativa, en que el estudiante independientemente de su grupo etario, tenga la capacidad para expresarse y ser escuchado, y de esta forma poder estudiar las mejores estrategias para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Afortunadamente con el paso de los años ha aumentado el interés por escucharlos, y de esa forma se ha incrementado la cantidad en cuanto a investigaciones que consideran los factores necesarios para mejorar la educación, como lo fueron los estudios ya mencionados que recogieron sus percepciones. Se toma en

consideración al niño como un actor social con deberes y derechos que es partícipe de una sociedad, ya no se ve como un ente pasivo en la actualidad.

La perspectiva de los niños acerca de la educación, tiene fundamental relevancia como manifiesta Argos et al. (2011b), “no podemos obviar que recoger la voz del niño supone reconocer, tal y como manifiestan Clark y Moss (2001), que en muchas ocasiones los adultos tenemos una limitada comprensión de las vidas y experiencias que le afectan” (p. 1); es decir, los imaginarios de infancia que poseen los adultos, no tienen por qué tener una validez absoluta como se pensaba antiguamente, al contrario, ahora el foco de atención se ha centrado en el pensamiento que radica en la niñez, y esto ha colaborado a cambiar la ideología que se tenía sobre infancia, para comprender que esto no solo está determinado por la edad, sino más bien por una serie de condiciones y/o circunstancias dadas por el entorno psicosocial, el ambiente familiar, la realidad socioemocional en que están insertos, una serie interminable de factores que pueden afectar positiva o negativamente el pensamiento en la infancia.

Los niños tienen la necesidad de manifestarse cuando algo no les parece, o cuando algo sea de su interés y deseen emitir una opinión respecto a ello. Einarsdottir (citado en Sañudo, 2015) señala que “la mayoría de los niños son conscientes de que van a tener menos tiempo para jugar, que tendrán que trabajar más y que las normas serán distintas.” (p. 12).

Ahí radica la importancia del rol del docente, quien debe facilitar el proceso de transición, tomando en consideración lo que sienten sus estudiantes, para crear un ambiente propicio para ellos, y esto lleva nuevamente a pensar acerca de lo fundamental

que es la habilidad de escucha en los profesores. Castro et al. (2012) señala que la pedagogía de la escucha, es importante porque considera las potencialidades de los niños, le da valoración a sus sentimientos por lo que es considerado un beneficio tanto para ellos como también para los adultos. Escuchar a los niños, es favorable entonces, para tener un aula más participativa y de expresión de los estudiantes, para fortalecer la relación profesor-alumno.

Godoy et al. (2016) mencionan que “las interacciones que los profesores moldean cotidianamente en el aula son clave para promover el aprendizaje y ofrecer educación de calidad.” (p.150), esto demuestra la importancia que tiene la interacción entre el profesor y sus estudiantes en la sala de clases, el que el profesor conozca las particularidades de quienes componen su curso, a modo de comprender las necesidades, habilidades y actitudes de los niños, y de esa forma entender el comportamiento de los alumnos para dirigir la clase hacia un entorno en que no tan solo sea importante el conocimiento, sino a centrarse en la formación integral de futuros ciudadanos, como seres que piensan y sienten, como se mencionó anteriormente, que tienen voz.

II. 3. Concepciones del proceso de transición educativa de los docentes en Chile.

El concepto de concepción es difícil de definir ya que no hay un acuerdo respecto de sus diferencias con los conceptos de: creencias, teorías implícitas, filosofías pedagógicas o conocimientos prácticos (Fernández et al., 2011). Esto genera confusión o falta de claridad en los estudios que abordan esta temática. Zeballos (2015) realiza una revisión de la literatura para acotar el concepto de concepciones:

Cómo construidas culturalmente, los seres humanos construyen conocimiento sobre sí mismo o sobre la realidad que los rodea desde su subjetividad (entendida esta como modos de pensar, sentir y actuar) realizando un proceso de internalización de un concepto o una definición. (p. 24).

Acorde a lo señalado, se abordará el concepto de concepciones junto al de creencias, sin diferenciar uno del otro. Sin embargo, es necesario señalar que al hablar de concepciones se debe establecer una diferencia con el concepto de imaginario, ya que el primero es una construcción desde la subjetividad de un individuo, y el segundo es una intersubjetividad de dichas construcciones, es decir una concepción compartida por los miembros de una sociedad determinada.

Dewey (1998) plantea la posibilidad de que la forma de pensar puede generar creencias falsas y dañinas que dan cuenta de modos erróneos de raciocinio, por tanto se entiende que las concepciones de los docentes, respecto al proceso de transición educativa entre NT2 y primero básico, son cruciales para la comprensión de las ideas que influyen en Dewey (1998) plantea la posibilidad de que la forma de pensar puede generar creencias falsas y dañinas que dan cuenta de modos erróneos de raciocinio, por tanto se entiende que las concepciones de los docentes, respecto al proceso de transición educativa entre NT2 y primero básico, son cruciales para la comprensión de las ideas que influyen en las decisiones que estos toman en la implementación de la ETE y la calidad de este proceso. Las decisiones que estos toman en la implementación de la ETE y la calidad de este proceso. Así lo afirma Peralta (2002):

Es fundamental develar los temores y creencias de los Educadores de ambos niveles, hacia la articulación. Investigaciones recientes realizadas en el país, demuestran que en los Educadores de Párvulos hay cierta reticencia a la articulación por temor a que se formalice el nivel, pierda su flexibilidad, el carácter lúdico y la integralidad de los aprendizajes. A su vez, entre los Profesores de

Educación Básica hay algunas críticas en cuanto a que los niños no lleguen con los aprendizajes que ellos esperan que tienen mucha relación con lo lecto-escritor, las matemáticas y con la disciplina escolar. (p.7)

Como se mencionó anteriormente existen temores al enfrentar el proceso de transición en base a las creencias y concepciones que los docentes de ambos niveles poseen, pues en el caso de los educadores de párvulos se teme perder la visión integral de la educación, mientras que, las preocupaciones de los docentes de educación básica, se centran en el avance curricular de los estudiantes, demostrando las diferentes concepciones que poseen los docentes de los niveles señalados y sus efectos en los objetivos educativos que estos plantean.

En el estudio realizado por Gajardo (2010), cuyo objetivo es resolver la incógnita “¿existe articulación efectiva entre la Educación Parvularia y la enseñanza general básica?”, se concluye que “La respuesta debe ser categórica: no existe articulación efectiva ni eficaz, ninguna de las dos está presente en los establecimientos educacionales que se investigaron.” (p.30). Esto lo sustenta en las concepciones evidenciadas, donde se puede apreciar: un desconocimiento de los docentes de ambos niveles respecto a los contenidos que se abordan en el curso que no se les ha asignado, falta de tiempos y espacios para el trabajo colaborativo; falta de conocimiento de las responsabilidades sobre la articulación; y finalmente la responsabilización del equipo directivo manifestando que estos no entregan la disponibilidad horaria necesaria para lograr un buen proceso de articulación.

Finalmente, se puede mencionar que las concepciones que poseen los educadores influyen negativa o positivamente en su quehacer docente (Barrón, 2015), pues estas

funcionan como barreras o herramientas que pueden favorecer la comprensión de la realidad o por el contrario limitar el entendimiento de esta al no integrar nuevos puntos de vista o estrategias, ya que la realidad es dinámica, pues se encuentra en un constante cambio dado por la interacción del profesor con el entorno.

Es por esto que el objetivo de esta investigación es comprender las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles, entendiendo las razones como: concepciones de los educadores involucrados, los imaginarios de infancia que estos poseen y el marco normativo que orienta y rige la articulación.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

III. 1. Paradigma

Cuando un investigador realiza un trabajo de investigación necesita adscribirse a un paradigma que guíe todo el proceso. Así lo menciona Guba y Lincoln (citados en Ramos, 2017) “no se puede entrar al terreno de la investigación sin tener una clara percepción y conocimiento de qué paradigma direcciona la aproximación que tiene el investigador hacia el fenómeno de estudio.” (p.10).

Así, paradigma es definido por la Real Academia Española (RAE) como un “conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento” (RAE, 2018). De igual forma, Oliva (citado en Araneda, 2008) define paradigma como “matriz disciplinar compuesta por todos los elementos, generalizaciones simbólicas, modelos ejemplares y otros que permitan identificar una comunidad científica y la convergencia de criterios, interpretaciones y métodos que hacen posible un trabajo común” (p. 15). Vasilachis, (citado en Martínez, 2013) menciona que existen tres tipos de paradigmas que permiten el acercamiento a la realidad; el positivista, el materialista histórico y el interpretativo.

Para efectos de esta investigación y de acuerdo a su objetivo, esta se adscribe al paradigma interpretativo. Martínez (2013) menciona que el objeto de las investigaciones del tipo interpretativo es “el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes”. (p.5). Es por esto que se busca la

comprensión de los significados de los fenómenos sociales, en los cuales, es necesario conocer el contexto en que se sitúa el fenómeno, para comprender el accionar humano.

De esta forma, esta investigación busca comprender las diferentes razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico, de establecimientos educacionales de contexto sociales diferentes, implementan el proceso de transición entre los niveles respectivos; y así, contrastar la realidad con la teoría.

III. 2. Metodología de la Investigación

La metodología a utilizar para esta investigación es de carácter cualitativo. Esta se enfoca en el sujeto de estudio y en su contexto, permitiendo de esta forma obtener una visión humana de la realidad educativa, comprendiendo el impacto que brindan los diversos eventos sociales, fenómenos culturales, hechos físicos, etc. en el sujeto. (Araneda, 2008). La metodología cualitativa busca “conocer una realidad social” (Pérez, 2002) por lo tanto el investigador se sumerge en las experiencias del sujeto y en base a esto construye un conocimiento, sin perder de vista al fenómeno estudiado. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo de la metodología cualitativa no es juzgar al sujeto y su contexto, sino más bien es comprender un fenómeno complejo. De esta forma lo afirma Hernández, Fernández y Baptista (2010) “El acento no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo” (p. 19). Es por esto que en esta investigación se pretende comprender las razones que influyen en los docentes para implementar el proceso de transición entre ambos niveles de enseñanza.

Para cumplir con dicho objetivo es que se ha elegido la metodología cualitativa, esta brindará la oportunidad de conocer y comprender lo que piensa el sujeto a investigar sobre dicho tema. A través de una entrevista a docentes de NT2 y 1° básico de dos establecimientos educacionales diferentes, se indagará sobre las creencias que estos poseen hacia el proceso de transición que se realiza entre ambos niveles, con el fin de comprender la realización de dicho proceso y de esta forma analizar las repercusiones que se producen en el proceso de transición.

III. 3. Método de investigación

Esta investigación se ubica en el método investigativo estudio de casos múltiples, ya que se centra en el estudio de las concepciones docentes sobre la estrategia de transición educativa desde kinder a primero básico. El objetivo no es estudiar cada caso por su particularidad, sino entender cuáles son los imaginarios que los docentes mantienen con respecto a los procesos y estrategias del que hacer en la transición que ha estos niveles respecta tanto en el establecimiento de carácter municipal, como en un establecimiento particular de la región del Biobío.

Según Stake (2007) el estudio de caso tiene como rasgo básico abordar, de forma intensa, una unidad, ésta puede referirse a un individuo, una familia, un grupo, una organización o una institución. Aunque en algunos estudios se envuelven varias unidades, cada una de ellas se aborda de forma particular.

Stake (2007) plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo al propósito último del mismo: Estudio de caso intrínseco, instrumental y colectivo. En esta investigación se trabajó con el estudio de caso múltiples. Según Stake (2007) el fin real

de una investigación es individualizar su objetivo, no generalizar los resultados, tomando un caso particular para poder conocerlo bien.

III. 4. Técnicas e instrumentos para recoger información

Para desarrollar una investigación tanto cuantitativa como cualitativa, es preciso recolectar datos o información que propicie un sustento para esta. Para ello existen diversas técnicas e instrumentos para recoger información, como los que menciona Hernández, Fernández y Baptista (2014) “la observación, la entrevista, los grupos de enfoque, la recolección de documentos y materiales, y las historias de vida” (p. 394), son algunas de las técnicas que los investigadores utilizan en las investigaciones cualitativas.

Para establecer si las técnicas de recolección de datos son adecuadas, es necesario estudiar si estas son pertinentes con el planteamiento del problema inicial, y es por ello que se determinó que la técnica apropiada en el caso de la presente investigación es la entrevista, ya que según Guerrero (2016) es una “técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado) sobre un problema determinado” (p. 7), por lo que el escogerla para recabar información fue útil en el caso de esta investigación, en específico la entrevista de tipo semiestructurada, en la que las preguntas son abiertas, y serán las mismas para todos los entrevistados, no obstante, existe cierta libertad en las respuestas determinado por la flexibilidad de sus preguntas (Trindade, 2016). Con este tipo de entrevista se pretende indagar sobre las concepciones de los docentes acerca de la transición entre NT2 y primero básico, lo que piensan acerca de la infancia, los efectos de esto, y temas relacionados con lo que se pretende investigar.

En el caso del instrumento, la definición más pertinente es la presente investigación es según la RAE (2017) “Objeto fabricado, relativamente sencillo, con el que se puede realizar una actividad”, la que se refiere a un objeto concreto, como es el caso de una malla temática con categorías a priori, en base a las cuales se diseña previamente el guion que determina las preguntas más apropiadas que permitan posteriormente analizar las coincidencias en cuanto a las respuestas de los entrevistados según su nivel de saturación.

Para efectos de la presente investigación, se consideraron como técnica la entrevista semiestructurada, ya que las preguntas “se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada” (Folgueiras, 2016), y como instrumento una malla temática con preguntas abiertas en base a 3 categorías: 1) Transición Educativa, 2) Lineamientos facilitadores de la transición, 3) Creencias de los docentes. Estas categorías serán el sustento para generar las preguntas exploratorias necesarias para el supuesto de esta tesis.

III. 5. Análisis de datos

El análisis de los datos, adquiridos mediante las entrevistas realizadas, es parte fundamental de la investigación, puesto que es un proceso de interpretación que busca dar sentido a la información facilitada por la muestra, tal como indica Araneda (2008) “Los investigadores deberán proceder a “trabajar”, a procesar los datos, pues por sí solos no constituyen ninguna información” (p. 94) El análisis de contenido, es una técnica que consiste en identificar características o conjuntos de estas presentes en la información

recolectada y con la finalidad de establecer categorías que permitan interpretar la filosofía que sostiene o inspira determinadas acciones, (Araneda, 2008).

Teniendo en mente lo señalado por Araneda, es importante establecer los pasos que se siguieron para procesar los datos. El primer paso necesario para el análisis, fue transcribir los audios de la información recolectada de las entrevistas, esto para establecer la base de datos que posibilitará el siguiente paso.

En el segundo paso, se elaboró una matriz de categorías apriorísticas determinada acorde a los objetivos y el marco teórico de la investigación, estableciendo categorías, subcategorías y conceptos claves para el análisis de la información recolectada, con la finalidad de interpretar y categorizar las respuestas entregadas focalizando el interés en aquella información que permita develar y comprender las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles y describir los imaginarios de infancia presentes en sus discursos.

En el tercer paso, se hizo una triangulación del investigador, contrastando y comparando los distintos puntos de vista de los investigadores respecto a la relación que se establece entre las respuestas de los entrevistados y las categorías establecidas, esto mediante la lectura temática y codificación abierta, que busca identificar, en primera instancia, aquella información relevante para la investigación. Paralelo a este proceso se ajusta las subcategorías y conceptos claves de la matriz en base a las interpretaciones de las respuestas recogidas, rescatando aquellos elementos que coincidan entre ambos, agrupando conceptos según su relevancia y descartando aquellos que no sean pertinentes a la investigación.

Como cuarto paso, se realizaron niveles combinados de triangulación, por medio de la lectura relacional y codificación axial, al contrastar el análisis de las respuestas de los docentes que sean parte de un mismo establecimiento, con la finalidad de determinar la información más relevante, identificando similitudes y seleccionando aquellos textos que sean más representativos.

El quinto paso, consistió en la codificación selectiva, luego de la reducción de los conceptos claves y subcategorías, y habiendo delimitado sus propiedades, se establecieron las categorías emergentes en base a la relación existente entre los elementos ya mencionados, en esta etapa se redujo la cantidad de textos seleccionados a aquellos más representativos y aquellos que se vinculan entre subcategorías.

Finalmente, se realizó una triangulación teórica en la cual se asocian las categorías analíticas con las categorías teóricas, es decir, una comparación entre el discurso de los docentes y el marco teórico de la investigación, descripción de los hechos en contraste con las teorías que la explican, esto con el fin de responder la pregunta de investigación y “comprender el fenómeno estudiado a la luz de distintas teorías con el objeto de establecer la manera en que diferentes premisas atraviesan nuestros hallazgos e interpretaciones.”, como manifiesta Schettini y Cortazzo (2011, p. 76).

III. 6. Población y delimitación de la muestra

La población, según Lepkowski (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014), “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174). Por ello se ha de considerar como población de la investigación

a: Docentes de NT2 y primero básico de dos establecimientos, ubicados en la comuna Concepción y San Pedro, región del Biobío.

Los establecimientos seleccionados se diferencian entre sí por el nivel socio económico de las familias que forman parte de sus comunidades educativas, esto con la intención de analizar los imaginarios de niñez (y de educación) que poseen los docentes de dos contextos sociales distintos.

La muestra es “un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 175). En esta investigación se escogió una muestra no probabilística o dirigida por conveniencia ya que se requería de sujetos que cumplieran con determinadas características (Monje, 2011). Además, la muestra debía ser diversa para poder obtener información con distintos puntos de vista que permitan comparar y contrastar las respuestas durante el análisis.

Los sujetos de la muestra fueron cinco educadores y debían cumplir con las siguientes características:

- Ser Educadoras(es) asignados a un curso de NT2
- Ser Educadores(as) asignados a un curso de Primer año Básico
- Pertenecer a uno de los establecimientos seleccionados para la investigación.

III. 7. Plan de trabajo

La investigación se desarrolló en tres etapas, estas fueron:

III. 7. 1. Etapa I

- Redacción de la primera versión del proyecto de investigación
- Formulación final del problema
- Construcción del Marco Teórico
- Construcción del Marco Metodológico

III. 7. 2. Etapa II

- Redacción de carta dirigida a los directores de las instituciones seleccionadas.
- Elaboración de instrumento de investigación. Preguntas para las entrevistas/
entrega de las cartas dirigidas a los directores de las instituciones seleccionadas.
- Realización de las entrevistas.

III. 7. 3. Etapa III

- Transcripción de las entrevistas y organización de los datos recogidos.
- Análisis general y específico de datos.
- Conclusiones finales de la investigación.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

IV. 1. Organización del análisis

Con la finalidad de comprender las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles se ha organizado la información, recopilada en las entrevistas a educadoras y educadores de ambos establecimientos, en matrices de hallazgos, esto de acuerdo a las siguientes categorías y subcategorías de análisis.

Tabla 1: *Categorías y subcategorías de análisis*

Categoría	Subcategoría
Transición educativa entre NT2 y primero básico	Adaptación
	Continuidad
	Discontinuidad
	Creencias sobre transición
Gestión pedagógica	Articulación
	Estrategia didáctica
	Trabajo colaborativo
	organización de la sala
	Principio de juego

	Rol docente
	Creencias sobre el rol docente
Imaginarios de infancia	Adultocentrismo
	Paidocentrismo
	Niño como sujeto de derechos

Fuente: elaboración propia

En este apartado, se desarrollará el análisis de los datos contrastando los hallazgos de ambos colegios y siguiendo el orden representado en la tabla anterior. Primeramente, se definirá la categoría a analizar para posteriormente examinar los hallazgos por subcategorías. Finalmente se sintetizará las ideas más relevantes de la categoría en cuestión. A continuación, se expone la matriz de triangulación entre colegios donde se organizaron los hallazgos de las entrevistas realizadas.

Tabla 2: *Matriz de Triangulación por casos*

Subcategoría	Colegio municipal	Colegio particular	Hallazgo
Adaptación (morado)	<p>En esta subcategoría se puede observar que las educadoras concuerdan en que la interacción entre ambos niveles produce un efecto positivo en los estudiantes creando seguridad en ellos y mejorando su autoestima, por lo que refuerza su desarrollo en todas las áreas.</p> <p>También la profesora de primero básico menciona la participación de los padres como un factor importante en el bienestar emocional, por lo tanto facilita la adaptación de los estudiantes en el proceso de transición.</p>	<p>Lo primero que se puede observar es que no hay coincidencia entre ambos docentes, ya que esta subcategoría solo está presente en el discurso de la educadora de párvulos.</p> <p>En el discurso de la educadora, se observa que ella reconoce diferencias entre lo que se planifica y lo que efectivamente se hace. El cambio en la duración de la jornada de un nivel a otro claramente no facilita la adaptación. Expresa las aprehensiones de los padres por el cambio brusco de esta misma.</p> <p>Para ella, esa jornada distinta en 1° básico respeta en parte las características de niños y niñas al programar actividades más lúdicas que requieran de menor esfuerzo de concentración para ellos y ellas.</p> <p>Fue posible observar en la entrevista y en el discurso mismo que el profesor de 1° año que no tenía claridad respecto a las implicancias del proceso de transición.</p>	<p>Se puede observar que existe una diferencia entre ambos establecimientos educacionales, mientras que para uno la interacción que existe entre ambos niveles genera resultados positivos, en el otro se muestra una falta de conocimiento por parte del docente de primero básico en cuanto a los efectos del proceso de adaptación, mientras que la educadora de párvulos señala los problemas de adaptación de los estudiantes a la nueva jornada escolar.</p> <p>Se observa que en el establecimiento municipal se incluye a los padres en el proceso, lo que genera cambios para bien en los estudiantes. En cambio, en el colegio particular, se generan preocupación en los apoderados debido a la gestión de los horarios y sus efectos en el proceso de adaptación.</p>
Continuidad (rosado)	<p>En primera instancia, se observa que en esta subcategoría tanto la educadora de primero como la educadora diferencial concuerdan en que se intenciona la continuidad de los lineamientos de ambos niveles.</p>	<p>Es posible observar diferencias en cuanto a los elementos de continuidad que integran el proceso de transición de un nivel a otro. Mientras que, para la Educadora, la continuidad está dada desde una mirada emocional y social del niño y la niña, para el docente de</p>	<p>En esta subcategoría se observa que ambos colegios coinciden en que los elementos de continuidad entre ambos niveles preparan a los estudiantes para la transición entre estos, sin embargo existen diferencias en el enfoque</p>

	<p>Los elementos que se mantienen son el lenguaje utilizado por los docentes, las normas, las actividades y su forma de trabajo, por lo cual cuando los alumnos y alumnas cambian de nivel, ya conocen las rutinas de trabajo dentro del aula.</p> <p>Por su parte la educadora de párvulos no hace mención de esta subcategoría en su entrevista.</p>	<p>1° básico se refiere a una continuidad de contenidos de áreas tradicionales como matemática, inglés. Este docente reconoce la importancia que significa para el niño de 1° año, el tener conocimientos previos a la llegada a este curso, así aprovecha mejor el tiempo de docencia.</p>	<p>de dicha continuidad, mientras que en el municipal se centran en las normas, el lenguaje y las rutinas de trabajo, en el particular se dividen en dos miradas diferentes, la educadora de párvulos enfatiza el área socioemocional y el profesor de primero básico focaliza en el conocimiento de los contenidos.</p> <p>Cabe mencionar que mientras que en el colegio particular se observa una disociación en las miradas sobre la continuidad, en el colegio municipal se evidencia una mayor coincidencia en el discurso de los profesores.</p>
Discontinuidad (rojo)	<p>Esta subcategoría no se observa en las entrevistas de las docentes.</p>	<p>En esta subcategoría no se observa coincidencias de opinión, ya que solo surge del discurso del docente de 1° año. Éste señala la discontinuidad de metodologías de enseñanza entre un nivel y otro, destaca el uso de la metodología Montessoriana solo hasta kinder y una metodología tradicional a partir de 1°.</p> <p>Este docente señala discontinuidad en la organización de los contenidos enseñados, dados al parecer por la diferencia de metodologías.</p>	<p>Se observa que la discontinuidad está presente solo en el discurso del profesor de básica del establecimiento particular, la cual se presenta en las metodologías utilizadas, ya que en primer año se utiliza la metodología tradicional y en NT2 la Montessoriana.</p>
Creencias sobre transición (azul)	<p>En esta subcategoría los docentes coinciden en que la transición es un proceso de cambio que los estudiantes experimentan de forma</p>	<p>En esta subcategoría hay una clara discrepancia entre ambos docentes.</p> <p>Mientras para la educadora la transición educativa de un nivel a otro se relaciona más con su desarrollo y bienestar</p>	<p>Se observa que en el establecimiento municipal hay común acuerdo en cuanto a la transición educativa como un proceso que se da positivamente en su</p>

	<p>positiva en su establecimiento.</p> <p>La educadora de párvulos con la profesora de diferencial coinciden en que el cambio de un nivel a otro debe realizarse de manera “suave” y natural, brindando las herramientas que el estudiante necesita para enfrentarse al proceso de transición, es por ello que se les informa que es lo que vendrá y así se pueden preparar para el cambio.</p> <p>La docente de primero básico agrega en su discurso que los resultados de un buen proceso de transición son positivos, apoyando al profesor en la maximización del tiempo, acortando el proceso de adaptación y facilitando la adquisición de nuevas normas por parte del estudiante.</p>	<p>emocional, el profesor de 1° lo ve como una carga adicional a su desempeño.</p> <p>Eso sí, ambos coinciden en la importancia en el desarrollo de la autonomía del niño, el profesor de 1° espera que ésta ya esté totalmente desarrollada al llegar a ese curso.</p> <p>La educadora reconoce que la transición de un nivel a otro significa un gran cambio para el niño y la niña. Que el nivel de Educación Parvularia prepara para la transición para la vida y no para un curso específico, pero sí reconoce que es importante articular conocimientos con el nivel siguiente. Reconoce la importancia de organizar el proceso, la necesidad del trabajo colaborativo entre niveles, señala que los tiempos destinados a reunirse para trabajar en la articulación son insuficientes.</p>	<p>establecimiento, por otra parte, en el colegio particular se identifican discrepancias entre ambos docentes.</p> <p>Es importante señalar que tanto las educadoras del colegio municipal como la educadora del establecimiento particular, desarrollan el concepto de transición educativa desde la perspectiva del niño o niña.</p> <p>Por su parte el profesor del colegio particular centra su atención en su carga laboral, por lo que su percepción de la transición no es tan positiva.</p> <p>Por último, destacar que en el colegio particular se señala una insuficiencia de tiempo para trabajar en la articulación, mientras que en el colegio municipal, si se observa la totalidad de las entrevistas, se menciona que se dispone de tiempo para la ETE y el trabajo colaborativo entre ambos niveles.</p>
Articulación (verde oscuro)	<p>La educadora diferencial y la de NT2 mencionan que planifican según los objetivos de aprendizajes de primero y NT2, además la educadora de párvulos señala que se articula haciendo conexiones entre los objetivos de aprendizaje de ambos niveles, mientras que la educadora diferencial destaca el proceso de priorización que realizan en torno a</p>	<p>En esta subcategoría se puede destacar que la educadora menciona la falta de tiempo para articular la forma en que se enseñan los contenidos en ambos niveles, ya que los libros utilizados por el colegio de forma interna, permiten mantener la continuidad en ambos cursos, pero no se dispone del tiempo suficiente para coordinar la articulación. Es importante aclarar que esta categoría no</p>	<p>En el establecimiento educacional municipal se observa que si existe un tiempo asignado para la planificación de los objetivos entre ambos niveles generando de esta forma una conexión entre las docentes de la ETE.</p> <p>Por otra parte en el colegio particular se menciona que hay libros internos del establecimiento que permiten mantener la</p>

	<p>ellos y el uso de metodologías compartidas por los niveles en cuestión.</p> <p>Por su parte, la profesora de primero básico expresa que ellas cuentan con las horas destinadas a la articulación y destaca la importancia de disponer de este tiempo para planificar la articulación y ejemplifica esta última en sus esfuerzos por utilizar un mismo lenguaje al abordar los contenidos.</p>	<p>está presente en el discurso del profesor de 1ºbásico</p>	<p>continuidad entre ambos cursos pero no existe un tiempo asignado para articular la forma de enseñanza de los contenidos de estos niveles.</p>
<p>Estrategias didácticas (verde claro)</p>	<p>La educadora de NT2 y la de diferencial coinciden en el trabajo colaborativo como una estrategia didáctica presente en primero básico y NT2, además la educadora diferencial destaca las salidas pedagógicas de las que participan todos los cursos.</p> <p>Otras estrategias mencionada por las docentes son el uso de material concreto, actividades con un rol activo del estudiante, el programa “Leo primero”, el uso de diversos espacios educativos y el programa Lion quest para trabajar objetivos actitudinales.</p>	<p>Se puede observar una diferencia en cuanto a las estrategias didácticas utilizadas en los niveles.</p> <p>Por un lado, la educadora de párvulos aborda el aprendizaje desde un enfoque exploratorio e incluyendo elementos reales de la cotidianidad de los estudiantes con la finalidad de motivarlos.</p> <p>Por otro lado, el profesor de básica focaliza su atención en la socialización y el trabajo colaborativo, de manera que los alumnos y alumnas aprendan a compartir con todos.</p>	<p>En esta subcategoría es importante destacar que se observan similitudes sobre las estrategias didácticas que usan los educadores de ambos establecimientos educacionales.</p> <p>Las educadoras del establecimiento municipal y el profesor de primero básico coinciden en emplear el trabajo colaborativo y trabajar la socialización y el buen compartir entre los niños y niñas.</p> <p>En cambio, la educadora de párvulos del colegio particular coincide con las educadoras del colegio municipal en cuanto a estrategias donde el estudiante cumpla un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de material concreto.</p> <p>Nuevamente se identifica el contraste entre el común acuerdo del colegio municipal y la</p>

			disociación de mirada del colegio particular.
Trabajo colaborativo (amarillo)	<p>Las tres educadoras coinciden en que se realiza trabajo colaborativo entre los docentes que forman parte de la ETE, además enfatizan en la importancia del compromiso y la participación de todos los docentes y paradocentes involucrados en el proceso de transición educativa, también destacan la relevancia de sistematizar las reuniones de trabajo y que el establecimiento asigne el tiempo necesario para hacerlo.</p> <p>Los docentes coinciden en el apoyo por parte de los directivos ya que se brindan las instancias para realizar reuniones de trabajo (GPT, RAC, Estrategias de ETE) en donde se establecen diversos planes para trabajar la transición, además la educadora diferencial señala la participación de la UTP en el trabajo de la ETE como un compromiso del PME.</p> <p>Otro aspecto importante a destacar es que tanto la educadora de diferencial y la de primero básico señalan que uno de los resultados de la correcta implementación y gestión de la ETE es el apoyo y participación de los apoderados, en donde se menciona que se</p>	<p>En esta subcategoría se observa que si se lleva a cabo el trabajo colaborativo mediante una reunión a inicio de año, sin embargo, la docente de NT2 considera prudente tener más instancia de trabajo entre ambos niveles con el fin de anticipar diversas actitudes visualizadas en los estudiantes y el proceso de desarrollo de estos.</p> <p>Ambos docentes comentan sobre las instancias de trabajo colaborativo que tienen entre docentes de su mismo nivel y el apoyo que se brindan mediante el intercambio de planificaciones.</p> <p>También la educadora de párvulos expresa disconformidad respecto de la recurrencia de las reuniones y el tiempo a disposición dada la carga adicional de reuniones de trabajo colaborativo, y manifiesta preocupación por no predisponer la visión que el profesor de básica tiene del desarrollo de los estudiantes.</p>	<p>Se puede observar que en ambos colegios existen instancias de trabajo colaborativo, sin embargo, solo en el colegio municipal se realizan reuniones enfocadas en el trabajo de la ETE, ya que no se identifica trabajo colaborativo entre niveles en el colegio particular.</p> <p>Por otra parte, se puede ver una diferencia entre ambos establecimientos respecto al apoyo de los directivos, en el colegio municipal el ETE se vincula al PME y se dispone de tiempos asignados para las reuniones, en contraste con lo mencionado por la educadora de párvulos del colegio particular en cuanto a la falta de tiempo para organizar reuniones informales de trabajo entre niveles.</p> <p>Otro aspecto diferenciador entre ambos establecimientos, es que solo el colegio municipal menciona el rol y la participación de los apoderados dentro del proceso.</p>

	“reencantaron con el colegio”.		
Organización de la sala (café)	En esta subcategoría se puede observar que la docente de primero básico y la educadora diferencial coinciden en que el espacio está distribuido de tal manera, que los estudiantes de ambos niveles puedan trabajar en el suelo, sin utilizar sillas ni estando sentados en los pupitres, otorgando mayor autonomía según ellos así lo quieran, aportando a esta idea la educadora de párvulos señala que la organización de la sala de NT2 tiene como objetivo que el estudiante tenga autonomía y libertad en el uso del espacio y los recursos. En este aspecto las tres docentes coinciden en la flexibilidad en el uso del espacio.	Tanto la educadora como el docente, concuerdan en que la organización de la sala debe permitir que los estudiantes tengan la opción de compartir, sin embargo, se trabaja dicho objetivo con estrategias diferentes. Por una parte, la educadora menciona que trabajan con método Montessori, en donde la organización de la sala está orientada para que cada estudiante pueda acceder a los materiales, los cuales están a su alcance y distribuidos por áreas según las habilidades que estos estén desarrollando. Por otra parte, el docente de primero indica que la organización de la sala se da en grupos de niños y niñas a los cuales se les entrega una bandeja con sus materiales, para que compartan en el mismo grupo, es decir, ya no son ellos los que tienen pleno acceso a los materiales, sino son receptores de estos mismos.	Se observan similitudes entre las educadoras de NT2 de ambos establecimientos en la forma en que organizan la sala. Ellas coinciden en que esta organización debe estar orientada para que los estudiantes generen autonomía y puedan tener libertad de uso de los espacios y los recursos disponibles en el aula. Se debe destacar que el enfoque de organización de la sala realizado por el educador de primero básico del establecimiento particular, es diferente al de las otras educadoras. Los recursos y materiales disponibles para usar en el aula, son facilitados por el educador.
Principio de juego (fucsia)	En esta subcategoría los docentes coinciden en la importancia del juego y la diversión en el aprendizaje, a pesar de que en 1° básico es un día fijo (jueves), las educadoras señalan que motivan a los estudiantes al indicarles que el colegio es un lugar para pasarlo bien aprendiendo. Cada educadora enfatiza en distintos aspectos del principio de juego, la educadora de párvulos lo presenta como un	Se observa una disociación en el discurso de ambos educadores ya que el profesor de primero básico no hace mención del principio de juego en su entrevista. La educadora reconoce que existe un temor por parte de otros docentes en la ejecución de un juego, sin embargo, menciona que el dominio de aula, la preparación y reglas básicas hacen que este tenga un resultado exitoso.	Se destaca que el establecimiento municipal otorga un reconocimiento al principio de juego bastante importante por parte de las tres docentes que trabajan en el equipo de transición educativa, considerando la estrategia de juego como parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, al igual que la docente de NT2 del establecimiento particular, quien

	<p>enfoque contrario al academicista, por lo que el estudiante tiene un rol activo, una idea que también retoma la profesora de primero básico, quien además añade el uso del juego como metodología para el aprendizaje, finalmente la profesora de diferencial menciona el juego como mecánicas de la clase (“el poder de la estrella”) y las estrategias de juego como herramienta principal en el proceso de transición</p>	<p>La docente de NT2 reconoce que el juego es parte de su metodología de enseñanza y es la forma en que los niños aprenden</p>	<p>reconoce que es una forma de aprendizaje para los niños. La educadora también señala que existen temores por parte de algunos docentes con respecto al principio del juego y su implementación</p>
<p>Rol docente (naranja)</p>	<p>Las profesoras coinciden en que parte de su rol como docentes es informarse sobre las orientaciones entregadas por el ministerio, pero además manifiestan que debe existir una adaptación de estas a la realidad del colegio. La profesora de diferencial comenta que planificaron de acuerdo al decreto 373, consideraron además aquello que les servía de una capacitación docente que recibieron sobre la psicomotricidad, también señala que su rol es involucrarse en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte las educadoras de primero básico y párvulos mencionan que parte de su rol docente es involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje, para ello se escuchan las opiniones de los alumnos y se clarifica</p>	<p>En esta subcategoría, tanto el docente de NT2 como el de 1° Básico reconocen no estar familiarizados o desconocer las orientaciones entregadas por el MINEDUC, sin embargo, ambos docentes destacan que es su responsabilidad informarse en cuanto a esto. Los docentes señalan la responsabilidad que estos tienen de comunicar al educador o educadora del siguiente nivel la información relevante de cada estudiante. El profesor de primero básico señala el vínculo que los docentes generan con los estudiantes y su implicancia emocional, también destaca la importancia del rol de la educadora de NT2 en cuanto a los aprendizajes mínimos obligatorios y lo valórico. Por su parte, la educadora de párvulos enfatiza en el rol del docente respecto a la motivación de los</p>	<p>Si bien en ambos establecimientos reconocen la importancia de informarse y estar actualizados en cuanto a las orientaciones entregadas por el MINEDUC, en el colegio municipal manifiestan conocer respecto a esta responsabilidad docente e incluso destacan lo importante de adaptarlas a la realidad del establecimiento. En cuanto al colegio particular, reconocen no manejar dichas orientaciones, pero sí resaltan la importancia de comunicar al docente del siguiente nivel, información respecto a los estudiantes, también destacan lo necesario que es el vínculo docente-niño/a, así como las profesoras del colegio municipal apuntan al escuchar a sus alumnos para que su desarrollo en diversas áreas sea óptimo.</p>

	las instrucciones con el fin de que se desarrollen al máximo en todas las áreas.	estudiantes y el monitoreo de su aprendizaje.	
Creencias sobre el rol docente (verde agua)	<p>Se puede apreciar claramente en esta subcategoría las creencias que poseen las docentes de NT2 y primero básico respecto al perfil docente, en donde mencionan que es importante que estos sean flexibles y sin miedo al ridículo, por su parte la educadora de diferencial coincide con la docente de básica agregando que el profesor debe tener vocación, profesionalismo, compromiso y respeto por los niños.</p> <p>También es interesante observar que la educadora de párvulos y diferencial coinciden en su discrepancia con algunos de los planteamientos del MINEDUC referentes a la visión que se tiene del niño, la postura academicista que quiere adoptarse para el NT2 y el contraste que se da entre la visión de un colegio ideal y el real.</p>	<p>Se observan grandes diferencias entre las creencias sobre el rol docente de la educadora de párvulo y el docente de primero básico, ya que la educadora considera que los docentes de primero básico deben tener la disposición de acompañar a los niños, debido a que sobretodo en el primer trimestre, es el proceso de transición de ellos.</p> <p>En cambio, el docente considera que el trabajo al recibir a los niños en primero básico es algo demandante, puesto que debe cumplir con labores que, a su parecer, no son propias de un profesor, pero, también considera que como docente se debe tener un carácter flexible en cuanto al actuar y adaptable a las situaciones de los estudiantes, dejando en claro que su rol es de profesor.</p> <p>En cuanto a quién tiene mayor responsabilidad en el proceso, sus creencias son diferentes, ya que la educadora considera que ambos tienen una responsabilidad, en cambio el docente considera que la responsabilidad recae en la educadora, aludiendo a que es ella quien debe entregar toda la información respecto a los estudiantes.</p>	<p>Primeramente, se observa que existe similitud entre ambos colegios respecto a las concepciones sobre su labor como profesores, considerando rasgos propios de la docencia como el profesionalismo, la vocación, el compromiso, entre otros.</p> <p>Se observa que en el colegio municipal existe discrepancia en cuanto a lo que plantea el MINEDUC y la visión que este tiene frente a lo ideal y lo real.</p> <p>Por otra parte, en el colegio particular existe diferencia entre los docentes en cuanto a quién tiene la responsabilidad en el proceso de transición de los niños. El docente de 1° año menciona que la labor recae en la educadora, mientras ella comenta que ambos son agentes importantes en este proceso, por lo cual es una responsabilidad compartida.</p>
Adultocentrismo (gris)	Se percibe que el adultocentrismo estuvo casi ausente en los	En la subcategoría adultocentrismo se puede observar que, a pesar de no	El imaginario adultocentrista se observa escasamente en

	<p>discursos de los informantes. Se puede apreciar que sólo la docente de primero básico hace mención a lo que ha observado en apoderados que consideran al niño como un ente pasivo que debe ir al colegio sólo por obligación</p>	<p>ser un imaginario de la infancia presente en el discurso de la educadora, sí se reconoce en los planteamientos del profesor. Esto se manifiesta cuando menciona que él, como docente, necesita mantener el control del grupo ya que los estudiantes aún no internalizan las reglas y no tienen autocontrol, por ello considera que la infancia es la etapa más difícil y compleja. También agrega que en términos de aprendizaje se parte de cero y los estudiantes poseen un rol totalmente pasivo. Finalmente señala que el tener en cuenta las opiniones de los estudiantes en la toma de decisiones, respecto a estrategias didácticas, puede generar contratiempos innecesarios que perjudican el logro del objetivo.</p>	<p>el caso del establecimiento municipal, en que solo lo mencionan como una concepción de apoderados, y no de los docentes. En cambio, en el colegio particular, se reconoce este imaginario en el docente de primero básico, quien señala en reiteradas ocasiones que debe ejercer su rol como docente sobre los niños, porque necesita mantener el control del grupo, destacando también que la infancia es una etapa compleja, y que los niños son agentes pasivos en su proceso de aprendizaje, señalando además que el considerar la opinión de ellos puede perjudicar el logro de los objetivos.</p>
<p>Paidocentrismo (celeste)</p>	<p>Los 3 informantes coinciden en que el estudiante debe ser activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje, por lo que está claramente definido su imaginario paidocentrista. Ellas destacan la autonomía e independencia de los niños y niñas, y que ellas como educadoras sólo promueven el desarrollo de estos a través de la motivación, mediante desafíos que impulsen a los estudiantes, tanto de NT2 como de primero básico, a pensar.</p>	<p>Tanto la educadora como el docente coinciden en que deben ser los profesionales (educadoras y docentes), los que deben adaptarse a los niños, y no al revés, no obstante, se reconoce que el imaginario paidocentrista predomina mayormente en el discurso de la educadora, pues, plantea que los niños son agentes activos de su proceso de aprendizaje, ellos son quienes descubren y aprenden, ya sea por sí mismos o viendo a sus pares, por lo que el rol de los educadores debiera ser observar y guiar. Además, la educadora considera al</p>	<p>La presencia del imaginario paidocentrista está muy presente en ambos establecimientos. En el caso del colegio municipal, considerando al niño como el protagonista de su propio proceso, en el que se deben respetar sus tiempos de aprendizaje, y valorarlo como un ser importante. Asimismo, en el colegio particular, ambos profesionales señalan la importancia de ser ellos quienes se adapten a los estudiantes, y la educadora destaca que considerar el</p>

	<p>Se puede distinguir que tienen una concepción de la infancia como una etapa donde los niños y niñas son curiosos, sin miedo al error, creativos y con ganas de aprender a ser autónomos.</p> <p>Por último, las docentes señalan que se debe respetar los ritmos de aprendizaje, utilizar como estrategia el ensayo y error, respetar y escuchar lo que los estudiantes desean decir y permitir que sean estos los forjadores de su aprendizaje.</p>	<p>niño como un ser importante y destaca que poseen más información de la que se cree que tienen, por lo que es importante considerar su pensamiento y opinión. Finalmente señala que existe un interés por parte de los niños y niñas sobre la transición a primero básico, pero lo prioritario es que ellos vivan el proceso por el que pasan.</p>	<p>pensamiento y opinión de los niños, es fundamental.</p>
<p>Niño como sujeto de derechos (calipso)</p>	<p>Si bien esta subcategoría no se observa en el discurso de la educadora de párvulos, si existe una coincidencia entre la concepción de infancia de la docente de primero básico y la educadora diferencial, ya que ambas establecen que esta etapa es fundamental para la formación de las personas en donde las palabras o los hechos de un profesional de la educación puede marcar la vida del estudiante. Ambas concuerdan que es una etapa que debe buscar que el niño y la niña sean felices y que además internalicen las normas de convivencia de la sociedad, que sean conscientes de su futuro y que puedan evaluar qué está bien y que está mal al momento de tomar decisiones.</p>	<p>La educadora de párvulos en esta subcategoría menciona los efectos contraproducentes que tienen la tecnología en la motivación innata de los niños y niñas.</p> <p>Por su parte, no se observa el imaginario de niño como sujeto de derechos en el discurso del profesor.</p>	<p>Se observa que esta subcategoría es abordada de distinta forma en ambos establecimientos. El colegio municipal considerada como una etapa fundamental para la formación de personas, considerando que el quehacer docente y sus actos, dejan huellas en los niños y niñas. Consideran la enseñanza de normas de vida en sociedad, como un impacto en sus decisiones actuales y a futuro. En tanto, la educadora del colegio particular menciona que la tecnología tiene un impacto perjudicial en el ámbito de la motivación de los niños.</p> <p>En el caso de los docentes de primero básico de ambos establecimientos, no mencionan al niño como sujeto de derechos.</p>

Fuente: Elaboración propia

IV. 2. Categoría Transición Educativa entre NT2 y primero básico

La Transición Educativa entre NT2 y primero básico se define como un proceso desafiante de cambios, trascendental para los estudiantes y el cual se debe enfrentar colaborativamente por toda la comunidad educativa, de esta categoría es posible afirmar que en los casos estudiados se identifica una tensión entre la continuidad y discontinuidad de distintos aspectos, los cuales son el bienestar socio-emocional, las concepciones de educación, la forma en que los distintos agentes lo abordan y la gestión pedagógica de los docentes involucrados.

IV. 2. 1. Subcategoría adaptación

En consideración del marco teórico de esta investigación, se define adaptación como la capacidad de asimilación del estudiante a nuevas condiciones, circunstancias y aprendizajes. Respecto a esta subcategoría, se reconoce que en el establecimiento municipal se menciona que la interacción que existe entre ambos niveles genera resultados positivos en los estudiantes, tal como lo indica la educadora de NT2 cuando señala *“Los chicos de primero le entregan cosas positivas a los de acá y ellos como que les gusta, les llama la atención el igual quieren ir allá y conocer a las tías”*, esto muestra que generar instancias donde los estudiantes puedan explorar y descubrir lo que sus compañeros vivencian en el siguiente nivel educativo, puede ser un facilitador para el proceso de adaptación de estos, ya que los estudiantes se sienten más seguros al conocer los cambios que les esperan y las docentes con las que se relacionarán.

Por otro lado, se observa que en el colegio particular hay una falta de conocimiento de las implicancias del proceso de transición, ya que el profesor de 1° básico no hace mención de este y la educadora de párvulos no menciona que se realice una gestión adecuada para facilitar el proceso de adaptación, pero sí menciona la jornada educativa indicando que esta es distinta en 1° básico y solo respeta en parte las características de niños y niñas al señalar *"o sea la jornada de transición, de transición mayor de kinder es a las 13.00 pm, en primero básico los niños salen a las 16.00 pm, ya, se incluye el almuerzo y ya son 3 horas que muchos papás temen si el niño va a aguantar esa jornada"*. Lo que comenta la educadora en este último punto, coincide con el postulado de Abello (2008), quien señala que quienes forman parte de la comunidad educativa enfrentan diversos desafíos, entre ellos las rutinas de organización temporo-espacial, como lo que se presenta al cambiar el horario de salida de su jornada escolar, lo que genera un temor en los padres, por cómo sus hijos se adaptarán al cambio, sin embargo, cuando se incluye en el proceso a los apoderados la tensión emocional disminuyen, tal como señala la profesora de primero básico del colegio municipal, *"Por medio de la integración de la comunidad igual se está re encantando al apoderado, el apoderado está volviendo a interesarse por el sistema del proceso de educación de su hijo"*.

Al contrastar el discurso de ambos establecimientos con lo señalado por Abello (2008), respecto a la preocupaciones de los niños en cuanto a las nuevas formas de relacionarse, a las normas y las nuevas interacciones como compañeros de juego y personas que conocerán, se evidencia la veracidad de lo mencionado por el autor, ya que mientras que el colegio municipal atribuye los efectos positivos de la interacciones entre

cursos que permiten al estudiante familiarizarse con en el nivel al que se enfrentará posteriormente, el colegio particular identifica preocupaciones por parte de los alumnos(as) y los padres debido a la falta de un proceso donde los estudiantes puedan conocer los cambios que vivirán al pasar a primero básico.

IV. 2. 2. Subcategoría Continuidad

Esta subcategoría se define como aspectos que se conservan, que no marcan una interrupción en el bienestar integral del estudiante. En los hallazgos se puede observar que ambos colegios coinciden en que los elementos de continuidad entre ambos niveles preparan a los estudiantes para la transición. Según MINEDUC (2002), deben existir factores que propicien la mantención de la línea de continuidad, lo que se evidencia en el discurso de la educadora diferencial del colegio municipal cuando señala que *“trabajamos desde las mismas normas del aula, tenemos un lenguaje utilizado con los niños que es casi igual entre la parvularia y la docente de primer año básico en este caso, la sala igual está ornamentada pensando en las mismas actividades que hacen y la rutina de trabajo de párvulos”*, asimismo la educadora de kinder del colegio particular menciona que al trabajar con grupos heterogéneos de pre kinder y kinder, al pasar de curso *“de alguna manera hay una familiaridad con el otro nivel, para ellos no es como ir para el otro colegio, o sea han sido parte de estos compañeros”*, con esto expresa tal como menciona Castro et al. (2015) que al crear un sentimiento de pertenencia a un nuevo grupo y el establecer relaciones de amistad que pueden ya existir, promueven un buen proceso de transición para los niños. Sin embargo, existen diferencias en el enfoque de dicha continuidad, mientras que en el colegio municipal se centran en las normas, el lenguaje y

las rutinas de trabajo, como menciona la educadora diferencial: *“es un proceso digamos, cambian de aula, cambia de patio, pero las normas son las mismas, los lineamientos son iguales”*, en el particular se dividen en dos miradas diferentes, la educadora de párvulos enfatiza el área socioemocional como ya fue mencionado anteriormente, al hablar de la familiaridad que tienen los niños al pasar de nivel, y el profesor de primero básico focaliza en el conocimiento de los contenidos, como él mismo expresa *“cuando tu empiezas las primeras clases como para chequear conocimiento previo, ahí tú te das cuenta que claro, que el niño maneja harta información y que sí efectivamente viene bien preparado desde el infant”*.

Cabe mencionar que mientras en el colegio particular se observa una disociación en las miradas sobre la continuidad, en el colegio municipal se evidencia una mayor coincidencia en el discurso de los profesores.

IV. 2. 3. Subcategoría Discontinuidad

En la subcategoría de discontinuidad se define como aspectos que no se conservan, y que marcan una disrupción en el bienestar integral del estudiante.

Se observa que la discontinuidad está presente solo en el discurso del profesor de básica del establecimiento particular, la que se presenta en las metodologías utilizadas, así lo expresa el docente al señalar que *“a lo mejor si en infant la vieron pero en términos generales, como parte de un todo, pero acá ya como está todo segmentado en Math, Social, Natural, Art, ahí para ellos, van tomando como conciencia a qué área pertenece cada contenido”*, ya que en primer año se utiliza la metodología tradicional y en NT2 como él menciona *“ellos vienen con un, por así decirlo, un modelo más bien Montessori”*.

Lo mencionado por el docente refleja que existe una discontinuidad en el método que se utiliza en los niveles, donde en kinder se enfoca en el método Montessori, mientras que en primero básico se segmentan las asignaturas, utilizando más bien una visión academicista.

Frente a esto Argos et al (2011a), mencionan las distintas visiones sobre educación que se generan en los niveles de NT2 y primero básico, donde la educación de párvulos se enfoca en una enseñanza más global e integral del aprendizaje, mientras que en el primer nivel de educación básica suele mirarse de manera más academicista.

IV. 2. 4. Subcategoría Creencias sobre transición

La subcategoría creencias sobre transición se define como conocimiento que poseen y construyen los docentes sobre la transición educativa. Se observan diferencias entre las creencias que poseen los educadores de ambos establecimientos.

En el establecimiento municipal desarrollan el concepto de transición educativa desde la perspectiva del niño o niña enfocándose en los nuevos desafíos y oportunidades a los cuales estos se pueden enfrentar, lo que se corrobora cuando la educadora de NT2 señala que *“...ahora lo más relevante que tiene la transición educativa es justamente eso que al niño se le da a conocer cómo lo que sigue”* y cuando la educadora diferencial menciona *“es el inicio de la educación digamos más formal donde se enfrenta el alumno a desarrollar en mayor capacidad sus habilidades, a potenciarse y a ser más individual y adquirir conocimientos básicos para el desarrollo de su vida escolar”*. Mientras que, en el establecimiento particular, el educador de 1° básico centra su concepción de la transición educativa en la carga laboral que le genera a él los cambios y los nuevos

desafíos a los cuales se enfrentarán los estudiantes. Esto se evidencia cuando el docente señala *“El proceso de transición del área infant a junior, yo diría que es un tanto, no sé si es la palabra correcta, pero yo lo definiría como un poco tedioso.”* y cuando menciona *“Por eso llega un punto en que, para mí al menos ha sido tedioso, no estoy diciendo que por ser tedioso sea malo, sino que nos ha costado mucho. Entonces, yo lo definiría con esa palabra personalmente.”*

De igual forma, es importante mencionar que la educadora de NT2 del establecimiento particular coincide con las educadoras del establecimiento municipal, al enfocar la perspectiva de transición hacia el niño o niña y como ellos viven el nuevo proceso. Esto se evidencia cuando ella señala *“yo creo que más que lo preparado que puede ir un niño en cuanto a lo que es contenido, es a la parte emocional, ya por eso por ejemplo a que el traspaso de un nivel a otro no se hace tan fuerte porque esa parte, por ejemplo, de la seguridad, del conocimiento de sus pares, aunque no son del mismo nivel, eh como que suaviza esa transición.”*. Sin embargo, mientras que en el colegio particular se busca del estudiante *“... esa autonomía para manejarse en sí mismo, dentro del entorno, después puede desempeñarse en cualquier entorno y además puede desarrollar cualquier desafío que él se plantee.”* tal como señala la educadora de párvulos, así también el profesor de básica cuando señala, *“tratamos todos de enseñarles y fomentar en ellos la autonomía.”*. En el colegio municipal se centran los esfuerzos por dar a conocer lo que sigue, desarrollar habilidades y entregar conocimientos básicos para su vida escolar.

Un aspecto relevante a destacar es, que si bien las creencias sobre transición de las educadoras son similares, a diferencia del docente de primero, la implementación se lleva

a cabo de manera muy distinta en cada colegio, respecto a esto Jadue et al. (2016) señala que es necesario que los docentes responsables de la TE la reinterpreten y adopten un paradigma común que facilite la comunicación y mejore los proyectos de articulación, esto se evidencia en la educadora de NT2 del colegio particular, quien pese a poseer una visión determinada sobre transición, no logra que se implemente la articulación de acuerdo con lo que ella plantea sobre TE, ya que es necesario que el establecimiento adopte un paradigma educativo común y un enfoque de la TE compartido por los agentes responsables.

Otro factor importante a señalar es el tiempo, la educadora de NT2 del colegio particular señala que *“Ahora creo que deberíamos tener mayores reuniones durante el año para ver el proceso.”*, también más adelante expresa que *“Por ende no es suficiente con la instancia de marzo cuando uno dice, toma aquí te los entrego así, si no también yo recibir una retroalimentación en julio y diciembre para saber cómo ese niño avanza y yo generar nuevas estrategias para el otro año, o conservar las mismas medidas.”*, con esto da a entender que el tiempo destinado a la transición educativa en su establecimiento no es suficiente para poder realizar estrategias de trabajo efectivas, en contraste, al revisar la totalidad de las entrevistas del colegio municipal se puede reconocer en el discurso de las educadoras las diferentes instancias que estas disponen para la elaboración de la ETE, con tiempos asignados por sus directivos exclusivamente para dicho trabajo.

IV. 2. 5. Síntesis categoría Transición Educativa entre NT2 y primero básico

Finalmente, respecto al analizar los hallazgos de las distintas subcategorías se puede develar algunas de las concepciones y conocimientos de los docentes respecto del

proceso de TE, se puede distinguir que en el discurso del colegio municipal se develan elementos propios del proceso en cuestión, tales como: la integración de distintos agentes educativos, entre estos los padres, los estudiantes y docentes de ambos niveles, el cuidar del bienestar socio-emocional de los estudiantes, por medio de procesos de familiarización previo a los cambios de nivel y un enfoque centrado en el desarrollo del niño(a) y su potencialidad, el establecer normas y lenguaje en común entre ambos niveles y finalmente el tiempo asignado por los directivos para que los docentes tengan reuniones de trabajo de la ETE.

Por otra parte el colegio particular centra su atención en factores como: el cambio de jornadas educativas entre ambos niveles y el generar autonomía en los estudiantes, además a diferencia del colegio municipal donde los discursos de las educadoras coincidían en la mayoría de los elementos identificados por cada subcategoría, en el colegio particular se distinguen disociaciones en cuanto a las metodologías de enseñanza, primando en NT2 la metodología montessori y en primero básico una visión más academicista, y en los enfoques del proceso de transición, donde la educadora de NT2 enfatiza la dimensión socioemocional del estudiante y el profesor del primero básico focaliza los contenidos. Finalmente se distingue la ausencia de dos elementos importantes de la TE, la integración de los padres en el proceso y el tiempo necesario para realizar reuniones de trabajo colaborativo.

IV. 3. Categoría Gestión Pedagógica

El decreto N° 373 define la Gestión Pedagógica como la administración de “las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y

evaluación del proceso educativo” (2017, art. 8) con el fin de favorecer la enseñanza y en lo que respecta a esta investigación, fortalecer el proceso de transición educativa entre NT2 y 1° básico.

IV. 3. 1. Subcategoría Articulación

La subcategoría de Articulación se define como la coordinación, diferenciación, continuidad y progresión de los aprendizajes entre los niveles. Respecto a ella, se observa discrepancia entre ambos establecimientos, ya que mientras que en el colegio municipal se observa que sí existe un tiempo asignado para la planificación de los objetivos entre ambos niveles, generando de esta forma una conexión entre las docentes de la ETE, como lo señala la profesora de 1° Básico cuando comenta que *“Con un plan elaborado, resulta porque tenemos las horas...”* En el establecimiento particular solo se menciona que existen libros internos del establecimiento que permiten mantener la continuidad entre ambos cursos, así lo afirma la educadora de NT2 cuando señala que solo *“hay secuencia con respecto a los libros con los que trabajamos”*. Cabe destacar que esta subcategoría no está presente en discurso del profesor de 1° básico del colegio particular mostrando de esta forma una diferencia entre ambos establecimientos, en cuanto a la existencia de un tiempo asignado para articular la forma de enseñanza de los contenidos de estos niveles.

Jadue et al. (2016) señala que para que exista una buena articulación institucional, se requiere tener en cuenta cuatro áreas fundamentales: creación de espacios de diálogo docente, articulación curricular congruente al avance curricular, articulación de actividades docentes y estudiantes y articulación de prácticas docentes vinculadas a la reflexión y la didáctica. Por ello se destaca lo que señala la docente de primero básico del

colegio municipal, donde menciona que resulta el proceso de articulación, ya que existe esta previa reunión que permite el intercambio de ideas y visiones respecto a la enseñanza. En cambio, se puede observar que en el colegio particular solo se desarrolla la continuidad respecto a los mismos libros que se utilizan, manifestando así que solo se está cumpliendo con uno de los requerimientos mencionados por los autores respecto al desarrollo de una buena articulación.

IV. 3. 2. Subcategoría Estrategias Didácticas

En cuanto a la subcategoría Estrategias Didácticas, esta se define como una serie de acciones planificadas que persiguen el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

En esta subcategoría es importante destacar que se observan similitudes sobre las estrategias utilizadas por los educadores de ambos establecimientos educacionales. La educadora del establecimiento municipal menciona que *“ya el hecho de estar sentados conversando, es algo que es más concreto a que esté alguien ahí, explicándote que yo le conté a alguien”* de esta misma forma el profesor menciona que *“los grupos tienden a funcionar bien, pero la idea es que ellos compartan entre todos”*. Esto demuestra la coincidencia entre los docentes de ambos establecimientos en emplear el trabajo colaborativo, trabajar la socialización y el buen compartir entre los niños y niñas.

También la educadora del colegio particular coincide con las educadoras del colegio municipal mencionando *“tú le invitas, le muestras y el hace lo que puede, incluso puede tener una etapa exploratoria con ese material y después guardarlo, pero en el fondo no ponemos techo”*, de esto se infiere que las estrategias didácticas utilizadas buscan que

el estudiante cumpla un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de material concreto.

Al contrastar las estrategias didácticas de los educadores con el Decreto 373 (2017), donde se detallan ejemplos de implementación para las áreas de articulación curricular y de articulación didáctica, se puede identificar que el colegio municipal implementa proyectos comunes, tal como señala la educadora diferencial del colegio municipal, *“utilizamos diversos espacios educativos, utilizamos el CRA, tenemos salidas pedagógicas juntos, salimos a otras partes todos los cursos juntos, utilización de la sala de primero básico el hall de párvulos”*, también tiene espacios de discusión docente y promueven la reflexión respecto de la progresión de objetivos de aprendizaje, mientras que el establecimiento particular no propicia estos espacios de diálogo, donde el discurso de sus profesores presenta mayores diferencias que el de las educadoras del colegio municipal, ya que mientras el profesor centra sus esfuerzos en el trabajo colaborativo, la educadora focaliza en el uso de estrategias donde el estudiante tenga un rol activo.

IV. 3. 3. Subcategoría Trabajo Colaborativo

Esta subcategoría se define como una estrategia de trabajo grupal entre profesionales de la educación con el objetivo de comunicar y compartir experiencias, reflexionar sobre las prácticas docentes, crear ambientes de trabajo que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; con la finalidad de mejorar la gestión pedagógica, elaborar estrategias de transición educativa (ETE), perfeccionar el proceso de transición, etc.

Al respecto, se observa que en ambos colegios existen instancias de trabajo colaborativo, sin embargo solo en el colegio municipal se realizan reuniones enfocadas en el trabajo de la ETE, como comenta la educadora de párvulo al decir que *“nos reunimos la fonoaudióloga, la educadora de diferencial de párvulo, de primero, la docente de primero en la oficina y hacemos, de acuerdo a la malla curricular, que aprendizajes esperados vamos a trabajar, qué actividad innovadora o entretenida se nos ocurre gestionar para ese aprendizaje esperado”*, en cambio, no se identifica trabajo colaborativo entre niveles en el colegio particular, tal como indica el docente de primero básico quien señala que *“de repente hay reuniones con los directivos, o de repente dicen: “ya, júntense por nivel y organicen ustedes las semanas, o lo que va quedando del mes, o etc”. Pero generalmente es entre los profesores del nivel”*. Esta discordancia, se encuentra presente pese a las orientaciones del MINEDUC (2018c) en que se explicita la necesidad del trabajo colaborativo para un buen desarrollo de la gestión pedagógica.

Por otra parte, se puede ver una diferencia entre ambos establecimientos respecto al apoyo de los directivos, en el colegio municipal el ETE se vincula al PME y se dispone de tiempos asignados para las reuniones, así lo señala la educadora diferencial al decir que *“el día lunes se planifica, se trazan los objetivos y se realiza el material igual el día lunes, y el día jueves se ejecuta las actividades, y también como participamos de un grupo que se llama GTP, que es un grupo de trabajo pedagógico, nos juntamos los días miércoles”*. En contraste con lo mencionado por la educadora de párvulos del colegio particular en cuanto a la falta de tiempo para organizar reuniones formales de trabajo entre niveles, al indicar que *“deberíamos tener más instancias de comunicarnos y reunirnos”*. Los dichos

de ambas educadoras genera una discrepancia en cuanto a la Ley N° 20.903 (2016), que indica que se debe promover instancias de trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, que origine ambientes de trabajo que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta ley considera que existan horas destinadas al Trabajo colaborativo que propicien en esta caso, reuniones para tratar la transición educativa de los niños, situación que ocurre acotadas veces, según la educadora del colegio particular.

Otro aspecto diferenciador entre ambos establecimientos, es que solo el colegio municipal menciona el rol y la participación de los apoderados dentro del proceso, así lo relata la docente de primero básico al destacar que *“Por medio de la integración de la comunidad igual se está re encantando al apoderado, el apoderado está volviendo a interesarse por el sistema del proceso de educación de su hijo”*. Es interesante resaltar que sólo un docente destaque la participación de los apoderados en este proceso, ya que según el Decreto N° 373, deben participar todos los integrantes de la comunidad educativa, lo que considera a las familias.

IV. 3. 4. Subcategoría Organización de la sala

Esta subcategoría se define como la disposición espacial del aula de clases determinada por el docente con el fin de simplificar el aprendizaje y en este caso, favorecer el proceso de transición educativa entre NT2 y primero básico.

Lo primero que se puede apreciar en esta subcategoría es la similitud que existe entre los discursos de las educadoras de NT2 de ambos establecimientos educacionales respecto a la organización en que están distribuidos los materiales y recursos didácticos en la sala de clases. La educadora del establecimiento municipal menciona *“la idea de la*

sala es que todos los materiales que los niños usan y que ellos manipulan, están a la altura de ellos” De la misma forma la educadora del establecimiento particular indica *“porque por ejemplo aquí están las repisas con los materiales, porque aquí si un niño de pre kinder, saca un material que está especificado para kinder, no hay un ¡no!”* Ambas coinciden en que la organización de la sala debe estar orientada para que los estudiantes generen autonomía y puedan tener libertad de uso de los espacios y los recursos disponibles en el aula.

También se puede percibir que el enfoque de la organización de la sala de clases realizado por los docentes de primer año de los establecimientos educacionales es diferente a NT2, mientras que la profesora del establecimiento educacional municipal solo menciona *“es como no sentados en pupitre, y a veces cuando está el kinder en el suelo y miran, ponen atención”* queda en evidencia que cuando se realizan actividades en conjunto al NT2 hay un cambio en la organización de la sala que favorece el proceso y aprendizaje. Por otra parte el docente del establecimiento particular menciona que los recursos y materiales disponibles para usar en el aula, son facilitados por él, así lo manifiesta cuando señala que *“los niños se sientan en grupo, entonces cada grupo tiene una bandeja, con lápices de colores, con lápiz mina, con goma, con tijeras y glue stick, entonces la idea es que ellos aprendan a compartir”*, esto demuestra que a pesar de la autonomía que generan en NT2, esta disminuye al ingresar a 1° básico, generando en el estudiante *“un cambio brusco”* que provoca alteraciones en su comportamiento, en la forma de interactuar con sus compañeros, profesor e incluso padres, afectando en su estado de ánimo tanto en el establecimiento como en su diario vivir, simplemente por el

hecho de que se generaron cambios en las características estructurales de la sala de clases (Alviña, Bustos y Jordán, 2017).

En conclusión, se observa que la continuidad en la organización de la sala de clases es de suma importancia en el proceso de transición educativa entre ambos niveles, ya que este no es solo el espacio físico, sino que es fundamental para desarrollar autonomía en los estudiantes en su propio aprendizaje.

IV. 3. 5. Subcategoría Principio de juego

Esta subcategoría se puede definir como lo mencionan las bases curriculares de educación de párvulos, en donde señala que es “un concepto central”. Se refiere tanto a una actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada” (MINEDUC, 2018).

En los hallazgos encontrados en esta subcategoría, se observa similitud entre los discursos de las educadoras de NT2 de ambos establecimientos educativos, ya que dentro de su discurso la educadora del establecimiento municipal hace referencia a que *“todos los procesos en sí, los hacen, pero no tan academicista, si no que más en onda de que sea entretenido y de que sea lúdico”*. Mientras la educadora de párvulos del establecimiento particular añade que *“hay mucho temor en jugar con los niños, porque se crea mucho desorden, nosotros sabemos que un buen juego con reglas básicas que, con un buen dominio y una buena preparación, tiene un buen resultado, porque de hecho esa es nuestra metodología básica. Que los niños jueguen aprendiendo.”*, por ello se puede determinar que para las educadoras de NT2 es fundamental utilizar el juego como facilitador del aprendizaje.

Por otro lado, existen diferencias en el discurso de los profesores de primero básico de ambos establecimientos respecto al principio de juego, mientras que el profesor del colegio particular no hace mención de este, la profesora de primero del colegio municipal señala que *“las actividades que son lúdicas que no están estructurados como “me siento, hay una hoja y eso tengo que hacer” sino que como a través del juego que lo hacemos nosotros los días jueves, todo a través del juego”*. También la educadora de diferencial se refiere al principio de juegos al señalar *“y por ahora en el ETE nosotros utilizamos estrategias de juego como la principal herramienta para que el niño aprenda”*, por lo que se destaca una diferencia entre el común acuerdo de las docentes del colegio municipal y la disociación entre los educadores del colegio particular.

Finalmente se puede inferir que tanto la educadora de NT2 del colegio particular cómo las docentes del colegio municipal orientan sus clases en coherencia con las orientaciones del MINEDUC (2018c) para la ETE, la cual propone como elementos centrales de un enfoque de pedagogía activa el juego guiado y la psicomotricidad educativa.

IV. 3. 6. Subcategoría Rol Docente

Esta subcategoría se define como el quehacer y responsabilidades del docente establecidas en el marco normativo de la educación chilena.

En esta subcategoría se observa que en ambos establecimientos educacionales reconocen la importancia de estar informados y actualizados en cuanto a las orientaciones que entrega el MINEDUC, de esta forma es señalado por la educadora del establecimiento municipal cuando indica que *“La verdad es que nosotros como le decía revisamos la ley,*

nos empapamos e incorporamos algunos de los conceptos dentro de este plan, porque lo hicimos de acuerdo al extracto de la ley, el decreto 373” la educadora manifiesta saber respecto a la responsabilidad docente que posee de conocer las leyes y orientaciones que se entregan e incluso destacan la importancia de adaptarlas a la realidad del establecimiento educacional al aclarar que *“tomamos las orientaciones pero igual tuvimos que adecuarla a nuestra realidad, entonces tomamos las orientaciones como la parte formal y lineamiento técnico pero incorporamos también el sello que tiene nuestro establecimiento y lo que demanda el contexto”*. Esto está en conformidad con lo que señala Peralta (2007) al mencionar que los docentes deben proceder a través de sus propias elecciones y preferencias de los aprendizajes que ellos juzgan más provechoso.

En lo que respecta el establecimiento particular, reconoce no manejar dichas orientaciones entregadas por el MINEDUC, así lo indica el docente cuando señala *“La verdad, la verdad, desconozco esa información”*. Sin embargo, resaltan la importancia de comunicar al docente del siguiente nivel información respecto a los estudiantes, cuando menciona que *“Yo creo que es fundamental, ya que nosotros en el caso de kinder, lo que podemos captar de cada alumno en particular, para poder vaciar esta información y dársela al profesor para que él sepa cómo apoyar, acoger y contener a los alumnos”*. De esta forma se evidencia la concordancia entre los educadores del establecimiento particular, que a pesar de no estar familiarizados con las orientaciones que entrega el MINEDUC sobre el quehacer y la responsabilidad del docente, establecen similitudes con las educadoras del establecimiento municipal.

IV. 3. 7. Subcategoría Creencias sobre el rol docente

La Subcategoría de Creencias sobre el Rol docente se define como aquellos conocimientos que poseen y construyen los educadores sobre el rol de ellos mismos y sobre el de sus pares.

Lo primero que se puede observar en esta subcategoría es la similitud entre ambos establecimientos educacionales respecto a las concepciones que poseen los profesores sobre de su labor, considerando rasgos propios de la docencia como el profesionalismo, la vocación, el compromiso, entre otros. Así lo señala el docente del establecimiento particular cuando menciona *“creo que lo principal debe ser una persona flexible en todo sentido porque hay que estar en el suelo hay que estar saltando hay que estar moviéndose con ellos no te puede afectar”*. De la misma manera lo evidencia la docente del establecimiento municipal cuando señala *“Yo en este tiempo he aprendido que a adaptarse y hacer el loco no más, si al final con los chiquillos tienes que hacer el loco para que ellos aprendan, eso lo hace significativo”*. Ambos demuestran sus creencias en cuanto al perfil y las características que deben poseer los docentes que integran estos niveles.

También en esta subcategoría se puede observar que en el colegio municipal existe discrepancia en cuanto a lo que plantea el MINEDUC (2016) acerca de las políticas para una Educación Parvularia de calidad y la visión que este tiene frente a lo ideal y lo real, especialmente esto lo demuestra la educadora de NT2 cuando menciona *“No, ahí no me quiero meter en eso porque vienen las indicaciones del MINEDUC y yo no estoy de acuerdo”* más adelante aclara *“Yo siempre he estado súper en desacuerdo con hartas cosas del ministerio de educación, soy bien detractores de su forma de pensar del niño,*

de lo que ellos creen que los niños son capaces, y si bien dicen que no les ponen techo, le ponen techo”. Esto demuestra una clara discrepancia con las orientaciones del MINEDUC referentes a la visión que poseen de infancia y el rol del estudiante y como el educador debe ejercer en ese periodo de la vida humana, en el cual se encuentran los alumnos y alumnas.

Por otra parte, en el establecimiento particular se observa una diferencia entre los docentes de ambos niveles en cuanto a de quien es la responsabilidad en el proceso de transición de los niños. El docente de 1° básico menciona que la labor recae completamente en la educadora, señalando *“La parvularia, si la educadora no te entrega toda la información pertinente que tú necesitas saber del niño te dificulta un montón porque yo tampoco tendría por qué adivinar o tratar de diagnosticar si a mí no me corresponde”* mientras que la educadora indica todo lo contrario cuando aclara *“yo creo que ambos, ya que los niños que uno entrega y los que recibe, siendo una responsabilidad compartida, teniendo instancias donde se trabaje para eso”* evidenciando de esta forma que ambos docentes son agentes importantes en el proceso de transición, por lo cual es una responsabilidad compartida.

IV. 3. 8. Síntesis categoría Gestión Pedagógica

Finalmente, respecto a la categoría de Gestión Pedagógica, se puede establecer que esta está presente en los discursos de los docentes entrevistados, en algunos en mayor medida, como se presenta en el caso de la subcategoría Organización de la Sala, en que se establece que existe similitud entre las educadoras de NT2 de ambos establecimientos educacionales, quienes declaran un modelo más bien Montessori en sus aulas, en que los

estudiantes puedan desarrollar su propia autonomía. Asimismo, coinciden en el pensamiento que ambas poseen acerca del Principio del Juego, y en lo necesario que es para trabajar con los niños, lo que difiere del pensamiento que tienen los docentes de primero básico. En cuanto a la Articulación, Estrategias Didácticas y Trabajo Colaborativo, la coincidencia entre los docentes es mayoritariamente la falta de tiempo para reunirse a trabajar la TE como equipos, si bien las educadoras del colegio municipal declaran el apoyo de los directivos, quienes les facilitan tiempos para trabajar las ETE, en el colegio particular no tienen reuniones de trabajo entre niveles para trabajar la transición, excepto una primera instancia a inicio de año en que la educadora de NT2 entrega información al docente de primero básico, se infiere que por este motivo, el docente de primero señala, en cuanto a las creencias del rol docente, que la responsabilidad para la transición recae en la educadora de kinder, a diferencia de lo que creen las educadoras el colegio municipal y la de kinder del colegio particular, que consideran que debe ser responsabilidad en conjunto.

IV. 4. Categoría Imaginarios de Infancia

La categoría sobre imaginarios de infancias, se define como la intersubjetividad de interpretaciones del concepto de infancia entre los miembros de una sociedad, que orientan su quehacer acorde a una cosmovisión compartida.

IV. 4. 1. Subcategoría Adultocentrismo

Esta subcategoría define al imaginario del niño como un agente pasivo que depende de los adultos, se encuentra en la necesidad de abandonar su infancia y se prepara para integrarse a la vida adulta.

Se puede evidenciar que se observa escasamente este imaginario en el caso del establecimiento municipal, en que solo lo mencionan como una concepción de apoderados, y no de los docentes, así lo indica la docente de primero básico al relatar que ha visto apoderados que expresan que sus hijos *“tiene que ir, porque es un niño y los niños van al colegio”*. En cambio, en el colegio particular, se reconoce este imaginario en el docente de primero básico, quien señala en reiteradas ocasiones que debe ejercer su rol como docente sobre los niños, porque necesita mantener el control del grupo, esto se sustenta en el pensamiento positivista de Comte, al cual se refiere Uribe (2019), quien señala que en este imaginario predomina el poder de decisión y control de los adultos por sobre quienes no pertenecen a ese grupo etario, y así lo señala el docente al decir que *“cuando llegan a primero básico hay que estar prácticamente controlándolos en todo sentido, desde lo que dicen, desde lo que hacen, cómo lo hacen, cómo se expresan porque tienden a hacer todo de manera libre, entonces no conocen reglas”*, destacando también que la infancia es una etapa compleja como señala en el siguiente extracto *“considero que es una de las etapas más, todos dicen “ay es que la adolescencia es complicada”, no, mentira, es la infancia”*, y que los niños son agentes pasivos en su proceso de aprendizaje, justificando que *“es uno el que va, por decirlo “the chilean way”, metiéndole y metiéndole contenido, contenido y contenido, de alguna forma. Porque ellos tampoco están*

conscientes al 100% de lo que están aprendiendo". Además, señala que el considerar la opinión de ellos puede perjudicar el logro de los objetivos, refiriéndose a que *"las decisiones pasan, pasan por ti...uno debe ver que es más agradable para ellos y que les puede llamar más la atención cachay, pero como preguntarles, así como a ese nivel de considerar todo lo que ellos creen que está bien para ellos, mmm yo creo que no"*. Esta visión del docente no se condice con lo postulado por Castro et al. (2012), quien señala la importancia que tiene el escuchar la voz de los niños, valorando sus sentimientos y sus potencialidades, como también para tener un aula más participativa, lo que genera beneficios tantos para los niños como para los adultos.

IV. 4. 2. Subcategoría Paidocentrismo

Esta subcategoría define imaginario del niño como una visión que lo considera como un ser valioso en su presente y como agente activo de su aprendizaje.

Esta subcategoría se encuentra presente en ambos establecimientos. En el caso del colegio municipal, los 3 docentes coinciden en que el niño es el protagonista de su propio proceso, en el que se deben respetar sus tiempos de aprendizaje, y valorarlo como un ser importante. Así lo señala la profesora diferencial al mencionar que *"el objetivo es que el niño aprenda de acuerdo a su ritmo de aprendizaje"*, esta idea tiene como sustento a Rousseau, quien expone que se debe valorar al niño por lo que es, y no por lo que podría llegar a ser, pensamiento con base en Vigotsky, uno de los mayores exponentes de la corriente pedagógica constructivista. Del mismo modo lo indica la docente de primero básico al señalar que *"ellos saben que la sala es para trabajar, que yo puedo hablar, me puedo parar, puedo consultar y como ellos ya saben lo que tienen que hacer entonces es*

como las mismas normas, adelantarse y saber lo que ya tengo que hacer, no andan preguntando”, y lo afirma la educadora de párvulo, destacando que “Yo encuentro que él es el forjador de todo su proceso de enseñanza - aprendizaje. Cada niño aprende lo que cada niño quiere, puede o necesita aprender y de acuerdo a las destrezas de cada uno, debería medirse el aprendizaje”. De esta forma se evidencia la concordancia entre las educadoras del colegio municipal, al destacar el imaginario paidocentrista en sus entrevistas.

De igual manera en el colegio particular, ambos profesionales señalan la importancia de ser ellos quienes se adapten a los estudiantes, de esta forma lo evidencia el profesor de primero básico cuando menciona: *“ahora si tú no tienes la capacidad de adaptarte a los niños porque uno a lo mejor puede decir no, ellos tienen que adaptarse a mi si yo soy el adulto, no pu, uno tiene que es uno el que tiene que ceder y para encajar con ellos”*. Por otra parte, la educadora señala que *“es importante saber lo que piensan y la significancia”*, lo que demuestra que sigue predominando la importancia de considerar el pensamiento y opinión de los niños.

IV. 4. 3. Subcategoría Niño como sujeto de derechos

En esta subcategoría, se define el imaginario del niño como un sujeto protegido por la ley internacional y políticas nacionales, abriendo la polémica de los problemas de la infancia a la esfera pública. Por lo que se establece una relación entre las creencias del niño y los imaginarios sociales.

En esta subcategoría se observa una disociación entre ambos establecimientos. En el establecimiento municipal, se evidencia que las educadoras poseen este imaginario y

que consideran que es fundamental para la formación de los estudiantes. Esto se demuestra cuando la educadora de diferencial señala *“somos como muy respetuosos de lo que le entregamos al niño, porque tú sabes que aquí se forman y puedes definir como la etapa o sea la vida de un niño puedes marcarlo para bien o puede ser un niño marcado para el fracaso”* y cuando la educadora de NT2 menciona *“aquí en la infancia es como tu momento feliz y como también reforzarle, “tú lo puedes lograr”*. Lo que mencionan las educadoras de este establecimiento, coincide con lo que propone la UNICEF (2013) sobre cómo deben ser las relaciones entre adultos y niños, donde el adulto debe actuar como un “adulto-aliado” y ser capaz de educar y co-aprender con el niño, sin perjudicar o dañar el desarrollo de su personalidad. En cambio, en el colegio particular, la educadora de NT2 señala los efectos que produce en los estudiantes el que tengan derecho a acceder a las diferentes tecnologías que existen actualmente, al mencionar que *“hoy en día es primordial, con todo el acceso que tienen los niños, estamos con algo mucho más difícil de agarrar que es la motivación”*. Por su parte, el profesor de 1° básico demuestra no poseer el imaginario de niño como sujeto de derechos ya que no se observa en su discurso.

IV. 4. 4. Síntesis categoría Imaginarios de Infancia

Finalmente, se puede concluir que en la categoría Imaginarios de Infancia, se observa claramente que el imaginario adultocentrista solo se encuentra presente en el establecimiento particular, en el educador de 1° básico, al contrario de lo que acontece en el establecimiento municipal, ya que las educadoras mencionan que este imaginario es una concepción solo de apoderados y no de educadores. De igual forma, el imaginario niño como sujeto de derecho, solo se logra observar en el establecimiento municipal, donde las

educadoras consideran que es fundamental para el desarrollo del estudiante, el respeto de lo que se le entrega a ellos, ya que la forma en que se haga, los pueden marcar para bien o para mal. Al contrario de lo que acontece en el establecimiento particular, donde asocian este imaginario a los efectos que puede producir en los alumnos, el derecho que poseen al tener acceso a ciertas herramientas, como a los medios de comunicación, evidenciando claramente que no poseen este imaginario.

Al mismo tiempo, se observan coincidencias sobre el imaginario paidocentrista que poseen los educadores de ambos establecimientos ya que se logra evidenciar que todos coinciden en que el estudiante debe ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y que deben ser valorados como un ser importante, siendo el educador el que se adapte a las características de ellos, y no los estudiantes a los educadores.

IV. 5. Síntesis del análisis de datos

En conclusión, el análisis de los datos recopilados en las entrevistas a 5 educadores de dos establecimientos educacionales diferentes (municipal y particular), permite determinar las similitudes y diferencias existentes entre ambos en cuanto al proceso de transición educativa, adquiriendo información valiosa, que permite dar respuesta a la interrogante de esta investigación: ¿Cuáles son las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles?, pregunta que será respondida en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES

V. 1. Organización de las conclusiones

La problemática que orienta esta investigación plantea la pregunta ¿Cuáles son las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles?, por lo que las conclusiones se orientaran acorde a los objetivos específicos que buscan responder esta pregunta, el objetivo general, **comprender las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles**, y el supuesto de esta investigación, **el marco normativo chileno que orienta el proceso de transición y los imaginarios de infancia de los docentes de NT2 y 1° básico son las razones que influyen en la forma en que dichos docentes implementan el proceso de transición entre ambos niveles.**

A continuación, se plantearán las conclusiones por objetivos específicos, seguido a esto se concluirá por objetivo general y finalmente se corroborará el supuesto de la investigación.

Objetivo 1: Analizar la gestión pedagógica que realizan los docentes de NT2 y 1° básico respecto al proceso de transición entre ambos niveles.

Con el fin de analizar la gestión pedagógica que efectúan ambos docentes respecto al proceso de transición entre NT2 y 1° Básico se llevaron a cabo cinco entrevistas a diversos docentes que participan de este proceso en dos establecimientos educacionales (municipal y particular).

A través del análisis realizado a las entrevistas se puede concluir que existen similitudes entre los resultados de esta investigación y la de Gajardo (2010), ya que las razones de la falta de articulación identificadas en el colegio particular fueron: la falta de tiempo y espacios para el trabajo colaborativo, el desconocimiento de las responsabilidades sobre articulación señaladas en el marco normativo de la educación chilena y la responsabilidad del equipo directivo en la disposición horaria para el trabajo de articulación, respecto a los contenidos abordados por nivel, sí se manifiesta un conocimiento de los contenidos abordados en los libros que utilizan para orientar sus clases, sin embargo no se evidencia un trabajo de articulación de objetivos, lo que señala una debilidad en el dominio del Decreto 373 y las orientaciones para la ETE.

Por su parte, en el establecimiento municipal se evidencia en el discurso de los docentes una buena percepción de la TE y la articulación gestionada, las educadoras demuestran un amplio conocimiento del Decreto 373 y otras orientaciones del MINEDUC para la ETE; reconocen que existen instancias de trabajo colaborativo para la gestión y diseño de la ETE y señalan el apoyo del equipo directivo en la disposición horaria, además en cuanto a la articulación curricular y didáctica, se identifica el trabajo de análisis de los objetivos de ambos niveles educativos, por lo que se demuestra que efectivamente se realiza la reflexión sobre la progresión de estos.

Respecto al trabajo colaborativo, se puede determinar dos aspectos importantes, primero la relación directa entre el tiempo destinado para la ETE y el trabajo colaborativo, entendiendo el primero como la propiciación de horarios por parte de los directivos, la disposición de los docentes para tener instancias de diálogo y reflexión y la noción que

los educadores tienen de su carga horaria (esto último se desarrollará en las conclusiones del objetivo 3), esto se evidencia en las diferencias de ambos colegios, mientras que en el colegio municipal las educadoras poseen los tiempos necesarios para realizar el trabajo colaborativo, en el colegio particular no se dispone de dichos tiempos y por lo tanto no se realiza el trabajo colaborativo entre niveles.

El segundo aspecto importante es cómo se entiende el trabajo colaborativo para la ETE en ambos colegios, ya que por un lado en el colegio particular no se observa la participación de directivos en la TE, ni la participación de los padres, el trabajo colaborativo se restringe a reuniones de planificación por asignatura y el intercambio de portafolios con información de los estudiantes, mientras que en el colegio municipal la ETE se articula con el PME del establecimiento e involucra a la comunidad educativa, es decir, al equipo directivo, los padres y los docentes y estudiantes de ambos niveles en cuestión, lo que se condice con el principio de participación del Decreto 373 (2017) y se evidencia en el común acuerdo de las educadoras respecto a la TE y la ETE.

En cuanto al aspecto de estrategias didácticas, se puede determinar que existe concordancia en los tipos de estrategia que los docentes de ambos establecimientos emplean ya que se enfocan en el trabajo colaborativo, trabajar la socialización y el buen compartir entre los niños y niñas, pero se desarrollan de diferentes maneras en cada curso, mientras que en los niveles de NT2 se señala que se busca que el estudiante mantenga un rol activo en su proceso de aprendizaje, en los cursos de primero básico del establecimiento particular se orienta más bien a que el estudiante sea receptor de lo entregado por el docente.

Objetivo 2: Describir los imaginarios de infancia presentes en el discurso de los docentes de NT2 y 1° Básico.

Este apartado tiene como propósito describir los diversos imaginarios de infancia que se han encontrado en los discursos brindados por los docentes entrevistados de ambos establecimientos educacionales.

Se observa que ambos establecimientos poseen una mirada diferente en cuanto a los imaginarios de infancia, en el colegio municipal existe un imaginario de infancia paidocentrista que es compartido por las docentes involucradas en la TE, mientras que en el colegio particular existe una disociación entre lo planteado por ambos docentes, ya que los imaginarios de infancia difieren entre sí, por su parte la educadora de NT2 concibe al niño desde un imaginario paidocentrista, mientras que en el profesor de primero básico prima el imaginario adultocentrista.

Cabe mencionar que las educadoras que orientan su quehacer desde el imaginario paidocentrista señalan el uso de metodologías donde el estudiante tiene un rol activo, además de la importancia del juego como la forma natural de aprendizaje, mientras que el docente que orienta su quehacer primordialmente desde un imaginario adultocentrista, enfatiza en el control, ya que si bien menciona la importancia de adaptarse a los estudiantes y ceder, en su discurso se evidencia una mayor inclinación a una relación vertical donde el estudiantado tenga un rol más pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además esto influye en su percepción de la infancia como la etapa más compleja del desarrollo de la persona y la concepción de la transición como un proceso tedioso, ya que le demanda tareas que contrastan con sus creencias respecto al rol docente.

Por otra parte, respecto al imaginario de niño como sujeto de derechos, se evidencia en el discurso de las educadoras del colegio municipal una relación horizontal con los estudiantes, la cual es coherente con las orientaciones de la UNICEF (2013) respecto al adulto como aliado y el coaprender, además se relaciona con el imaginario paidocentrista de las profesoras en cuanto a la pedagogía del escucha señalada por Castro et al. (2012) y la validación de la voz del niño que le es propio al imaginario paidocentrista, por lo que es coherente con autores como Maturana (citado en Durán, 2014), Rousseau y Vigotsky, quienes señalan la importancia de valorar a cada ser humano en su condición y no desde un referente 'superior', en este sentido el estudiante es visibilizado y se valida su participación en la TE, mientras que desde la perspectiva adultocentrista del profesor de primero básico, que coincide con los planteamientos de Locke (2005), el niño es invisibilizado y su participación en la TE se reduce a una dependencia del adulto responsable de su normalización.

Objetivo 3: Describir las concepciones de transición educativa presentes en el discurso de los docentes de NT2 y 1° básico

Respecto a las concepciones de transición educativa en las docentes de NT2 se puede determinar que existe temor en ambas educadoras de que se pueda academizar el nivel, esto afirma lo que Peralta (2002) expone respecto a recientes investigaciones realizadas en Chile, las cuales demuestran que las Educadoras de Párvulos temen que la formalización del nivel conlleve una pérdida de flexibilidad y un foco en la academización por sobre lo lúdico e integral del aprendizaje.

Esta formalización del nivel tiene que ver con lo que exponen ambas en la entrevista, mencionando que el curso de primero básico es más bien “estructurado” y los docentes tienden a perder el valor del juego por miedo al desorden que se puede producir, frente a ello las educadoras manifiestan que desean que el siguiente curso sea igual al de NT2 por lo menos en las estrategias didácticas utilizadas.

Por otra parte, los temores de los profesores de primero básico que señala Peralta (2002) se pueden evidenciar en el profesor de primero básico, quien señala su preocupación por las debilidades en cuanto a contenidos que poseen los estudiantes en “*áreas tradicionales*” y sus aprensiones respecto a que el estudiante tenga un rol activo y como ello afecta en la disciplina escolar. En el caso de la profesora de primero básico del colegio municipal no presenta el temor señalado por la autora, ya que explicita que la TE que se propicia en el colegio al que pertenece favorece el alcance de los objetivos de aprendizaje definidos para el año académico, esto se puede explicar en el imaginario de infancia paidocentrista que esta posee y el ya mencionado trabajo colaborativo que se realiza en dicho establecimiento para la elaboración de la ETE.

De igual forma, es importante abordar las distintas concepciones respecto al proceso de transición que existe en los educadores de primero básico de cada establecimiento, en donde por una parte se señala que esta tiene efectos positivos para los estudiantes y se centra la atención en el estudiante, mientras que para el otro es un proceso más bien “*tedioso*” y centra su atención en las responsabilidades docentes y la carga laboral.

Objetivo General: Comprender las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles

Una de las interrogantes que impulsó esta investigación es la planteada por Peralta (2007), quien cuestionó el por qué a pesar del contexto educativo, las diversas culturas, sistemas o tradiciones el proceso de transición se visualiza como una problemática compleja, desde la reflexión de este cuestionamiento es que se origina la pregunta de investigación ¿Cuáles son las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles? y al supuesto de que el marco normativo chileno que orienta el proceso de transición y los imaginarios de infancia de los docentes de NT2 y 1° básico son las razones que influyen en la forma en que dichos docentes implementan el proceso de transición entre ambos niveles. Sin embargo, al contrastar la información entregada por ambos colegios y al concluir acorde a cada objetivo específico, se puede determinar que las razones fundamentales que influyen en la implementación de la TE de los docentes de los establecimientos seleccionados, son la relación entre el tiempo y el trabajo colaborativo, el dominio del marco normativo vigente para la ETE, la participación de la comunidad educativa y la relación entre los imaginarios de infancia de los docentes y el marco normativo señalado.

Respecto a la relación de los imaginario de infancia de los docentes es importante señalar que las conclusiones de esta investigación coinciden con lo planteado por Dewey (1998), respecto a la importancia de que los agentes participantes de la TE posean un paradigma educativo común para así garantizar una buena implementación de la ETE, esto

se evidenció en el contraste por establecimientos donde el común acuerdo de las docentes, el apoyo de los directivos y la participación de estudiantes y apoderados propiciaron la implementación positiva de la ETE, mientras que en el colegio particular la disociación entre las creencias de la educadora y las concepciones del docente, sumados a la falta de apoyo del equipo directivo y la no participación de estudiantes y apoderados en el proceso, debilitaron la gestión de la TE.

En cuanto al marco normativo que orienta la ETE, se concluye que el dominio que los docentes tienen de este incide en cómo se implementa el proceso, además es importante señalar que un factor relevante para que los docentes se apropien de las orientaciones del MINEDUC, es si estas orientaciones coinciden o no con los imaginarios de infancia que estos poseen, lo cual es un elemento facilitador para la aceptación e implementación de lo determinado por el gobierno.

Finalmente, enfatizar en un elemento diferenciador relevante en cuanto a la implementación de ambos colegios y la participación de la comunidad educativa, este es la articulación de la ETE con las acciones del PME, lo que coincide con la orientación del MINEDUC (2018c), el cual subraya la importancia del trabajo colaborativo para el buen diseño e implementación de la ETE y como esto favorece la aplicación de las acciones del PME que buscan mejorar la TE.

V. 2. Limitaciones

Durante el transcurso de esta investigación se han encontrado diversas limitaciones que han dificultado el desarrollo de esta, las cuales se enumeran a continuación.

- Una de las principales limitaciones recae en la escasez de bibliografía encontrada respecto a imaginarios de infancia.
- Incompatibilidad de horarios de los investigadores para trabajar en la investigación al pertenecer a diferentes menciones de la carrera.
- Poca disponibilidad de horarios en el establecimiento particular para poder aplicar las entrevistas.
- La crisis social en Chile en octubre del año 2019 y la pandemia mundial producida por el virus Covid-19 ha obligado a los investigadores a trabajar de forma virtual (teletrabajo), complicando el desarrollo, análisis y término de la investigación presente.
- Dificultad en el tiempo que dispone la universidad a los estudiantes para desarrollar la investigación.

V. 3. Proyecciones

Durante el proceso de esta investigación y el análisis de los hallazgos encontrados surgieron diversas proyecciones que pueden dar inicio a estudios futuros, con el fin de favorecer el proceso de transición entre NT2 y 1° básico en diversos establecimientos educacionales.

- Se insta a los futuros investigadores a profundizar sobre las diversas creencias que poseen los directivos de los establecimientos educacionales sobre la ETE.
- Se invita a contrastar el discurso de los docentes con la gestión de la ETE.

REFERENCIAS

- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido* (Disertación doctoral). Universidad de Manizales, Bogotá.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: Ensayo sobre la destrucción de la experiencia* (Traductor Mattoni, S.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora (1987).
- Álvarez, F. (1999). *Articulación otro paso hacia la calidad*. Santiago: CIDE.
- Alviña, C., Bustos, M. y Jordán, S. (2017). *Cómo afecta la estructura de la sala de clases en el proceso de adaptación, en relación al bienestar emocional de los alumnos de primer año básico en un colegio subvencionado de la comuna de la Pintana* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4365/TPBA%20234.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Araneda, A. (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía*. Concepción: Editorial UCSC.
- Argos, J., Ezquerro, P. y Castro, A. (2011a). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Revista Educación XXI*, 14(1), 135-156
- Argos, J., Ezquerro, M. y Castro, A. (2011b). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Ibero-americana de Educação*, 54(5), 1-18.

- Àries, P. (1998). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (Traductor García, N.). México: Taurus (1960)
- Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima de aula: Factores a tener en cuenta* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://educra.cl/docente-gestor-del-clima-aula-factores-cuenta/>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y prácticas docentes: Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la educación primaria. *Revista Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217-240. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Castellano, L. y Mársico, C. (1995). *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente* (1ª ed.). (11). Buenos Aires: Altamira.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológico de los imaginarios sociales. *Revista Cinta moebio*, (43). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>

- Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3ª ed.). Madrid: Gredos.
- CPEIP (2019, agosto). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018*. [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/Resultados-Evaluación-Docente-2018.pdf>
- Christensen, P., y Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children, *Childhood*. 9(4), 477-497.
- Decreto N° 115, Art. 5. MINEDUC. Modifica Decreto n° 315, de 2010, que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de Educación Parvularia, básica y media. Santiago, Chile, 17 de febrero de 2012.
- Decreto N° 373. MINEDUC. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año de educación básica, Santiago, Chile, 17 de abril de 2017.
- Decreto N° 1126, Art. 1-2. MINEDUC. Reglamenta las fechas en que se deben cumplir los requisitos de edad de ingreso al primer y segundo nivel de transición de la Educación Parvularia y a la educación básica y media tradicional y deroga Decreto N° 1718, de 2011, del ministerio de educación. Santiago, Chile, 25 de septiembre de 2017.
- Dewey, J. (1998). *Como pensamos: Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Traductor Caparrós, A.). Barcelona: Paidós (1989)

- Durán, P. (2014). Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo. *Revista Ideas y valores*, 63(155), 171-190. Doi: <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v63n155.37181>
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y producción. *Revista Última Década*, 20(36), 99-125.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Fernández, M., Pérez, R., Peña, H. y Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista. Informe*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Gairin, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Revista Aula de Innovación Educativa*. 142, 12-17. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/132120653.pdf>
- Gajardo, A. (2010). Importancia dada por las educadoras de párvulos y profesores/as básicos/as al trabajo de articulación curricular entre niveles. *Revista Horizontes*

Educacionales, 15(2), 23-31. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/979/97917578002.pdf>

Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*.

Recuperado de

<https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3645/3/document.pdf>

Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E. y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149-169.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008>

Gómez, M. y Alzate, M. (2014a). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 77-89.

Hernández, M. (2015). Estrategias didácticas empleadas por los docentes en la transición escolar entre los niveles de educación inicial y primaria del NER 295, Municipio Arístides Bástidas. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales (CIEG)*, 13, 45-61 Recuperado de
[http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2020%20\(45-61\)%20Hern%C3%A1ndez%20Ortiz%20-%20Junio%202015_articulo_id174.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2020%20(45-61)%20Hern%C3%A1ndez%20Ortiz%20-%20Junio%202015_articulo_id174.pdf)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *En Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.

Jadue D., Díaz E., Bargellini G., Rivas M. y Gareca B. (2016). *Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la educación general básica en Chile: características y evaluación*. Recuperado de

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911436.pdf>

Ley N°20.370, MINEDUC. ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

Ley N°20.903, Art. 19. MINEDUC. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, Santiago, Chile, 25 de abril de 2019.

Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano* (Traductor O’Gorman, E.). México, Fondo de Cultura Económica.

Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación: Una visión desde la epistemología dialéctico crítica.*

Recuperado de: https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

MINEDUC. (2018a). *Bases curriculares: Educación Parvularia.* Santiago.

MINEDUC. (2018b). *Bases curriculares: primero a sexto básico.* Santiago.

MINEDUC. (2018c). *Orientaciones para favorecer la transición educativa: entre Educación Parvularia y educación básica.* Santiago.

MINEDUC. (2019a). *Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la escuela.* Chile.

MINEDUC. (2019b). *Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela (fundamentos, características y propósitos).* Santiago.

- MINEDUC. (2019c). *Innovación pedagógica y trabajo colaborativo entre docentes: El desafío de construir una cultura escolar de colaboración e innovación*. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-1-Final-1.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Moya, Y. (2012). *¿Qué se entiende por articulación al interior del sistema educativo? In sujetos y experiencias: Primer encuentro de Intercambio Pedagógico*. Universidad Nacional Río Negro, Argentina: Editorial REUN
- Oyarzún, A., Dávila, O., Ghiardo, F. y Hatibovic, F. (2008). *¿Enfoque de Derechos o Enfoque de necesidades?* Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- Peralta, M. (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica: Articulación*. Chile, MINEDUC.
- Peralta, M. (2006). *Articulación entre Educación Parvularia y Básica*. Chile: LOM.
- Peralta, M. (2007). *Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad*. Simposio o conferencia llevado a cabo en el congreso de O.E.A., Washington, DC.
- Pérez A. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 373-380. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500001&lng=es&tylng=es.

- Quintana, M. y Barrera, D. (2013). *Guía: educación para la transición*. Santiago, MINEDUC.
- Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Real Academia Española (2017). Diccionario de la Lengua Española (23ª ed.). Disponible en <https://www.rae.es>
- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 20(31), 25-46. p. 28. <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.6245>
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la Educación* (Traductor Viñas, R.). Editorial ELALEPH.
- Sáez, F. (2015). *ARTICULACIÓN CURRICULAR ENTRE EDUCACIÓN DE PÁRVULOS Y EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA: Diseño de propuesta de intervención para la articulación curricular efectiva entre NT2 y IEGB*. (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Currículum Escolar). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15651/000671056.pdf?sequence=1>
- Sañudo, R. (2015). *La transición entre educación infantil y educación primaria: Perspectivas y participación de las familias* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7837/Sa%C3%B1udoOrtizRosaMaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y Herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Editorial EDULP.
- Sierra, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen. *Revista de investigación en educación*, 16(2), 137.
- Soto, M. y Soto, C. (2018). *Estado del arte sobre la transición desde la Educación Parvularia a la educación básica y sus implicancias para la articulación desde kinder a primero básico: En La didáctica como fundamento de la práctica profesional docente. Tendencias, enfoques y avances*. Concepción: Ediciones UCSC
- Stake, E. Robert. (2007). *Investigación con estudio de caso* (4° edición). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L
- Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En Schettini, P., y Cortazzo, I. (1a ed adaptada.), *Técnicas y estrategias de la investigación cualitativa*. (pp. 18-19). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.
- UNICEF (2012). *Preparación para la escuela y las transiciones*. New York.
- UNICEF (2013). *Cuadernillo 4: Superando el adultocentrismo*. Santiago.
- UNICEF (2014). *La voz de los niños: Educación en Chile y Reforma Educacional*. Chile.

- Uribe, V. (2019). Augusto Comte y el positivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 6(12), 62-64. Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/4242>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, (60). Recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Revista Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Zeballos, Y. (2015). *Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5494/1/Zeballos%20C%20Yliana.pdf>

ANEXOS

Transcripción entrevista educadora NT2

(Establecimiento Municipal Nuevos Horizontes).

1.- ¿Cómo define usted el proceso de transición educativa? Señale aquellos elementos que para usted son relevantes.

Profesora de párvulo: Transición educativa es el proceso que se gestiona a través del cambio de kinder a primero básico. El proceso que vive el niño dentro de la sala de kinder, con los materiales de kinder, con las actividades de kinder a lo que va a tener en primer básico. Entonces, la transición educativa lo que hace, es ese cambio brusco hacerlo como más suave, cómo que conozca las sala, conozca el tipo de clases que va a tener, la docente con la que va a trabajar, las actividades que va a realizar. Eso viene siendo, ahora lo más relevante que tiene la transición educativa es justamente eso que al niño se le da a conocer cómo lo que sigue, los niños de kinder les gusta saber que sigue y pueden ver una película diez veces, veinte veces y solo porque saben que sigue, entonces acá eso es lo que les mostramos, la continuidad.

2.- Desde su experiencia en el establecimiento ¿cómo se da el proceso de transición educativa entre NT2 y primero básico?

Profesora de párvulo: Bien, ahora se trabaja de forma bien sistemática. Una vez a la semana tenemos el día de la transición educativa, que es los días jueves en la mañana, en la primera hora. Tengo transición educativa con la profesora Catalina y se trabaja con los dos niveles juntos acá en el aula de kinder, en el aula de primero, en la biblioteca, diferentes espacios educativos del colegio, en el patio en el hall, y vamos trabajando actividades de lenguaje, matemáticas o articular al lado de salud, vida saludable, cuidado personal, eso es lo que hace. Está bien como sistematizado.

Entrevistador: es como lo que más destacaban los otros profesores igual

Profesora de párvulo: Sí, lo mismo. Tuvieron un buen año.

3.- ¿Qué implicancias tiene el proceso de transición educativa en el desarrollo de los estudiantes?

Profesora de párvulo: Yo encuentro que tiene implicancias bien positivas porque ellos logran, cómo te decía denante, anticipar su proceso, conocer a la profesora y les llama la atención el primero básico. El hecho por un lado de que se sienten grandes o que trabajan con los niños grandes, a la par con los niños grandes, es como todo bien entretenido y que los niños grandes también fueron alumnos míos de la tía de al lado, por lo tanto, yo los conozco y como que les gusta venir a las salas, trabajar con los materiales, se acuerdan, entonces la experiencia en sí, son generadoras de nexos positivos. Los chicos de primero le entregan cosas positivas a los de acá y ellos como que les gusta, les llama la atención el

igual quieren ir allá y conocer a las tías. Entonces hasta el momento yo encuentro que tiene implicancias positivas.

Entrevistador: cómo aprender

Profesora de párvulo: sí.

4.- ¿Cómo se lleva a cabo la articulación curricular y didáctica entre niveles?

Profesora de párvulo: ¿en cuanto a la planificación?

Entrevistador: sí.

Profesora de párvulo: La articulación curricular articulamos los OA de primero con los aprendizajes esperados del párvulo, programa pedagógico se llama el de primero básico. ¿Dónde sacan los aprendizajes esperados para trabajar en el año? Programa pedagógico

Entrevistador: Planes y programas de estudios.

Profesora de párvulo: y yo con las bases curriculares del párvulo, entonces hicimos un nexo entre los aprendizajes esperados que yo tenía, viste, los que yo tengo están acá y aquí están los de primero básico, entonces, este aprendizaje esperado, que objetivo de

aprendizaje de Educación Parvularia se conecta con el OA 26 y con el OA 23 de primero básico, así lo hicimos.

Entrevistador: y en ese proceso han notado algunas diferencias, como que sean difíciles de abordar, por ejemplo, entre las bases curriculares de básica y de párvulo.

Profesora de párvulo: hubieron algunos que nos costaron hartito, pero la mayoría los hicimos todos bien conversando con la profesora, viste, mira, que nos costaban cómo encontrar en qué hacer la conexión porque se supone que los aprendizajes esperados es como una red que parten de lo más básico y van subiendo hacia arriba y están todos interconectados pero hay cosas que depende de tu apreciación personal, entonces hay cosas que tú dices, por ejemplo, no a mí me parece que este va acá, no a mí me parece que este va acá. A mí, lo que me parece es que el ministerio me dijera, la persona que los hizo, esto parte aquí y sigue así, y no que estuviéramos que estar nosotras con la profesora de primero básico haciéndolo. Encuentro que eso es lo que más...

5.- ¿Qué ventajas o beneficios cree que tiene el realizar una buena implementación del proceso articulación?

considero que ya respondí con respecto a esto.

6.- ¿Qué instancias de trabajo colaborativo existen en el establecimiento para la gestión del proceso de articulación? ¿Cómo estas se llevan a cabo?

Profesora de párvulo: Tenemos reuniones de trabajo colaborativo a través del PIE, los días lunes en la tarde, tenemos tres horas de coordinación y exclusivamente para coordinar ETE, tenemos una hora de trabajo los lunes en la mañana, dónde nos reunimos la fonoaudióloga, la educadora de diferencial de párvulo, de primero, la docente de primero en la oficina y hacemos, de acuerdo a la malla curricular, que aprendizajes esperados vamos a trabajar, que actividad innovadora o entretenida se nos ocurre gestionar para ese aprendizaje esperado de acuerdo a lo que tenemos y de acuerdo a las ideas de cada una. Hagamos esto, esto y esto y de ahí sale y se gestiona la clase, y ahí queda la planificación y después se preparan los materiales, tenemos una hora.

Entrevistador: y como mencionaba antes, ¿hay una rotación en la coordinación?

Profesora de párvulo: La coordinación rota por lo que te explicaba delante. Por ejemplo, es un sistema que se da a través de cargas horarias. Entonces, el año pasado estaba una educadora de primero por ejemplo con la carga horaria de transición educativa, este año está la educadora especial con la coordinación de transición educativa, el año anterior había estado una educadora de párvulos con la carga de transición educativa. Entonces se va dando vuelta por carga horaria porque te van gestionando las horas de clases para eso.

7.- ¿Cómo organiza su sala de clases y qué elementos considera al tomar las decisiones para dicha organización?

Profesora de párvulo: Esta sala está ordenada por ambientes de trabajo, por ejemplo, ese que está allá, es matemáticas y allá está lenguaje al medio y matemáticas abajo. Entonces, de acuerdo a las actividades que los niños realizan, ellos sacan el material porque lo que está a ese nivel, es para que ellos vayan y saquen y muevan, y lo que está arriba en la altura, es lenguaje arriba, en la primera estantería, y la segunda es matemáticas, y esas cómo están más altas, son para que las gestionen las educadoras de la sala o los profesores que vienen de afuera, pero están ordenadas por lenguaje - matemáticas y lenguaje - matemáticas. Los libros de trabajo están aquí, esta área que está acá es lenguaje, dónde ellos se sientan, después que terminan una actividad por ejemplo y quieren leer, sacan un libro y se sientan ahí en las mesitas.

Entrevistador: Tienen una mini biblioteca

Profesora de párvulo: sí, tienen una mini biblioteca, pero la idea de la sala es que todos los materiales que los niños usan y que ellos manipulan, están a la altura de ellos, entonces, por ejemplo, tú miras ahí y todos esos envases, lo entrega el alumno que en ese tablero tiene la responsabilidad de entregar los útiles escolares. Entonces, son tres o cuatro niños que ellos se paran buscan el material con el que van a trabajar y lo reparten, y ellos saben que ahí está, si yo les pido un material de la clase de lenguaje, saben que tienen que ir a ese espacio o el de hall, te fijas, ellos saben dónde ubicarse, los geoplanos, las fichas de las vocales, la fichas de los números, tienen toda la sala organizada para que ellos sean autónomos, para que ellos entreguen los materiales, para que ellos repartan, ellos busquen

y ellos organizan su diario vivir por ejemplo, yo lo que hago es mediar el aprendizaje no más o ayudar por ejemplo, un niño anda dando vueltas y yo le digo, que necesitas, quiero pintar y para pintar que ocupas, que vas a ocupar, los lápices de cera o los lápices scripto o los lápices de colores y les digo ya y a dónde tendrías que ir a buscarlos o que tendrías que hacer y ahí tú vas haciendo que el niño haga los procesos, piensen y analicen y resuelva un problema simple de la vida cotidiana, que es un aprendizaje esperado que tenemos nosotros en el plan.

Entrevistador: En vez de darle las soluciones esperan que ellos las busquen

Profesora de párvulo: no le doy soluciones, ellos tienen que buscar las soluciones, ellos tienen que ver la forma de buscar las soluciones, incluso, a principios de año, por ejemplo, yo pongo el data y empiezo la clase y digo " ¿Cómo que no se ve bien amigos, cierto? ¡Noo! ¿Qué hacemos? Ok, apague la luz" y van al interruptor y hay algunos que saltan y rebotan y rebotan y empiezan y siguen y de repente se les ocurre poner una silla o alguien les dice pon una silla o se les ocurre venir a buscar una escoba y todos tienen distintas soluciones para un mismo problema y ellos al ver cómo funcionan los demás, se dan cuenta que no necesariamente una forma de ser o una solución te va a gestionar el problema, sino que puedes tener una gama de soluciones y entonces hay días que va Pedrito y se sube a la silla y días que va Juanito y agarra la escoba y ahora que están grandes saltan y la apagan, pero nunca le damos soluciones, siempre la idea es que ellos piensen y ellos vean cómo y qué se equivoquen y a través de eso aprendan, ellos y todos

los que están mirando, por lo tanto acá todos tenemos derecho a equivocarse. Esa la idea viste, entonces así más o menos funciona el párvulo. Ahora no sé si todos funcionan igual.

8.- Entrevistador: refiriéndonos a las orientaciones que da el MINEDUC ¿Cuál es su opinión respecto a ellas? Por ejemplo, algunos cuadernillos que entregan de transición educativa, no solamente las bases curriculares.

Profesora de párvulo: Sí, entregan una información de transición educativa. Es bastante buena, en realidad, tiene como información que es rescatable, lo que sí tiene, es muchas cosas que no son.

Entrevistador: Posible de llevar a cabo

Profesora de párvulo: que afectan la realidad.

9.- ¿Cómo definiría el concepto de infancia?

Profesora de párvulo: No, ahí no me quiero meter en eso porque vienen las indicaciones del MINEDUC y yo no estoy de acuerdo. Dale, sigue.

10.- ¿Cómo describiría el perfil de los estudiantes de NT2 y primero básico en su contexto educacional?

Profesora de párvulo: ¿En cuanto al contexto educacional?

Entrevistador: Sí

Profesora de párvulo: Los estudiantes de NT2 son ingeniosos, son como curiosos, son como alegres, les gusta venir al colegio, les mira, les gusta aprender y tienen una estructuración de aula muy distinta a la estructuración de aula de primero básico. Entonces, cómo que los niños de primero pierden la creatividad, cómo que pierden el interés, no estoy hablando de los del colegio, no, estoy hablando de mi apreciación de lo que es en general, de lo que es un kinder y de lo que es un primero básico, ya. Yo siempre he estado súper en desacuerdo con hartas cosas del ministerio de educación, soy bien detractores de su forma de pensar del niño, de lo que ellos creen que los niños son capaces, y si bien dicen que no les ponen techo, le ponen techo porque te dicen que esto de aquí son los contenidos mínimos pero al final esto es lo que ellos evalúan. Yo en ninguna parte puedo poner más que esto, te fijas.

Entrevistador: no hay tiempo para hacerlo

Profesora de párvulo: Sí, y más encima hay muchas cosas que tú dices y ¿para qué? Entonces, que encuentro yo, que ellos lo que quieren hacer es que el kinder se parezca al primero; y yo que quiero, que el primero se parezca al kinder. Entonces ya ahí, estamos

en desacuerdo con todas las funcionalidades del ministerio de educación. Ellos dicen ahora que están tratando de que el primero sea igual al kinder pero cuando tú trabajas en el sistema, te vas dando cuenta que no es así, que es una cantidad de pega administrativa que tiene la educadora, es una cantidad de trabajo y de pruebas que se le entregan a los niños que te hacen parecerse al primero básico. Por lo tanto, yo encuentro que el primero básico es tan estructurado y es como tan así, que al final a los niños le quitan la capacidad de crear, de pensar distinto, de hacer ellos cosas que podrían conseguir bajo una estructuración muy ordenada. Por ejemplo, "Tienes que aprender a leer" y bueno qué pasa si no aprende, si se demora un poco más. "No tienes que escribir en manuscrita" y ¿Por qué? Si llegan a la universidad ustedes y te apuesto que no escribe ninguno de los dos con manuscrita, uno escribe generalmente con imprenta grande y mayúsculas, todo viste.

Entrevistador: y hoy en día todo está en imprenta con las tecnologías.

Profesora de párvulo: Te fijas, entonces hay tantas cosas que en realidad yo encuentro que estoy en desacuerdo, no debería decir eso, pero entonces encuentro que el perfil de los estudiantes de NT2, es como toda esa dinámica, de que yo los hago autosuficientes y de ver cómo tú llegas a la solución y de busca tú los materiales, en primero es como todo rapidito, entonces rapidito, "no repartas tú porque yo reparto más rápido", no te estoy hablando de la realidad de este colegio.

Entrevistador: sí, del contexto en general

Profesora de párvulo: Sí, estoy hablando de mi apreciación, de mis veinte a treinta años de experiencia, ya. No de cómo funciona el primero, pero, así como tengo que tomar esta unidad, prueba, tengo que tomar esta otra cosa, prueba, bueno y porque no le haces un trabajo escrito, no porque tengo que tener la evidencia del asunto y yo les digo ya pero y ¿Por qué no les hace otras cosas? Por ejemplo, no sé, si quieres saber si suman, sacarlos al patio y que sumen cosas, "No, porque no hay tiempo", Bueno, pásale cuentas y que cuenten cuentas que sumen y que resten, " No, es que son muy complicadas, los niños, las cuentas se las echan a la boca, se va a morir, se va ahogar o se las va a llevar, no sé, pero tienen como muchas explicaciones.

Entrevistador: Se necesitan ciertas notas al año, cosas así.

Profesora de párvulo: Te fijas, que acá no suceden. Acá, si tienen material concreto, mucho, en primero es como un material de cuaderno, lápiz y hojas. Entonces, eso encuentro yo que es como diferente, entonces, el perfil de los estudiantes de primero, lo que las profes quieren, es que estén sentados, atentos y escuchen; y yo no, porque yo soy contraria, yo soy de que los niños se muevan, caminen y griten porque los niños están vivos. Por eso es Academicista, cierto, como que mientras más ordenados y más calladitos los niños mejor, y ¿por qué? Si pueden estar haciendo boche y dentro de su boche están aprendiendo o pueden que estén parados, porque yo igual les pido que estén sentados, igual les pido que hagan silencio, igual les pongo la meta de las clases, te fijas. Igual tienen

que hacer su autoevaluación, o sea, todos los procesos en sí, los hacen pero no tan academicista, si no que más en onda de que sea entretenido y de que sea lúdico.

11.- ¿Qué rol cumple el estudiante en el proceso de aprendizaje?

Profesora de párvulo: Yo encuentro que él es el forjador de todo su proceso de enseñanza - aprendizaje. Cada niño aprende lo que cada niño quiere, puede o necesita aprender y de acuerdo a las destrezas de cada uno, debería medirse el aprendizaje. Por ejemplo, a mí me hacen una prueba de diagnóstico a principio de año, de inglés y digo "hello" y al final de año yo digo "windows, door o una oración entera" ya tengo un proceso de aprendizaje y ya aprendí, en cambio a mí no me miden con eso, a mí me miden con el contenido curricular.

Entrevistador: ¿con el estándar?

Profesora de párvulo: viste, sigo estando en contra del ministerio. Entonces, yo encuentro que cada niño es el forjador de su proceso aprendizaje, que cada niño aprende, cada niño se equivoca, tiene el derecho a equivocarse y aprender a través de lo que se equivoca, a mirar cómo se equivocó el otro y de lo que tú lo hiciste, yo lo intento, y si me resultó de tal o cual manera, la comparto, y yo solamente medio aprendizaje y les hago preguntas que, no tanto como esas millones de preguntas metacognitivas, pero sí como, ¿Qué viste?, ¿Qué pensaste?, ¿Cómo lo hiciste?, ¿Qué piensas tú? ¿Qué opina él?, ¿Qué dice de él? Y de repente yo les digo, "¿Están de acuerdo? ¡Sí!, ¿Están de acuerdo? ¡No! Y ¿por qué?

11.- ¿Qué rol cumple el estudiante en el proceso de aprendizaje?

ya lo estipulé en las otras preguntas.

12.- ¿De qué forma se considera lo que sienten los estudiantes en su proceso educativo?

ya lo estipulé en las otras preguntas.

13.- ¿Cree que es necesario considerar lo que ellos piensan y opinan? ¿Por qué cree eso?

ya lo estipulé en las otras preguntas.

14.- ¿Qué rol cumplen los docentes en el proceso de articulación y transición de un nivel a otro?

ya lo estipulé en las otras preguntas

15 ¿Qué características debería tener el docente de NT2 Y el de Primero básico?, ¿Qué responsabilidad tienen en el proceso?

Profesora de párvulo: Yo encuentro que tiene que ser como súper lúdicos los dos, como que súper jóvenes, cómo con una visión de que la idea es pasarlo bien y que el niño a través de pasarlo bien, aprendan. Y mientras más actividades con material concreto se les

haga, es mucho mejor, por qué yo encuentro que la gente aprende haciendo. Yo te puedo contar, por ejemplo, mi experiencia y vas a aprender de mi experiencia porque te la conté, pero ya el hecho de estar sentados conversando, es algo que es más concreto a que esté alguien ahí, explicándote que yo le conté a alguien. ¿Me entienden o no?

Entrevistador: Si.

Profesora de párvulo: Entonces, el profesor de primero tiene que tener un contexto como lúdico, tiene que ser como desestructurado, cómo no tenerle miedo al ridículo entre comillas, porque yo igual le tengo miedo al ridículo, no me voy a parar delante de adultos a hacer algo porque me muero de vergüenza. Pero con los niños es distinto.

Entrevistador: o tener el valor de vencerlos.

Profesora de párvulo: Te fijas, entonces, es como ese mi sentir, siempre el profesor de básica tiene que parecerse más a una educadora de párvulos que una educadora de párvulos a un profesor de básica; con mucha paciencia, con criterios como bien definidos de qué es lo que yo quiero en esta clase y que es lo que voy a evaluar de esta clase. Que son mis eternas luchas con los profesores de lenguaje cuando te corrigen la prueba y te bajan puntos por no tener acento, y ¿en qué parte del aprendizaje decía que usted iba a evaluar eso? Así es, hay que tener claro, la Cata es así, ella es súper lúdica y super entretenida. La profe de primero, la Cata, es muy lúdica, muy histriónica y le gustan las

clases bien, tenemos clases súper lindas. Por eso digo que tuvieron un buen año de ETE, y ya llevamos sus buenos años bien, bien afiatados con el ETE. Sabes tú qué hay profesores de primero, no por decirles que sean más antiguos, pero tienen como otra forma de pensar que es como distinta y entonces cuesta de repente de, tú cómo que creas clases lúdicas y movedizas y empiezan justamente con esos discursos de que "No, por qué los niños se van a mover, No, porque van hacer boche, No, porque van hablar" y en trabajos en grupo donde tienen que hablar, pero justamente ahora no, ahora se trabaja mucho con material concreto, se trabaja mucho en grupo, se empieza con la descripción de la clase, el objetivo de aprendizaje entre todos los actores del aula, se hace el modelado de la clase, se trabaja con el grupo completo, se hacen ejercicios individuales y después trabajo en grupo y terminamos el trabajo en grupo y nos volvemos a reunir de nuevo, para conversar de que fue que trabajó cada grupo, que fue lo que más les gustó, qué fue lo más les costó y ahí se cierra la clase en relación a las metas que tenemos asignadas. Generalmente los de Primero básico, se evalúan en un ticket de salida y los de párvulo se evalúan con esa meta que dice ahí, viste que ahí dice meta y van los tres autos.

Entrevistador: Sí

Profesora de párvulo: Entonces, la meta es la meta que está acá arriba. La meta que yo pongo ahí, es la que ellos se evalúan, y de acuerdo a esa meta, ellos ven quien llegó a la meta, quién está un poquito más atrás de la meta y quien está un poquito más lejos de la meta. Entonces, igual los de primero, también querían usarlo, también lo usaron un tiempo

y después empezaron con los ticket de salida, entonces ahí ellos hacen su salida. Es como bien ordenado y bien entretenido el trabajo del ETE. Yo creo que son los actores, las profesoras que te van tocando en primero porque por ejemplo, hace años, cuando yo coordinaba el ETE y yo tenía pre kinder y la tía de al lado tenía kinder, ella tuvo muchos problemas con las profesoras que les corresponden en primero, te fijas, o sea por ejemplo, no tenían tiempo para reunirse, no había una hora de clases para reunirse para planificar la actividad, al final la profesora de párvulo terminaba planificando las actividades, planificando la evaluación, llevando a los niños, o sea, hacía y deshacía ella sola todo el rato, y ya después con consistentes prácticas educativas al paso del tiempo, ya se consiguió que fuera un proyecto más fluido, que sea una vez a la semana, que sea sistemático y con una hora que te dan para planificarlo, o sea, también considera que tener una hora para que te sientes con una colega a conversar y planificar una clase, ya te hace que tú te sientas más responsable porque la hora la tengo, si no me la dan, tú dices " oye, no tengo la hora de clases, a qué horas quieres que vea todo esto contigo", pero acá hay una hora de clases en la que estamos todas desocupadas solamente para hacer eso. Entonces, eso igual gatilla que tú seas, te sientas como más realizado para hacer tu pega, porque cuando te dan los espacios, te dan el tiempo y respetan tu tiempo, entonces uno se compromete con el establecimiento, y que las profesoras de Primero también te sigan la "Cueca"

16.- ¿Es el docente de educación básica y/o la educadora de párvulos el principal responsable del proceso de transición? ¿Por qué?

ya lo desarrollé en la respuesta anterior.

Transcripción entrevista educadora 1° básico

(Establecimiento Nuevos Horizontes).

1.- ¿Cómo define usted el proceso de transición educativa? Señale aquellos elementos que para usted son relevantes.

Este año llegué recién y estoy aprendiendo toda esta parte de la transición, yo lo veo más que nada como un proceso de oportunidades en donde los niños ven que no porque cambió de curso o cambio de nivel tengo que cambiar mi forma de pensar o de actuar y de desarrollar habilidades, desarrollar capacidades, conocer lenguaje técnico como lo que manejamos acá nosotros y los elementos que más destaco por ser relevantes son trabajar la conciencia fonológica, las actividades que son lúdicas que no están estructurados como me siento, hay una hoja y eso tengo que hacer sino que como a través del juego que lo hacemos nosotros los días jueves, todo a través del juego y que todos hablamos en el mismo idioma, el mismo lenguaje, no se le crea confusión al estudiante, hay si ella me dijo de esta manera y como ella me lo dijo de la otra, entonces como todo al mismo nivel, al mismo lenguaje.

2.- Desde su experiencia en el establecimiento, ¿Cómo se da el proceso de transición educativa entre NT2 y primero básico?

Desde mi experiencia es un proceso positivo, muy positivo, a diferencia de lo que se puede ver en otros colegios, que es como que a los niños cuesta mucho un semestre normalizarlos como se usa la palabra, cierto, en que aprende que esto, de esta manera aquí, en cambio

acá al segundo mes ellos, su rutina diaria nada era diferente, por ejemplo yo pensé que me iba a costar mucho de que “no al baño” “no al baño”, ellos saben también hasta eso que es lo más mínimo, no, en el recreo se va al baño, en hora de clases deben estar aquí y cómo se implementa en el colegio yo lo encuentro muy positivo, como también acá en San Pedro hay las RAC que se juntan todos los profesores de primero y todos los de las diferentes asignaturas para trabajar en algo en común y los colegas ahí ellos no trabajan el ETE entonces como que también les costó trabajar con el “Leo primero”, entonces desde mi experiencia fue muy fácil trabajar con el “Leo primero”, implementarlo y hacerlo, y obtener los resultados que el programa esperaba, porque nosotros veníamos con esta formación del ETE, ellos, venían con una muy buena base los chiquillos, entonces en los otros colegios no trabajan el ETE, no lo realizan, entonces ellos como que igual empezaron a tomar esta idea y ojala en otros colegios igual lo hagan porque es algo muy positivo para el establecimiento y ojala que como resulta desde kinder a primero básico, se hiciera también de cuarto a quinto, de octavo a primero medio, sería como, mejores resultados.

3.- ¿Qué implicancias tiene el proceso de transición educativa en el desarrollo de los estudiantes?

Ayuda mucho al clima de aula, el que los niños sepan mucho, porque si ustedes quieren ver el primero, es como, ellos saben que la sala es para trabajar, que yo puedo hablar, me puedo parar, puedo consultar y como ellos ya saben lo que tienen que hacer entonces es como las mismas normas, adelantarse y saber lo que ya tengo que hacer, no andan preguntando, y el aula, que es lo que más pide uno como profesora, es que tu tengas un

clima apto para el aprendizaje, se da, se da en kinder, se da en pre-básica, se da en primero, en segundo también se da, se da muy bien porque los chicos ya vienen como de muy chiquititos, como muy en este trabajo, esa es la mayor evidencia de un buen trabajo.

4.- ¿Cómo se lleva a cabo la articulación curricular y didáctica entre niveles?

Con un plan elaborado, resulta porque tenemos las horas otros colegios no tienen estas horas. En matemáticas por ejemplo utilizamos la palabra adición y sustracción que nos pidieron también profesores de segundo ciclo “no usen esas palabras, aquello, aquí” para que no sea tan brusco también cuando le hablan a ellos, porque decían los colegas de básica de octavo por ejemplo “tú le dices ya vamos hacer una adición y no saben lo que es una adición, pero si les dices suma lo saben” entonces acá ponte tu desde kinder cuando hicimos el pensamiento lógico también les dijimos “chiquillos vamos hacer una adición, se usa la palabra agregar, yo junto reúno, y que también es con el signo más” entonces ahí se le va enseñando y en primero igual ellos saben que operatoria vamos a hacer adición o sustracción con el lenguaje técnico para que después cuando pasen tampoco sea tan brusco el cambio. Lo otro también que ha servido mucho que yo hago en primero yo creo que también les facilitó con todo lo que venía de la pre básica es que a ellos uno les enseña a entender la instrucción, yo creo que los profesores muchas veces y muchos años tendemos a equivocarnos y a decir “ya lee la instrucción” pero decimos solamente “ya lee la instrucción” pero si el niño no entendió por ejemplo que lo que es describir, acá por ejemplo los más chicos observar y un día les dije “¿y qué es observar?” observar es mirar, entonces yo ahora por ejemplo pregunto ¿qué es observar? “mirar” y ¿qué es nombrar?

“decirlo” entonces ellos ya saben que es observar y nombrar es que tengo que mirar y tengo que decirlo. Entonces ahora cuando yo digo lean las instrucciones ellos lo saben hacer. Si entiendo una instrucción yo puedo hacerlo, pero si no entiendo una instrucción es como muy complejo que yo lo logre hacer lo más básico.

5.- ¿Qué ventajas o beneficios cree que tiene el realizar una buena implementación del proceso articulación?

Como que desarrollen todas sus áreas si es posible, nunca acá tampoco se recalca el error así como “ no está mal, lo estás haciendo mal sino ya pero como lo puede...”siempre como guiándolos, entonces es como muy beneficioso para todos. “fijate bien” ahí también se inculca la perseverancia, en el no rendirse al tiro, la frustración también y la autonomía. Como te digo acá es como que yo dije ¿cómo voy a lograr la autonomía siendo tan chicos? y como que en el segundo semestre dije antes de empezar las vacaciones dije “ ya de vuelta de vacaciones todo lo hacen solo, todo lo leen y todo lo intentan” entonces acá la asistente por ejemplo decía iba uno “¿qué tengo que hacer?” y yo le decía “lee, anda a leer de nuevo” entonces la asistente también me veía y decía léelo tú primero, generaba autonomía que ellos lo pueden lograr, que no es que a la primera uno es el que tiende a cometer el error, “¿que se hace? ya mira tú tienes que hacer esto” no lo dejamos pensar.

6.- ¿Qué instancias de trabajo colaborativo existen en el establecimiento para la gestión del proceso de articulación? ¿Cómo estas se llevan a cabo?

Tenemos instancias de trabajo colaborativo, también como el GPT, de ahí sacamos las ideas de los cursos más grandes para lo del lenguaje matemático, entonces para que nosotros, desde chicos, lo vamos incorporando. Tenemos un equipo de estrategias de ETE. somos un equipo comprometido con la visión, el equipo se lleva muy bien. Por medio de la integración de la comunidad igual se está re encantando al apoderado, el apoderado está volviendo a interesarse por el sistema del proceso de educación de su hijo porque hubo un tiempo en que los papás estaban como “ya chao y esta, véanlo ustedes porque ustedes tienen que hacer la pega” pero ahora se están como reencantando porque preguntan, como que están siendo más responsables igual, aparte que igual los hijos están como “mi papá vino” súper emocionado y eso le da como las ganas de seguir aprendiendo porque quiero que me sigan destacando, aquí como que se potencia mucho el autoestima, que se crea.

7.- ¿Cómo organiza su sala de clases? ¿Qué elementos considera al tomar decisiones sobre dicha organización?

Cuando estamos en la sala es como la primera parte expositiva, se dan las normas, empezamos a trabajar, se le dice lo que vamos hacer, y se les introduce así como con power. se va a trabajar aquí, como se les ocurre a ustedes que será la clase, después ya ahí como nos separamos, por ejemplo yo voy a ser el color rojo vengan todos los rojos conmigo, ya vengan todos los azules conmigo y ahí cada una se coloca en una esquina de la sala o ocupamos todo el espacio o el patio y se trabaja en la actividad que se generó, ya sea con fichas, con legos, un día jugamos con las yengas también, con tablet y en el kinder

lo mismo se usa el hall o en la sala también lo hemos trabajado y es como no sentados en pupitre, y a veces cuando está el kinder en el suelo y miran, ponen atención.

8.- ¿Qué orientaciones entrega el MINEDUC para desarrollar el proceso de transición y cuál es su opinión respecto a estas?

En primero, bueno yo creo que va es como lo que dice el Ministerio es como para un modelo que ellos tienen idealizado, es como yo creo que usted se imagina una sala de clase así súper ordenada, niños así que tú le preguntas y todos responden al tiro y como que todos puros 7,0 y todo lo saben hacer, inventa esto y los niños crean un tremendo no se...

y hay objetivos que uno de repente igual dice esto no lo voy alcanzar, o de repente uno dice no lo voy a modificar a esta manera porque es como cuando tenemos niños como por ejemplo mi Alexander, es un niño por ejemplo yo sé que no es porque uno no tenga altas expectativas en él pero ya sabíamos que en primero no iba lograr el proceso lector, por sus características, por su contexto familiar, entonces el Ministerio lo que me decía que él tenía que aprender, no lo aprendió, entonces nosotros lo adecuamos hacía él para que él alcanzara su meta y tampoco se viera diferente al compañero, entonces como que yo lo hago a mi manera en realidad.

9.- ¿Cómo definiría el concepto de infancia?

Es felicidad, es como tus recuerdos felices donde tu es la infancia es como tu momento de felicidad o de tristeza en algunos niños en donde te definen en cierta parte como tú miras

la vida cuando seas grande y tu personalidad igual si tú en el colegio fuiste siempre tímida y no te enseñaron cómo sacar esa timidez y pararte siempre vas a ser una persona que le va costar tomar decisiones en la vida o si nunca fuiste notada, como ya “yo era como súper ordenada y a mí nunca me destacaba en nada” siempre voy a pasar desapercibida por la vida, no voy a sacar mayor como o es positivo o es negativo tu infancia nosotros acá estamos como muy así enfocada en que sea todo el rato feliz, ponte tú los niños vienen de repente enojado y viene uno en la mañana y dice ¡Buenos días! y ¿ya estás enojado? ¿por qué estás enojado? si estamos en el colegio a pasarlo bien, jugar, los problemas se tienen que quedar de afuera no tienen que llegar aquí, acá es como vean que acá es un mundo donde yo me vengo a divertir, pasarlo bien y aprender. Entonces la infancia para mí es eso mis recuerdos de como yo soy ahora. Como entregarle igual oportunidades que ellos vean desde chicos que sí pueden tener oportunidades, que escuchen otra realidad que no sea solo la de su casa también, porque en su casa a lo mejor a los niños acá les dicen “no tú tienes que ir a estudiar no más porque tienes que ir a estudiar” pero no te dicen por ejemplo que tú puedes ir a la universidad porque ellos lo ven súper lejano, yo vi la realidad de los apoderados como que ya no yo mando mi hijo porque tengo que mandarlo porque si no me demandan, porque si no me lo quitan y porque en el colegio le dan uniforme, le dan almuerzo y porque tiene que ir, porque es un niño y los niños van al colegio, no es como porque “oye hijo anda al colegio para que aprendas para que tú seas alguien el día de mañana” como lo que nos decían a nosotros cuando éramos chicos, pero y aquí en la infancia es como tu momento feliz y como también reforzarle, “tú lo puedes lograr” o cuando tú por ejemplo lo típico que uno dice “¿qué quieren ser cuando grande?”, “policía”,

“ya si tú quieres ser policía tienes que ser aquí, ya vamos y como a desarrollar estas habilidades”, entonces por ejemplo no sé el Byron el otro día quería ser policía, “ya y ¿Por qué andas llorando?, ¿y si se te arranca un ladrón tú vas a andar llorando porque se te arranco el ladrón?”, ya “tengo que ser fuerte”, “entonces cómete las verduras”, y la infancia tiene que ser recuerdos bacanes como uno dice, uno marca a los niños, con frases con acciones, los marcas, eso es lo que uno después recuerda.

10.- ¿Cómo describiría el perfil de los estudiantes de NT2 y primero básico en su contexto educacional?

Son estudiantes esforzados, nunca dicen como “aaah ¿más?”, ellos saben que en la sala es como trabajo, “¡ya terminé!” “toma aquí hay otra, sigue con la otra” a ya por ejemplo ahora en primero ahora están “ya terminé puedo leer”, “ya anda a sacar un libro” y se sientan a leer y luego comentan o “puedo hacer caligrafía”, “ya saca tu cuaderno de caligrafía” y no me paro yo ni la asistente, tú sabes donde está tú anda a sacarlo, ese es como un perfil como muy bacan, independiente, los de kinder igual, porque también tienen la misma, es como lo mismo, yo creo que cuando ellos sean primero, van a ser igual. Sin querer uno cría o transmite como tu forma, porque por ejemplo yo soy como, en los cursos que yo tenía antes, yo soy una profesora que tiene como un humor negro e irónica, y en el curso que yo dejé que ya son grandes, qué es un séptimo, los chiquillos son igual y yo de repente los escuchaba así, y decía “es como escuchar treinta niños iguales a mí”, así como el mismo humor y estos de acá igual, están agarrando la misma onda, entonces igual de repente digo, si soy muy pesada, porque les digo que tienen que ser fuerte, y pienso que a

lo mejor los reté mucho, o le digo tú solo lo puedes hacer, autonomía, y es porque tienen que ser niños fuertes porque esta vida, esta sociedad de hoy en día como estamos viendo, el que no es fuerte es aplastado, entonces no logran tampoco sus metas, sigue las masas y se ve envuelto en que se pierde.

11.- ¿Qué rol cumple el estudiante en el proceso de aprendizaje?

Han generado mucha autonomía, no sé de repente los que terminan primero no sé uno de repente debería también tener más actividades desafiantes, uno de repente el tiempo tampoco le alcanza para hacer, la realidad es así, pero de repente tu puedes hacer que ellos se desarrollen aún más y sientan más confianza de que son más rápidos o “eh, ¿puedo ayudar?” ya anda a ayudar pero como tienes que ayudar no debes darle la respuesta , enseña como yo te lo explique a ti o explícaselo para que tu compañero entienda, ellos aquí como que no se quedan sentados esperando “que más tengo que hacer”, quieren aprender muchas cosas más es tan todo el rato leyendo, todo me lo leían y les decía “no se adelanten” o están “hoy es jueves y nos toca artes” así que se aprendieron el horario entonces como que ellos se manejan ya solos ya .

12.- ¿De qué forma se considera lo que sienten los estudiantes en su proceso educativo? ¿Cree que es necesario considerar lo que ellos piensan y opinan? ¿Por qué cree eso?

Creo que eso ya lo he respondido en las otras preguntas, si los escuchamos a todos, los motivamos.

13.- ¿Cree que es necesario considerar lo que ellos piensan y opinan? ¿Por qué cree eso?

Esa respuesta las integre en la mayoría de las preguntas.

14.- ¿Qué rol cumplen los docentes en el proceso de articulación y transición de un nivel a otro?

Considero que ya respondí sobre esto.

15.- ¿Qué características deberían tener los docentes de NT2 Y 1° básico? ¿Es el docente de educación básica y/o la educadora de párvulos el principal responsable del proceso de transición? ¿Por qué?

Como alguien más responsable no, yo creo que somos todos responsables en la misma cantidad. calidad, somos todos si estamos todos en lo mismo, si es como cuando de repente te preguntas si todos elegimos estudiar educación, es porque estamos comprometidos con la enseñanza de un niño de lograr habilidades, que se desarrollen integralmente en todos sus ámbitos, y que características debería tener yo creo que compromiso, vocación y profesionalismo, porque podemos ser amigas pero el trabajo es trabajo, si yo debo decir no, no me pareció no me tinca, tenemos que ser respetuosas y escucharnos, no porque seamos amigas no podemos decir no, no me gustó tu idea pero eres mi amiga lo vamos a hacer igual, hasta aquí estamos por el trabajo con los chiquillos, yo creo que la característica es tener vocación más que nada, yo creo que cuando uno escucha a un

profesor de la manera en que habla de sus estudiantes uno se da cuenta si está realmente comprometido con el sistema como se dice, aunque el sistema de repente es un fiasco pero bueno. Yo en este tiempo he aprendido que a adaptarse y hacer el loco no más, si al final con los chiquillos tienes que hacer el loco para que ellos aprendan, eso lo hace significativo.

16.- ¿Es el docente de educación básica y/o la educadora de párvulos el principal responsable del proceso de transición? ¿Por qué?

Ya hablamos sobre esta temática.

Entrevista educadora diferencial
(Establecimiento Nuevos Horizontes).

1.- ¿Cómo define usted el proceso de transición educativa? Señale aquellos elementos que para usted son relevantes.

Yo lo defino como un proceso de cambio, es el inicio de la educación digamos más formal donde se enfrenta el alumno a desarrollar en mayor capacidad sus habilidades, a potenciarse y ya ser más individual y adquirir conocimientos básicos para el desarrollo de su vida escolar.

2.- Desde su experiencia en el establecimiento, ¿Cómo se da el proceso de transición educativa entre NT2 y primero básico?

Para el proceso yo encuentro que ahora en estos años que he trabajado acá se da como un proceso digamos más natural porque trabajamos desde las misma normas del aula, tenemos un lenguaje utilizado con los niños que es casi igual entre la parvularia y la docente de primer año básico en este caso, la sala igual está ornamentada pensando en las mismas actividades que hacen y la rutina de trabajo de párvulos, para los niños siento que es un proceso digamos, cambian de aula, cambia de patio, pero las normas son las mismas, los lineamientos son iguales, las metodologías estrategias de trabajo son compartidas por lo tanto siento que es un proceso digamos más normal y más normalizado entre ambos niveles.

3.- ¿Qué implicancias tiene el proceso de transición educativa en el desarrollo de los estudiantes?

Es muy positivo porque se fomenta la seguridad del niño, un niño que conoce la rutina sabe lo que tiene que hacer. Un niño que ya sabe lo que va a pasar, el niño no utiliza su mente pensando en lo que tiene que hacer, su mente va enfocada en lo que tiene que aprender, entonces no tenemos esa pérdida de tiempo, ya no está ese mes quizá de adaptación, pero el niño que sabe la actividad que tiene que hacer que conoce el tema de la rutina, que trabaja la estrategia con la educadora de párvulos, cuando llega a primero básico, conoce todo porque no es todo nuevo, entonces, enfoca su atención en aprender, entonces el desarrollo del niño siento que es como, le permite elaborar nuevos desafíos, enfrentarse de forma más segura al trabajo, conoce todo, no le provoca inseguridad, mejor autoconfianza, genera un mejor clima de aula también, entonces siento que de todas formas el proceso permite que el niño se desarrolle de forma positiva en todas las áreas.

4.- ¿Cómo se lleva a cabo la articulación curricular y didáctica entre niveles?

Como se lleva a cabo la articulación acá curricular, nosotros tenemos la ventaja de tener una carga horaria que nos permite esas dos horas de reunión de coordinación de las actividades que vamos a trabajar tenemos un plan que nos dice por ejemplo, cómo trabajar conciencia fonológica entonces tratamos como de ir alternándose, porque esto en realidad tu puedes hacerlo en todas las asignaturas en todos los ámbitos, en este colegio trabajamos solamente lenguaje y matemáticas, lenguaje enfocado en conciencia fonológica, que es lo que teníamos más descendido de acuerdo a la evaluación que hacemos de barrido en marzo

y en matemáticas nos enfocamos en pensamiento matemático, y ahí programo los objetivos, vemos objetivos de trabajo, colocamos los objetivos esperados, y de hecho hicimos un paralelo entre todos los objetivos de kinder con los objetivos de primero, y vamos viendo cuales tenemos que trabajar para poder ir enfocando de acuerdo a la unidad que se trabaja en primero básico, entonces vamos viendo ahí desde lo más básico hasta los objetivos más complejos, priorizamos los objetivos, vamos trabajando en la clase tenemos una pauta como de monitoreo de aprendizajes de clase a clase y tratamos como que los diferentes actores que trabajan y participamos lideren la actividad pero la actividad por ejemplo siempre va como, se hace entre todos, por ejemplo si alguien lidera explica el objetivo, trabajamos la misma estrategia por ejemplo, presenta un power point puede ser con sonido o juego lúdico, pero todo en juego y después nos dividimos en estaciones de trabajo. Cada niño tiene un color, por ejemplo, vamos rotando a los niños también, tratamos igual que sea intencionado, que los niños con permanente estén con nosotras o apoyo de la fonoaudióloga porque tenemos niños TEA también y vamos trabajando con juegos, luego los niños se van cambiando, si trabajamos no se sílaba inicial, la trabajamos con fichas en un grupo, en otros no se saltando, tratamos igual incorporar como el tema auditivo, audiovisual y kinestésico. y las asistentes de aulas igual trabajan con nosotros y así lo hacemos, así articulamos y enfocamos como la parte curricular por ahora solo lenguaje conciencia fonológica y matemáticas pensamiento matemático. Al final igual vamos adaptando por ejemplo si el nivel de complejidad es alto para los pre kinder, más que nada en matemáticas si trabajamos el ámbito numérico.

5.- ¿Qué ventajas o beneficios cree que tiene el realizar una buena implementación del proceso articulación?

Las ventajas ya las he mencionado, tirémoslo en toda área, en el área emocional niños con mejor autoconceptos más seguros, buen clima de aula, la parte académica hemos tenido mejores resultados más movilidad en los aprendizajes de los alumnos, también en la parte, porque también integramos a los apoderados ya, mejor vinculación con la comunidad, utilizamos diversos espacios educativos, utilizamos el CRA, tenemos salidas pedagógicas juntos, salimos a otras partes todos los cursos juntos, utilización de la sala de primero básico el hall de párvulos, entonces siento que el conjunto de estas acciones permiten que los niños simplemente mejore el proceso de articulación.

6.- ¿Qué instancias de trabajo colaborativo existen en el establecimiento para la gestión del proceso de articulación? ¿Cómo estas se llevan a cabo?

la parte así como más, la más técnica los días lunes tenemos una hora cada una pero utilizamos más siempre, una hora para ordenarnos como equipo la fonoaudióloga, las educadoras de ambos niveles, educadoras diferenciales que trabajan ahí, también, y el día lunes se planifica, se trazan los objetivos y se realiza el material igual el día lunes, y el día jueves se ejecuta las actividades, y también como participamos de un grupo que se llama GTP, que es un grupo de trabajo pedagógico, nos juntamos los días miércoles, que igual funciona aquí en la escuela, que se juntan, bueno por ahora son pocos profesores, me incorporaron a mí, trabaja la profesora de primero y las parvularias y vamos viendo igual cuales son aspectos descendidos en los segundos ciclos, en el nivel de enseñanza media y

aprendemos cosas y las aplicamos también en el ETE, también lo vemos mucho con Unidad Técnico Pedagógica, también está involucrada en esto, ha participado en algunas reuniones. Yo les imprimí este plan de trabajo para que ustedes lo vean, no para que se lo lleven sí, porque no puedo, que es como la parte técnica, este plan va vinculado con el PME, Plan de Mejoramiento Educativo del Colegio, entonces apuntamos a trabajar en dimensiones que establece el colegio, ahí tenemos nuestra meta, tenemos también por ejemplo acciones a desarrollar, por ejemplo, aparecen las reuniones que tenemos nosotros, como se elaboran las actividades, quienes participan, el día del año en que lo vamos a ejecutar, qué vamos a trabajar también con CRA, tenemos salidas pedagógicas conjuntas y siempre enfocado en el juego como estrategia de aprendizaje, porque para sentarnos a hacer lo mismo mejor nos quedamos en la sala, y como somos tantas aprovechamos para dar la explicación de forma individual, por ejemplo, también tenemos una tentativa de los días que se aplica durante todo el año, ya y también tenemos salidas pedagógicas fuera del establecimiento, ya igual hemos tenido problemas por el tema de los paros y la contingencia social, pero todavía nos quedan algunas salidas, igual como está incorporado tenemos los recursos para poder salir y sacar a los niños, y tenemos un cronograma igual de actividades con las acciones anual, y aquí tenemos claro responsables a cargo de todo el equipo aquí pero al final todos colaboramos con las actividades, la clase, tenemos un plan de equipo

7.- ¿Cómo organiza su sala de clases? ¿Qué elementos considera al tomar decisiones sobre dicha organización?

No utilizamos sillas, en el suelo, pintan y todo, y como organizamos como yo les dije que como hay un lineamiento, por lo menos nosotros lo hemos cumplido como hasta segundo básico que es donde yo recorro las salas, trabajamos las mismas normas que se llama el poder de la estrella, por ejemplo, el niño sabe lo que es eso, trabajamos las técnicas instruccionales, en donde uno levanta la mano y los demás deben tomar silencio o el que, un aplauso el que me escucha, empezamos a trabajar como otras cosas, hacemos lo mismo entonces la pronunciación desde pre kinder hasta por lo menos segundo que es lo que yo puedo hablar, trabajamos como el mismo lineamiento, ya y que consideramos como se trabaja en la clase, consideramos incorporar el tema de los estilos de aprendizaje, diferentes formas de presentación de la información, trabajamos la misma rutina de secuencias didácticas y también se organiza que todos los encargados participen, asistentes de aula, diferenciales, profesoras de aula, fonoaudióloga, todos tenemos como un rol en el tema de la aprendizaje del niño, eso es lo que explotamos y lo que hemos podido hacer en sala.

8.- ¿Qué orientaciones entrega el MINEDUC para desarrollar el proceso de transición y cuál es su opinión respecto a estas?

La verdad es que nosotros como le decía revisamos la ley, nos empapamos e incorporamos algunos de los conceptos dentro de este plan, porque lo hicimos de acuerdo al extracto de la ley, el decreto 373, pero después de eso como que nosotros comenzamos a organizar entre nosotros, incorporamos unas orientaciones pero después lo olvidamos y de hecho trabajamos fuimos invitadas a una forma que realizó el Ministerio de Educación que igual

enfoca que a lo mejor había que trabajar otras áreas, ya las habilidades, nos incorporó el tema de las psicomotricidades y tratamos como de postular a un proyecto pero no nos funcionó, entonces tomamos algunas orientaciones pero no sé si tantas de las que debíamos, pero nos enfocamos como le decía ahora al tema de la conciencia fonológica, pensamiento matemático, pero no hemos visto tanto ahora las orientaciones del MINEDUC, si seguimos el formato, si seguimos como solicitamos la hora, nosotros lo hacemos ejecutamos lo que nos dice la ley. El MINEDUC entrega un panorama general, pensando como en un modelo ideal de colegio, cada escuela tiene una realidad diferente, tú ves donde nosotros trabajamos, por ahora el colegio es una taza de leche, podemos trabajar y todo pero el contexto socioeducativo de nuestros niños es muy diferente a lo que espera el MINEDUC, entonces de todas formas nosotros tenemos que flexibilizar, utilizamos las orientaciones en la parte de formato, las acciones que debemos desarrollar, tenemos la carga horaria que nos da la unidad técnica pero a lo mejor más que psicomotricidad porque mi colegio tiene un agente de psicomotricidad para los niños, trabajamos un plan de vida alimentación saludable incorporamos harta psicomotricidad pero nuestro colegio tiene esto ya, entonces que es lo que nos faltaba a nosotros como otra área, como la parte de conciencia, más pensamiento matemático, tomamos las orientaciones pero igual tuvimos que adecuarla a nuestra realidad, entonces tomamos las orientaciones como la parte formal y lineamiento técnico pero incorporamos también el sello que tiene nuestro establecimiento y lo que demanda el contexto.

9.- ¿Cómo definiría el concepto de infancia?

Yo considero que la infancia es como la etapa fundamental donde se forma al niño, entonces por lo tanto somos como muy respetuosos de lo que le entregamos al niño, porque tu sabes que aquí se forman y puedes definir como la etapa o sea la vida de un niño puedes marcarlo para bien o puede ser un niño marcado para el fracaso, entonces siempre tratamos aquí de enfocar en que el niño internalice normas, que sea un niño feliz, que conozca lo bueno, lo malo, que pueda tomar buenas decisiones. Trabajamos también con un programa, bueno en párvulos que se llama *lion quest* que es un programa que entrega destrezas en los niños para tomar buenas decisiones, trabaja el autoconcepto, la buena autoestima en el niño, el trabajo colaborativo, tener buenas normas de convivencia porque sobretodo en el párvulo nos ha pasado este año que nos ha tocado casos muy difíciles como los que ustedes veían de pre kinder, que son niños con cero norma en la casa que vienen de jardines, no es por culpar los jardines porque también trabajamos con jardines en otro plan que tenemos con los párvulos y el jardín es muy permisivo muy desorganizado, entonces tenemos que tomar esos niños y organizarlos no estructurarlos organizar como esa mente, organizarlo entregarle buenas habilidades para que de aquí parta con una buena formación.

10.- ¿Cómo describiría el perfil de los estudiantes de NT2 y primero básico en su contexto educacional?

Son estudiantes motivados, que solicitan como diversas actividades, son estudiantes, son muy autónomos, independiente, los de kinder son un poco más tímidos si, igual eso tiene

que ver un poco con el perfil del docente que está a cargo del niño igual tú vas formando, es como una casa tu formas a tus niños de acuerdo a tu perfil

11.- ¿Qué rol cumple el estudiante en el proceso de aprendizaje?

Me parece que esta pregunta ya la hemos respondido, podríamos pasar a la siguiente.

12.- ¿De qué forma se considera lo que sienten los estudiantes en su proceso educativo? ¿Cree que es necesario considerar lo que ellos piensan y opinan? ¿Por qué cree eso?

Se trata de escuchar a todos. si tú ves que un niño en una sesión es importante lo que ellos piensan o opinan, de repente uno como pasa siempre se plantea como actividades muy grandes muy desafiantes, si tú ves que el niño está frustrado, que ya no puede trabajar, que a lo mejor piensa que no lo puede lograr, tratamos como de acomodar la actividad e irlo motivando para que finalice actividades cortas para que el proceso sea como más amigable y sea efectivo para que el niño aprenda si de todas formas queremos que ... el objetivo es que el niño aprenda de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.

13.- ¿Cree que es necesario considerar lo que ellos piensan y opinan? ¿Por qué cree eso?

eso ya lo hemos hablado.

14.- ¿Qué rol cumplen los docentes en el proceso de articulación y transición de un nivel a otro?

ya desarrollamos esa idea.

15. 16- ¿Qué características deberían tener los docentes de NT2 Y 1° básico? ¿Es el docente de educación básica y/o la educadora de párvulos el principal responsable del proceso de transición? ¿Por qué?

Profesionalismo, por ejemplo párvulos y primero básico, y aquí me enfoco en los equipo de trabajo ya, porque nosotros igual tenemos la suerte, yo por ejemplo puedo participar en el proceso de mi curso en transición de párvulos, participo, me hago cargo de los contenidos, me hago cargo de que los niños aprendan, trabajamos en conjunto, lo mismo con la profesora de primero básico, entonces yo creo que aquí la responsabilidad seguramente recae en el encargado del curso, que es la profesora de básica y la profesora de párvulos, pero aun así la responsabilidad es compartida porque el compromiso de nosotros es que los niños aprendan, y que aprendan de la mejor forma posible, y por ahora en el ETE nosotros utilizamos estrategias de juego como la principal herramienta para que el niño aprenda, entonces siento que la característica principal es la vocación, el respeto por los niños y el compromiso en el trabajo que ejecuta con profesionalismo, nosotros los jueves no vamos a rellenar las clases, tratamos de hacer buenas clases porque tenemos las hora efectivamente hay clases que no hemos hecho por una u otra cosa, por lo mismo ahora estamos con el tema más acotado, pero ahora tenemos la actividad del día jueves que va a ser grabada y apoyando el “leo primero” de primero básico, dramatizando con

los papás, entonces yo creo que ahí va todo, compromiso y respeto por el niño, y la vocación. Hay que ser abierta a todas las posibilidades, hacer que el niño se entretenga y se acuerde, por ejemplo nunca se olvidaron cuando trabajamos el tema de eliminación silábica, con sílaba inicial y sílaba final, y mi colega se disfrazó de goma, y se comía los niños porque los separábamos por sílabas, todo es concreto, también trabajamos un rap, hicimos el loco, lo pasamos súper bien, entonces es como entretenido y de hecho una vez nos vino a ver la agencia de calidad e hicimos el de la goma, entonces a la niña le gustó y los niños participaron, obviamente estaban todos gritando porque son niños obviamente, y de repente tienen que tocar, tienen que ver, tienen que acercarse, igual hay que respetar su momento sus emociones, pero los niños ahí aprenden, si lo hacen es porque está bien hecho el trabajo, que aprenden, que se acuerdan, que lo pasan bien, bueno de repente igual hay niños que se nos escapan de la norma, pero son los menos, y nosotros siempre apuntamos a los más y a que ellos igual van a poder sumarse en algún momento.

Transcripción entrevista educadora NT2

(Establecimiento Particular Wessex School).

1.- ¿Cómo define usted el proceso de transición educativa? Señale aquellos elementos que para usted son relevantes.

R: Ya, ustedes se refieren a transición al paso de los niños de kinder a primero, en general el proceso eh se lleva a cabo de una manera el colegio bastante familiar para los niños, ya que al tener nosotros como te explicaba grupos heterogéneos de pre kinder y kinder los niños que van a primero ya conocen a los niños en el fondo que están en básica desde ya , fueron sus compañeros cuando ellos estuvieron en pre kinder y kinder entonces de alguna manera hay una familiaridad con el otro nivel, para ellos no es como ir para el otro colegio, o sea han sido parte de estos compañeros, ya, en relación a lo que son los contenidos, no el colegio también hay secuencia con respecto a los libros con los que trabajamos y también tiene que ver con las reuniones que realizamos en algunas circunstancias con los profesores de, de básica, ya, también recibimos retroalimentación de parte de ellos, ahora que es lo más relevante como para, como los elementos que ustedes mencionan que es la transición, yo creo que más que lo preparado que puede ir un niño en cuanto a lo que es contenido, es a la parte emocional, ya por eso por ejemplo a que el traspaso de un nivel a otro no se hace tan fuerte porque esa parte, por ejemplo de la seguridad, del “conocimiento de sus pares” aunque no son del mismo nivel, eh como que suaviza esa transición

2.- Desde su experiencia en el establecimiento, ¿Cómo se da el proceso de transición educativa entre NT2 y primero básico?

R: Yo creo que para los niños es fácil el tema de pasar como les decía de un nivel a otro, ahora como todo en papel es muy bonito y en la teoría cambia, nosotros quisiéramos de repente, hemos buscados varias formas, por ejemplo, a veces decimos podemos tener una Pre- reunión con los profesores de básica como para informarle cómo van los niños, aparte de toda la información que va en sus carpetas, pero a veces también llegamos a la conclusión que podemos predisponer a los profesionales que están en primero como de ciertas actitudes que hayamos visto acá, ya que los niños también van cambiando, o sea pueden haber cambios, digamos en su proceso de desarrollo, ya, no menor si se traspasa información con respeto de los niños que tengan alguna necesidad educativa, o que estén con algún tratamiento, ya, y si obviamente yo creo que nos falta mucho tiempo para articular en tema de cómo se están pasando los contenidos acá y allá , o sea por ejemplo como ellos reciben estos, como llegan los niños ya, a veces tenemos reuniones técnicas, pero no es una cosa continua, como comenzar, como ellos hacen una pre evaluación y como están débiles en esto en lo otro, pero como ir informando en el año como los han visto, ahora como la metodología que tenemos en el parvulario, siempre recibimos un buen feedback (retroalimentación) con respeto a la autonomía con la que se van los niños, ya, eso es bueno.

3.- ¿Qué implicancias tiene el proceso de transición educativa en el desarrollo de los estudiantes?

R. yo creo que para los niños, bueno es un gran cambio, o sea la jornada de transición, de transición mayor de kinder es a las 13.00 pm, en primero básico los niños salen a las 16.00 pm, ya, se incluye el almuerzo y ya son 3 horas que muchos papás temen si el niño va a aguantar esa jornada, por experiencia vemos que los niños si, a menos que sea un niño que uno de alguna manera sugerida la permanencia, porque usted sabe que no se puede en el fondo repetir el nivel de kinder, nosotros podemos sugerir cuando sobre todo en la parte emocional nosotros vemos que están débiles en cuanto eso, hay nosotros lo hacemos, ya, ahora hoy en día con todas estas medidas que se toman, se acortan las jornadas en primero básico, hasta que el niño de forma progresiva se va adaptando, ya, y las horas que normalmente tienen a la hora de retiro, son como de gimnasios, está bien organizado el tema que los niños estén como a las horas de actividades más blandas por decirlo así, o más lúdicas en las horas de la tarde.

4.- ¿Cómo se lleva a cabo la articulación curricular y didáctica entre niveles?

R. un poco lo que hablamos recién, o sea en papel uno dice si, si deberíamos tener más instancias de comunicarnos y reunirnos, pero también el colegio, abarca muchas otras reuniones que tenemos que tener entre todos los niveles, entre todo el colegio, y nosotros también como área de planificar, de semana a semana ir viendo las actividades, entonces nos cuesta tener como un tiempo fijo para poder hacer esta articulación en forma más

formal, ya, en cuanto a la didáctica yo creo que sí que en primero tenemos la facilidad que no hay una ruptura tan grande en cuanto a lo que nosotros trabajamos en como ellos trabajan allá, ya, obviamente que en instancias como tienen libros y cosas más formales, pero de todas maneras hay instancias de juegos, instancias donde los profe pueden manejar los tiempos de recreo, que si los niños terminaron pueden salir antes.

5.- ¿Qué ventajas o beneficios cree que tiene el realizar una buena implementación del proceso articulación?

R. Bueno la ventaja claramente son el fortalecimiento del programa tanto con el que ellos trabajan como con lo que nosotros podemos entregar a los niños acá, si bien nosotros no somos una preparación para primero básico, sino que una preparación para la vida, cierto. En el fondo es alguna manera de cómo nosotros podemos ayudar en hacer en sí, este proceso de articulación, nos da un buen feedback (retroalimentación), poder ayudar en los niños en que enviarlos un poquito más preparados para la situación y que también eso es todos los años, me refiero en que también debería hacer una articulación entre primero y segundo, tercero y cuarto, siempre cuando los niños cambian también de básica a media, entonces por los niños, y a nosotros, bueno a ellos les sirven también, porque nosotros de alguna manera, lo fuerte que tenemos las educadoras de párvulos es la didáctica para enseñar, ya, que muchas veces se va perdiendo un poco en básica, por el número de niños, yo creo que hay mucho temor en jugar con los niños, porque se crea muchos desorden, nosotros sabemos que un buen juego con reglas básicas que con un buen dominio y una

buena preparación, tiene un buen resultado, porque de hecho esa es nuestra metodología básica. Que los niños jueguen aprendiendo.

6.- ¿Qué instancias de trabajo colaborativo existen en el establecimiento para la gestión del proceso de articulación? ¿Cómo estas se llevan a cabo?

R. Comienzo de año hacemos, bueno, primero, cuando nosotros estamos dando el término al kinder, nosotros tenemos en este minuto cinco salas de kinder, los que serán distribuidos en tres primeros básicos, esta formación de los tres primero básicos se hace en conjunto con las educadoras del grupo, con los profesores de ed. Física, los profesores de música y muchas veces incorporamos a la psicóloga sobre todo cuando se ha tenido temas con algún niños, para realizar un buen equilibrio en los tres cursos que van allá, para no quedar cargados en tema de disciplina, en temas de académico, que quede lo más parejo posible, ya, y cada niño se va con su carpeta con todas las entrevistas que se han realizada, se va con todo lo que se puede haber hecho alguna derivación o algún apoyo, un plan de trabajo que se fabricó en forma individual para el niño, todo eso está en su carpeta, o si no está en el drive que trabajamos con el departamento de orientación, ya, y bueno como les decía, en una instancia nos reunimos con los profesores de primero básico, para contarles los niños, nos hemos reunido este año y contarles por ejemplo de los niños que puedan tener alguna dificultad, también quienes potenciamos más, también si puede haber algún niños con algún tratamiento, también tenemos que dar esa información, para que el profesor no pierda el tiempo, ya que a veces los papás empiezan algo y después no termina, y la idea es que el niño lo finalice, un ejemplo ya está con fonoaudiólogo y termino aquí se fue a

primero, ya no lo necesita y el niño no ha sido dado de alta, por ejemplo. Entonces toda esa informa va, pero nos reunimos en marzo, ahora creo que deberíamos tener mayores reuniones durante el año para ver el proceso.

7.- ¿Cómo organiza su sala de clases? ¿Qué elementos considera al tomar decisiones sobre dicha organización?

R. Bueno, nosotros trabajamos con método Montessori tenemos las áreas de trabajo, ya, en las cuales están seleccionados los materiales por área, y también esta los materiales graduados según las habilidades que los niños tienen que estar desarrollando, tanto en kinder como en pre kinder, ya, em, que decisiones tomamos, nosotros por ejemplo trabajamos con materiales de vida práctica, que son materiales de la vida real, muchas veces los papás se cuestionen de por que trabajamos con materiales de vidrios, dicen que es riesgoso, pero nosotros decimos que no, que en la casa es igual, los niños tienen que aprender a trabajar con eso, obviamente trabajamos los indicadores de riesgo y si algo se quiebra se recoge y nosotras

ayudamos y todo eso, también hoy en día los docentes tienen que ir buscando cosas más motivantes, si bien nosotros no tenemos integrado en la sala de clases el computador , la tablet, todo eso ya que nosotros consideramos que los niños tienen todo eso en la casa y algunos en demasía, entonces nosotros en la sala pensamos en que interactúen, que aprendan y siempre hay cosas entretenidas con las cuales motivarlos, ya , uno en este método aprende que las cosas que son tan simple y cotidianas de la vida los puedes motivar, cosas que uno dice está ahí en casa, pero no están a disposición de ellos.

8.- ¿Qué orientaciones entrega el MINEDUC para desarrollar el proceso de transición y cuál es su opinión respecto a estas?

R. la verdad es que en ese tema no te puedo opinar mucho en realidad, bueno nosotros somos un colegio de especial singularidad, si bien trabajamos con las nuevas bases curriculares, si bien no estamos familiarizados con las orientaciones que el MINEDUC entrega, no sé si existe algún documento, y al parecer sí existe, pero no sé si son parte de los programas pedagógicos o las bases, pero los voy a revisar, ya.

9.- ¿Cómo definiría el concepto de infancia?

R. Una etapa preciosa, donde los niños se descubren a sí mismos y descubren el mundo que los rodea.

10.- ¿Cómo describiría el perfil de los estudiantes de NT2 y primero básico en su contexto educacional?

R. Yo creo que lo que más el colegio intenta promover es la autonomía en los niños, el colegio no es academicista, o sea cuando vienen acá, yo creo que no es un factor decidor en matrícula de los niños en este colegio, ni buscar el puntaje SIMCE, ni buscar el puntaje PSU, porque en realidad, eh, tenemos una amplia gama de alumnos, entonces confiamos en que cada niño pueda dar el máximo de su potencial y por sobre todo tener su autonomía, en el infant se traduce en ser autónomo sobre las cosas, los niños parten siendo autónomos,

con respecto al arreglo de sus pertenencias, el cuidado, pero nosotros le explicamos a los papás que si un niño tiene esa autonomía para manejarse en sí mismo, dentro del entorno, después puede desempeñarse en cualquier entorno y además puede desarrollar cualquier desafío que él se plantee, ya, porque por ejemplo aquí están las repisas con los materiales, porque aquí si un niño de pre kinder, saca un material que está especificado para kinder, no hay un ¡no!, tú le invitas, le muestras y el hace lo que puede, incluso puede tener una etapa exploratoria con ese material y después guardarlo, pero en el fondo no ponemos techo, ya que él lo puede aprender el otro año, yo creo que en primero pasa lo mismo, no hay trabajos de indagación, ni un techo, aquí los niños siempre pueden seguir más allá.

11.- ¿Qué rol cumple el estudiante en el proceso de aprendizaje?

R. Es un rol bastante activo, bueno nosotros en infant al ser Montessori, somos mediadoras, uno trata de que los niños, si bien hay presentaciones, también hay muchos niños que son autodidacta y aprenden viendo lo que otros niños están haciendo, ahí está obviamente, la visión de la educadora que tiene que ser de observar sin intervenir y ser invasiva.

12. - ¿De qué forma se considera lo que sienten los estudiantes en su proceso educativo?

R. Se considera mucho, ya, por ejemplo yo creo que hoy en día es primordial, con todo el acceso que tienen los niños, estamos con algo mucho más difícil de agarrar que es la motivación, considerando que los niños tienen mucha más información que la que uno

cree, entonces por ejemplo lo veo, nosotros lo hacemos aquí en infant, soy apoderada también, tengo una hija en 3° básico y ha sido súper bonito aprender este proceso, como lo veo del otro lado, como van informando cómo avanzan los niños, yo a veces cuando reviso los cuadernos me encuentro con cosas que uno entiende, al estar en el lado de la educación, por ejemplo, nosotras acá, cuando vemos algún tema, preguntamos a los niños, que es lo que ellos conocen y que les gustaría conocer, y en primero básico van indagando en eso, está un trabajo de investigación existe una rúbrica, pero nada establecido, onda lo puedes hacer en ppt o en papelógrafo, yo lo que veo en el cuaderno de mi hija de 3° básico es esto de las lluvias de ideas, en donde los niños aportan de los que se va a hablar y luego ellos se van ampliando.

13.- ¿Cree que es necesario considerar lo que ellos piensan y opinan? ¿Por qué cree eso?

R. Por supuesto que sí, por lo que conversábamos, hoy en día a los niños hay que tomar la parte de la motivación, está comprobado que los niños tienen motivación innata hasta los 9 u 8 años, esto sí según estudio sin contar las gamas de internet y tv, pero obviamente es importante saber lo que piensan y la significancia, por ejemplo, hay niños que ellos si necesitan saber la razón “del por qué” aprenden, por ejemplo, yo estudio, bueno yo tengo 40 años, jamás me pregunté “el por qué”. Pero para un niño el aprenderse los números puede no tener significancia, hasta que descubre que puede llamar por teléfono en forma individual, o lo de las monedas, o tener conteo de algo y la significancia. Lo mismo pasa con la lectura, el tener acceso a la información. Todo eso.

14.- ¿Qué rol cumplen los docentes en el proceso de articulación y transición de un nivel a otro?

R. Yo creo que es fundamental, ya que nosotros en el caso de kinder, lo que podemos captar de cada alumno en particular, para poder vaciar esta información y dársela al profesor para que él sepa cómo apoya, acoger y contener a los alumnos. En el caso de los profesores de básica, también yo creo que va generando un perfil del profesor que va a estar en primero, así como en la educadora de párvulo alguna tendrá más pasta en sala cuna o transición, de acuerdo con la capacidad que tenga más desarrollada. Asimismo, en los profesores de básica, debe tener un perfil también para poder acoger a los niños, tener más paciencia con los niños, en los tiempos de espera que tengan, porque el primer trimestre es netamente de transición, o sea los profesores de primero acompañan a los niños a almorzar hay un grupo de niños que traen loncheras de sus casas, otros niños que compran en el casino, muchos niños que jamás han tomado una bandeja, entonces les ayudan a sentarse, les abren los termos, temas que por ejemplo también manejan los tiempos, en primero cuando los niños recién salen al patio en primero básico olvidan ir al baño, entran a la sala y no puede ser un profesor que le diga, ¡no, no puedes ir al baño!, todas esas cosas, conocer de cómo son los niños a esa edad, ya que muchos niños, nosotros tenemos corte de edad en marzo, entonces hay niños que llegan a los 6 años, que son más de nosotros que de básica, entonces cuando llega un niño a esa edad, también acogerlo y bueno este año nos hemos preguntado bastante en la división de tres cursos, pero ahora con las educadoras, nos preguntamos que, si ¿sería bueno que dejaran fijo a los profes de primero básico, junto a sus team teacher (equipo de profesores)

?, que son sus ayudantes, y de esta manera hacer esta división, enviando a los niños a una sala ya que el perfil de ese profesor de esa sala es importante. Ya, es que hoy en día hay tantos niños con problemas emocionales, que no controlan la frustración que nosotros podemos tener el tiempo para controlarlo y hacer la división tipo, este profesor es firme, pero tiene su lado cálido.

15.- ¿Qué características deberían tener los docentes de NT2 Y 1° básico?

R. Claro, por eso te digo, es importante que los profesores, bueno, los de NT2 los contenidos uno los puede buscar y revisar, pero a los niños en kinder uno les tiene que traspasar el disfrute de ese momento. Ahora por estas fechas y que nace de los niños, ellos dicen que van a pasar a primero, pero nosotras no estamos hablándoles de cómo van a llegar allá, en ningún momento, ya que ellos tienen que vivir lo que están pasando ahora. Y uno manejar que viene avanzando los contenidos y pedir apoyo a la familia para que ayude. Y el profesor de primero básico tiene que tener la justa medida de formalidad y contención que necesitan los niños.

16.- ¿Es el docente de educación básica y/o la educadora de párvulos el principal responsable del proceso de transición? ¿Por qué?

R. Yo creo que ambos, ya que los niños que uno entrega y los que recibe, siendo una responsabilidad compartida, teniendo instancias donde se trabaje para eso, por ende no es suficiente con la instancia de marzo cuando uno dice, toma aquí te los entrego así, si no

también yo recibir una retroalimentación en julio y diciembre para saber cómo ese niño avanza y yo generar nuevas estrategias para el otro año, o conservar las mismas medidas.

Transcripción entrevista educador 1° Básico

(Establecimiento Particular Wessex School).

1.- ¿Cómo define usted el proceso de transición educativa? Señale aquellos elementos que para usted son relevantes.

Docente 1° básico: Bueno, ¿en una sola palabra?, ¿puedo leerla?

Entrevistador: Sí, no hay problema

Docente 1° básico: En este caso, el proceso de transición del área *infant a junior*, yo diría que es un tanto, no sé si es la palabra correcta, pero yo lo definiría como un poco tedioso, en qué sentido de que como ellos vienen con un, por así decirlo, un modelo más bien Montessori, cuando llegan a primero básico hay que estar prácticamente controlándolos en todo sentido, desde lo que dicen, desde lo que hacen, cómo lo hacen, cómo se expresan porque tienden a hacer todo de manera libre, entonces no conocen reglas, entonces imaginen que nosotros estamos en noviembre y todavía tenemos problemas con la toma de turnos, el tema de salir de la sala, de pedir permiso para ir al baño, es como, nos ha costado bastante. Por eso llega un punto en que, para mí al menos ha sido tedioso, no estoy diciendo que por ser tedioso sea malo, sino que nos ha costado mucho. Entonces, yo lo definiría con esa palabra personalmente.

2.- Desde su experiencia en el establecimiento, ¿Cómo se da el proceso de transición educativa entre NT2 y primero básico?

Docente 1° básico: ¿Cómo se da en términos de..?

Entrevistador: Si generan algún lazo, por ejemplo, entre la educadora de párvulos...

Docente 1° básico: ¿Y nosotros?

Entrevistador: Sí.

Docente 1° básico: A principios del año escolar se hace una especie de reunión que se llama "Passing on", entonces se juntan todos los profesores de kinder, más los profesores de 1° básico, entonces van y te entregan la lista de cada curso y por ejemplo, no sé pu, este año fue de la siguiente manera, nos damos un cara a cara, frente a frente, entonces empezamos a ver la lista que tenía cada uno y empezamos estudiante por estudiante, ya por ejemplo el clásico: Juanito Pérez, ya ¿qué me puede decir tú de Juanito?, bueno, él tiene dificultad en el lenguaje, por ejemplo tiene harto apoyo familiar, pero no sé po, llegó recién a mediados de octubre del año pasado. Ya la siguiente persona, ella viene de colegio, viene de tal situación escolar, y funciona más o menos así, o tiene problema con la rutina o no se po, es alérgica al polen, etc. Se entrega como toda la información relevante del estudiante, y después qué es lo que nosotros hacemos, revisamos las carpetas de cada estudiante, donde ahí se llega como al registro de todas las entrevistas que se han tenido con los apoderados, entonces ahí también adjuntan certificados médicos, adjuntan certificados de en el caso de los niños que van al neurólogo, del psico-algo va todo ahí en su carpeta.

Entrevistador: Se informan sobre

Docente 1° básico: Sí, tenemos que informarnos, porque de repente uno va viendo ciertas conductas que a uno le llaman la atención, entonces uno dice: a lo mejor hay algún

registro, entonces uno va a la carpeta y ahí está todo el detalle, ojo que eso sí depende de la profesora de párvulo, porque hay colegas que por ejemplo, no sé pu, te entregan casi una enciclopedia de cada niño, así como hay carpetas que están prácticamente vacías. Entonces, tú necesitas obviamente por qué el niño se está comportando así, pero no hay nada para justificar una conducta o algún respaldo sobre algo, hay veces que no hay nada, entonces tienes que empezar a construir en base a lo que tú vas viendo, y después derivarlo en este caso a, a bueno, puede ser a psicopedagoga o a la psicóloga del colegio y ellos hacen las derivaciones externas después para cada profesional.

3.- ¿Qué implicancias tiene el proceso de transición educativa en el desarrollo de los estudiantes?

Docente 1° básico: Ya, yo creo que influye bastante porque el colegio trata de enseñarles, tratamos todos de enseñarles y fomentar en ellos la autonomía, entonces (relee la pregunta), eh, qué pasa es que por ejemplo, si no vienen con eso bien desarrollado desde el *infant*, cuando llegan a 1° básico prácticamente tú tienes que hacerle todo, desde yo todavía por ejemplo tengo que abrochar delantales, abrochar zapatos, ponerles calcetines, prácticamente ser una nana 24/7 por así decirlo, para ellos. Entonces, si la transición que se da él no viene con todo lo que se espera que salgan del área, cuando pasan a 1°, es casi empezar de cero en algunos casos, con algunos niños, así como hay otros que se puede decir, que son completos porque algunos saben los números, ya se manejan en inglés, algunos leen, manejan diversos temas, entonces ya cuando tu empiezas las primeras clases como para chequear conocimiento previo, ahí tú te das cuenta que claro, que el niño

maneja harta información y que sí efectivamente viene bien preparado desde el *infant*, y no tienes que empezar tú, ya por así decirlo, tú empezar lo que él debió haber adquirido con anterioridad.

4.- ¿Cómo se lleva a cabo la articulación curricular y didáctica entre niveles?

Docente 1° básico: ¿se refiere como a planificación? ¿Cosas así?

Entrevistador: Sí

Docente 1° básico: Bueno acá el colegio trabaja con libros, en, bueno en el caso de primero básico por ejemplo está: en matemáticas es solamente el libro y en inglés. Que obviamente son las asignaturas que se imparten matemáticas en inglés, y se planifica en función al libro, entonces ,por ejemplo, se le designa a un colega ya tú vas a planificar *Math*, tú *Social*, tú *Science*, entonces, por ejemplo en el caso de *Science*, donde no se trabaja con un libro, la planificación sí está hecha en base a un libro que se utiliza pero solamente como guía. Entonces, por ejemplo, se va viendo por el tema de unidades y el profesor va, la cantidad por ejemplo, de evaluaciones que estime conveniente, o el tipo de ejercicio, si es que quiere hacer alguna, por ejemplo, en el caso de *Science*, alguna disertación, algún trabajo escrito, pero todo obviamente en función a las unidades del libro que se toman como modelo. Si se toman en consideración los planes y programa del ministerio, también se planifica en función a eso, pero se toma el libro obviamente como guía, más que utilizarlo como material de apoyo.

5.- ¿Qué ventajas o beneficios cree que tiene el realizar una buena implementación del proceso articulación?

Docente 1° básico: Yo creo. ¿Esto es más que nada como la ejecución de lo que tú hiciste?

Entrevistador: Como las consecuencias, por decirlo así.

Docente 1° básico: Las consecuencias... Bueno, claramente se supone que si está bien articulado es algo que tiene que funcionar, y si obviamente hay errores, puede que no funcione al cien por ciento, pero, chuta no sé cómo decirlo. Denme alguna idea jaja (risas).

Entrevistador: Tranquilo, puede tomar su tiempo. Qué consecuencias positivas tiene.

Docente 1° básico: Obviamente en el aprendizaje del estudiante, si obviamente todas las actividades que se van realizando cumplen con un determinado objetivo, la idea es que todo eso lleve a un aprendizaje significativo de la asignatura que en este caso el estudiante está cursando. No sé si eso apunta a lo que dice la pregunta.

6.- ¿Qué instancias de trabajo colaborativo existen en el establecimiento para la gestión del proceso de articulación? ¿Cómo estas se llevan a cabo?

Docente 1° básico: Por ejemplo acá nosotros nos juntamos el día miércoles, en los dos últimos bloques de clases y nos sentamos a revisar asignatura por asignatura, entonces como les comentaba cada uno de nosotros se encarga de planificar cierta asignatura, y después en el nivel por ejemplo, ya a mí me toca *Science*, llego a mi grupo, ya esta es la planificación que yo tengo y se revisa entre todos los profesores, se van haciendo sugerencias, modificaciones, o si alguien quiere hacer por ejemplo decir, ya saben que, yo creo que a lo mejor esto no va a funcionar con mi curso, por lo tanto voy a tomar la unidad

pero yo la voy a enseñar de otra forma, si tú por ejemplo haces una disertación, yo prefiero hacer, no sé con ellos un tutorial, por decir algo, entonces en ese caso es como flexible, no es que lo que esté ahí es porque se vaya a hacer al cien por ciento, siempre obviamente uno lo va a trabajar en función a cómo sean los estudiantes que uno tiene, porque por ejemplo en mi caso, son veintitrés niños, los veintitrés son un curso súper difícil, son súper conversadores, son disruptivos, y cuesta hacer clases sobre todo porque su foco de atención es demasiado corto, entonces hay muchos niños con necesidades educativas también que no están, bueno están diagnosticados, pero según los papás están bien pero no están bien, entonces todo eso también nos juega en contra y hay que buscar la forma de cumplir con la planificación, pero obviamente que se transforme en un aprendizaje para ellos.

Entrevistador: Y en cuanto a los profesores, porque usted nos había dicho que sí existe la articulación entre las educadoras de párvulo y los profesores de primero básico, en cuanto a todas estas asignaturas ¿también hay una continuidad, o solo toman desde primero?

Docente 1° básico: Nosotros acá, por ejemplo, en *infant* es dividido como en áreas: área artística, el área... en realidad nunca he estado tan cerca del *infant*, desconozco las áreas, sé que tienen un área artística en donde se dedican a potenciar más en eso a los niños, pero acá por ejemplo hay asignaturas que ellos nunca habían visto. O sea, a lo mejor si en *infant* la vieron, pero en términos generales, como parte de un todo, pero acá ya como está todo segmentado en *Math, Social, Natural, Art*, ahí para ellos, van tomando como conciencia a qué área pertenece cada contenido, pero antes es como todo general, como todo junto.

Entrevistador: Y ¿en estas reuniones que realizan los días miércoles quiénes participan?

Docente 1° básico: generalmente somos los profesores del nivel, porque acá te dan cómo la libertad de, por ejemplo, te dicen “ya tienen de las 4 a las 6 nos quedamos los días miércoles”. Entonces de repente hay reuniones con los directivos, o de repente dicen: “ya, júntense por nivel y organicen ustedes las semanas, o lo que va quedando del mes, o etc”. Pero generalmente es entre los profesores del nivel.

Entrevistador: Así como una continuidad entre los primeros, que todos estén nivelados por decirlo así.

Docente 1° básico: es que son solamente tres primeros básicos, entonces como les decía, el grupo de trabajo es como bien afiatado, entonces entre nosotros somos como bien unidos. No tenemos ningún problema en trabajar los 3, en hacer correcciones, sugerencias, se da súper bien. Ahora, desconozco como se juntarán los otros niveles, y pasa, he observado que por ejemplo hay colegas que han estado, no les voy a mentir, diez años enseñando en sexto básico, entonces para ellos es más fácil tomar el mismo nivel al año siguiente porque tienen todo el material del año anterior, entonces como que dicen, “no, no pero si esto es súper fácil”, y claro si tienes tu respaldo del año anterior, del año anterior, del año anterior, entonces al final como que de repente algunos actualizan, o algunos puede que incluso sigan haciendo lo mismo.

7.- ¿Cómo organiza su sala de clases? ¿Qué elementos considera al tomar decisiones sobre dicha organización?

Docente 1° básico: Este es mi primer año en primero básico (risas), he estado tres años y medio en media, 3ro y 4to medio, ha sido un salto enorme. Por ejemplo acá las salas la

idea es que los puestos están distribuidos de la siguiente manera, la pizarra en frente, hay una sala que no la tiene así que la cambiaron de lado, por ese tema también de cómo se portaban los niños, pero en el caso de los primeros está la pizarra en frente, y está el escritorio del profesor que puede estar adelante o puede ser atrás, dependiendo como te digo, de como uno pueda tener más el control del grupo, y los niños se sientan en grupo, entonces cada grupo tiene una bandeja, con lápices de colores, con lápiz mina, con goma, con tijeras y glue stick, entonces la idea es que ellos aprendan a compartir, entonces nosotros siempre les decimos: “si tu compañero está ocupando el *pink*, tienes que esperar tu turno y luego cuando él lo desocupe, lo usas”, y así con todo el resto de los materiales. Al fondo de la sala están los estantes, en los estantes están todos los cuadernos, por ejemplo, por grupo, grupo 1 y todos sus cuadernos, grupo 2, 3 hasta el 6 que se da en todos los cursos. Luego tienen otro mueble con las carpetas, tienen al final de la sala un televisor y bueno al otro lado las ventanas de primero básico que tienen vista hacia el patio de juegos. Y en las paredes, porque ellos tienen una rutina matutina, entonces en las paredes hay distintos *flashcards*, depende del contenido que se esté viendo, por ejemplo ahora nosotros tenemos en ciencias, de *doing exercices*, entonces hay distinto material con nombre, incluso para que ellos relacionen la palabra con la imagen, y en natural comenzamos con, perdón en natural estamos viendo eso, y estamos viendo también, parts of the house en inglés, entonces está por ejemplo *Bedroom* y la palabra abajo, entonces nosotros todas las mañanas hacemos una especie de juegos para que ellos vayan...

Entrevistador: ¿Y la ubicación de los niños en sus asientos?

Docente 1° básico: Ya eso se cambia todas las semanas, idealmente, a veces han pasado 2 a 3 semanas que no los hemos cambiado porque los grupos tienden a funcionar bien, pero la idea es que ellos compartan entre todos, porque qué pasa qué va a llegar un momento en que “no me agrada mi compañero” (gestos), y no, acá todos se sientan con todos te guste o no te guste, yo te digo que te cambies al *group one* (1) y te cambias al *group one*, y después se van dando cuenta que pueden socializar sin ningún problema.

Entrevistador: Esta organización de los niños sentados en grupo, ¿se da solo en primero básico o hacia arriba también?

Docente 1° básico: Se da solamente en primero básico, al menos yo en segundo no lo he visto.

8.- ¿Qué orientaciones entrega el MINEDUC para desarrollar el proceso de transición y cuál es su opinión respecto a estas?

Docente 1° básico: La verdad, la verdad, desconozco esa información, como les digo es mi primer año en primero entonces no sé, es que yo siempre dije: no, básica jamás, jamás, jamás y por escupir al cielo, me bajaron a básica.

Entrevistador: Profesor usted es educador de básica?

Docente 1° básico: No, o sea, mi título dice profesor de inglés, pero no especifica. Pasa acá que de primero a sexto son todos profesores de inglés, hay 3 personas que son profesoras de educación general básica con mención en inglés. Pero los demás somos todos de inglés, entonces por ejemplo que te pueden cuestionar que no estás enseñando bien matemáticas o ciencias, pero no es tu área, entonces acá por ejemplo si no sabes algo, llegas a la casa y estudias.

Entrevistador: ¿Por el tema de que el colegio es bilingüe?

Docente 1° básico: Bilingüe, sí

9.- ¿Cómo definiría el concepto de infancia?

Docente 1° básico: Uh, yo creo que eso es un universo paralelo a todo lo demás que pueda existir, es como la etapa en donde ellos quieren prácticamente todo, desde el carácter, desde, bueno obviamente por la etapa del crecimiento, los cambios físicos, pero más que nada yo diría que todo radica acá (señala su cabeza), porque por ejemplo, como siempre dicen los niños son una esponja, ellos absorben todo, entonces te ven a ti como un modelo, cosa que tú haces ellos tratan de replicarlo, entonces, ellos tienden a replicar cualquier cosa que ven y les llama la atención, pero ellos no distinguen todavía si lo que van a replicar es bueno o es malo, por eso que considero que es una de las etapas más, todos dicen “ay es que la adolescencia es complicada”, no, mentira, es la infancia, porque si tú quieres formar a una persona con hábitos, una persona por decirlo de alguna manera, de bien, tiene que ser en esa etapa porque más adelante de repente es difícil por distintos motivos.

Entrevistador: ¿Y no lo definiría en cuanto a una edad? Por ejemplo, determinada, ¿o por la condición del niño?

Docente 1° básico: en este caso, acá en el colegio por lo que he observado este año, la edad más difícil es entre los 6 y los 8 años. Ya lo que es de primero a tercero básico es donde están como (gesticulación de dificultad), en cuarto ya se empiezan a regular un poco más, y también obviamente todo el tema depende de quién los tome, como jefatura.

Uno a veces piensa que no influye, pero quién es el profesor jefe influye bastante en los niños, y se nota el cambio cuando pasan de primero a segundo, de tercero a cuarto. Acá se da eso, dicen “ah, ya lo tomó tal persona, ah ya se nota porque los niños son bien así (gesticula con la mano como rectitud), o si es un curso más relajado se nota que son de tal persona. Pero por así decirlo, donde está como más fuerte es de primero a tercero básico.

10.- ¿Cómo describiría el perfil de los estudiantes de NT2 y primero básico en su contexto educacional?

Docente 1° Básico: Definir en cuánto a lo académico o a lo...?

Entrevistador: En cuanto a lo que usted decida.

Docente 1° Básico: Acá, idealmente, y en primer lugar, toda persona tiene que tener en cuenta que el colegio no es academicista. Entonces si el niño, por ejemplo sale de kinder, y no sabe sumar, no sabe escribir su nombre, no sabe el nombre de los animales, es como que ya, puede que dé lo mismo, lo va a adquirir con el tiempo. El aprendizaje es como, con calma, todo con calma y paso a paso, si no es ahora, va a ser después. Si te equivocaste, no importa, lo podemos corregir, puedes hacer esto de nuevo. No sé si se entiende como, así se define más que nada. Y en cuanto a lo emocional, también es un proceso complicado para ellos, porque se genera, ellos generan un vínculo súper fuerte, con sus educadores, sean las parvularias o sean después los profesores de primero hacia adelante porque acá la mayoría, salen a las 4, llegan a la casa, están con nana algunos hasta las 7 de la tarde y no ven a los papás sino hasta esa hora, entonces como decía delante, te toman a ti como referente, tú para ellos eres todo. O sea, aquí llegan de abrazos, besos, regalos, y cuentan

sus cosas, cuentan lo que hacen en sus casas, lo que hacen fuera de la casa. Entonces hay algunos que de repente llegan más achacados, y uno les pregunta: “¿qué le pasa?”, y es que no he visto a mi papá, o que mi mamá tiene que trabajar toda la noche, entonces igual es como que les afecta mucho. Pero la idea es siempre que ellos sean felices en todo momento, entonces pasando del lado de lo académico, todo es didáctico, todo tiene que ser ojalá como que la sala de clases sea Fantasilandia. Y ellos nunca saben que están siendo evaluados. Es cómo “tenemos esa activity”, y ¿por qué tengo five de seven points?, lo que pasa es que esta y esta no eran lo que tenías que responder, pero no están conscientes de que están haciendo una evaluación, ni de qué, qué es una nota o qué es el 7, el 6, no. Pero, niños felices, eso es lo que promueve el colegio.

11.- ¿Qué rol cumple el estudiante en el proceso de aprendizaje?

Docente 1° Básico: Yo creo que, en esta área, el estudiante tiene como un rol pasivo, porque es uno el que va, por decirlo “the chilean way”, metiéndole y metiéndole contenido, contenido y contenido, de alguna forma. Porque ellos tampoco están conscientes al 100% de lo que están aprendiendo, por ejemplo: a mí me dicen todos los días: ¿y qué es esto?, y ¿por qué tengo que hacer esto? y ¿por qué no puede así?, y ¿por qué no puede ser asá? Y ahí uno también entra a, no sé si de repente es un error, pero uno siempre le dice “es así porque yo digo que es así”, porque obviamente uno quiere que ellos aprendan, que dominen lo que tú estás enseñando, entonces en algunos casos, no se da. Pero como les digo, la idea acá, en este nivel para mí es 100% ellos, o sea nosotros tenemos como ese rol de (gesticula como hablar), y ellos más que nada es como receptivo, todo el

rato, es como estar ahí y (gesticula como recibiendo). Obviamente sí depende de si ellos quieren participar o no, tienes que obviamente estimularlos para que se interesen, principalmente en el idioma, más que por ejemplo en matemáticas, y que los números sumar restar, que lo hagan, pero en inglés, esa es la idea, y lo mismo en el resto de las asignaturas. Si tú ,por ejemplo, dejas de lado el idioma, estás cayendo en una falta porque lo que se busca es niños “bilingües”, por así decirlo. Entonces tú eres el que tiene que proveer todas las herramientas para garantizar el aprendizaje tanto del idioma como de la asignatura. Y como les digo, más que nada en este caso, primero básico, es un rol yo diría que 100% pasivo, lo demás depende de la disposición de ellos, si llegó con las mañas, si está contento. Y es como todo negociable, porque si tú te das cuenta que está ahí como desregulado, le dices “ya pero puedes sacar tus juguetes”. Y ¡uy! ahí ya cambió y te copio todo, y te participó en todo.

12.- ¿De qué forma se considera lo que sienten los estudiantes en su proceso educativo?

Docente 1° Básico: De qué forma se considera lo que sientes los estudiantes en su proceso

¿Lo que sienten en relación a qué?

Entrevistador: A sus sentimientos, lo que ellos piensan u opinan en cuanto a su proceso educativo, buscamos saber en el fondo si se considera lo que ellos opinan, yo creo que como delante mencionaba el tema de que se busca niños felices, yo creo que, por ahí, esa es la orientación que buscamos en pregunta.

Docente: sí dijimos que el colegio busca formar niños felices y acá también obviamente si consideramos todo lo que, porque un chico me decía ¿Porque tengo venir al colegio si puede aprender lo mismo en la casa? en mi casa yo puedo estudiar puedo leer puedo dibujar puedo hacer exactamente lo mismo que lo mismo que hago acá, y yo le digo si está bien pero tú en tu casa no haces eso, porque tú dices que ya voy a leer pero realidad vas a estar en el tablet vas a estar jugando o vas a estar salir en bicicleta o te van a sacar a algún lugar y vas a estar haciendo todo menos lo que mmm menos lo que eeh deberías hacer, entonces si yo le empiezo a preguntar, por ejemplo ¿Cómo te gustaría a ti aprender a sumar? si es por eso tiramos uno por uno por la ventana y como justo está el patio de arena van a quedar sentaditos en filita en las barras, al final pasa como que, por las decisiones pasan, pasan por ti, obviamente como les decía delante, uno debe ver que es más agradable para ellos y que les puede llamar más la atención cachay, pero como preguntarles así como a ese nivel de considerar todo lo que ellos creen que esta bien para ellos, mmm yo creo que, no así como obviamente chicos saben que tenemos ecuaciones, como les gustaría que yo le enseñara las ecuaciones, obviamente uno contextualiza todo para la realidad de ellos, para que hagan la relación porque o sino quedan en el aire, considerando que imagina, todavía tenemos niños que no saben donde vive, hay unos que se les olvida el nombre del papa, saben que estamos en Chile pero no saben qué concepción en una ciudad, entonces realmente todo lo que se diga para que ellos puedan hacer la conexión o sino....

13.- ¿Cree que es necesario considerar lo que ellos piensan y opinan? ¿Por qué cree eso?

Docente: Ya... yo considero, acá sí, sí es importante pero también depende, como les decía uno ya puede escucharlos, puede preguntar ya ¿qué piensas tú... de no se pus... de esta actividad? ¿te gusto? lo que uno siempre hace po ¿te gusto lo que hicimos? ¿te gusto el juego?¿ te gusto? y uno se va dando cuenta que hay una respuesta positiva, obviamente uno va a seguir replicando lo mismo ahora si yo me doy cuenta por ejemplo que esto no funciona que es como un caos, que a lo mejor era divertido pero que no se logró el objetivo que era por ejemplo que ellos se aprendieran las direcciones no la tengo que hacer más pus cachay , ahora en este caso como les digo si el niño por ejemplo llega y me dice sabe que me aburrí y nos ha pasado en la sala de clase que llega un niño que dice ¡ ay esta fome la cosa! y nosotros quedamos así como chuta y ¿qué quieres? - no es que me aburri- y entonces tú ves que todo el resto está participando y a veces porque pelean por pasar a la pizarra y tomar plumón y hacer los ejercicios, etc., etc, bien pus pero por uno que diga que es aburrido yo no puedo cambiar toda la dinámica de la clase pu, si uno realmente lo tiene en consideración, entonces yo trato de buscar ya ¿cómo lo puedo hacer? haciendo lo mismo pero ¿cómo pudo hacer que enganche para que se atreva a participar? y al final después ya solito porque van observando, chuta van pasando todos menos yo todos está recibiendo felicitaciones, todos están recibiendo ¡stickers! menos yo, y no le queda otra opción que integrarse al curso.

14.- ¿Qué rol cumplen los docentes en el proceso de articulación y transición de un nivel a otro?

Docente: Yo creo que en el caso de nosotros, la educadora de párvulo pucha el rol que tiene es importantísimo, porque ellas tienen la responsabilidad de preparar al niño para que sea promovido al siguiente nivel ya sea por los contenidos mínimos obligatorios para el nivel así como también en cuanto al tema valórico del estudiante. Y en el caso de nosotros también es no menor pero acá nosotros primero tenemos que recibir observar y después ver cómo se va a proceder porque todo va a ser en función a como llegue el niño toda decisión que se tome a principio de año es todo en base a lo que nosotros observamos en ellos pero yo diría que por ejemplo que el rol de la parvularia es importante porque ellas también nos tienen que entregar todo entonces acá se ha dado que por ejemplo no se pu niños que no se pu tienen déficit de atención y es porque uno no se uno como que con el tiempo como que ya empieza a cachar y te llama la atención cierta cosa entonces dices pero la educadora no me informo y como decía no hay registro de nada entonces ellas también tienen que aparte de todo lo demás recopilar bueno y todos tenemos esa responsabilidad porque cuando los niños pasan a segundo yo tengo que hacer lo mismo o sea recopilar toda la información de cada estudiante y entregársela al profesor que los va a tomar para que él esté preparado y sepa que es lo que viene en el curso cachay a que me enfrente qué características tienen ellos como grupo, qué características tienen los niños de manera individual cachay.

Entrevistador: En este caso ¿se le va cambiando de profesor cada año?

Docente: Si todos los años, en junior de primero a sexto todos los años cambian de profesor, en seniors de séptimo a cuarto medio son dos años por profesor.

15.- ¿Qué características deberían tener los docentes de NT2 Y 1° básico?

Docente: ¿Características en todo sentido?

Entrevistador: Si, las que considera más importantes.

Docente: Yo creo que lo principal debe ser una persona flexible en todo sentido por que hay que estar en el suelo hay que estar saltando hay que estar moviéndose con ellos no te puede afectar (porque muchas veces los niños chicos son crueles) no te puede afectar los comentarios que te haga un niño chico por que ellos se fijan en todo o sea te analizan de pies a cabeza o sea a mí me dijeron en primero que tenía un diente chueco que tenía una pierna no sé qué cosa que los brazos muy peludos hay colegas que se lo toman en serio por ejemplo había una colegas que estaba súper achacada por que un niño le había dicho que venía siempre con los mismos pantalones el niño no sabía que a ella le gustaba el color negro y tenía como 7 pantalones negros cachay entonces tienen que estar dispuesto a todo a todo, ¡A todo! por eso tienen que ser como una persona en todo sentido. Que tú puedas romper tus propios esquemas ceder en algunas cosas y adaptarte a lo que están enfrentarnos porque acá por ejemplo nos han tocado niños que se hacen “pipi” niños que se hacen “caca” niños que han vomitado en la sala de clases tienen como le decía antes tiene que estar prácticamente al servicio de ellos pero dejándole en claro yo soy tu profesor yo no soy tu asesor de hogar, no soy tu mayordomo, no soy tu chofer cachay tienen que estar constantemente tu como tienen que hacer esto porque es parte de , ahora si tú no

tienes la capacidad de adaptarte a los niños porque uno a lo mejor puede decir no ellos tienen que adaptarse a mi si yo soy el adulto no pu uno tiene que es uno el que tiene que ceder y para encajar con ellos porque si no no, no damos ni para atrás ni para adelante si el profe no da el brazo a torcer y los niños no dan el brazo a torcer se imaginan no llegamos a nada.

16.- ¿Es el docente de educación básica y/o la educadora de párvulos el principal responsable del proceso de transición? ¿Por qué?

Profesor: Estamos al cambio de...

Entrevistador: Entre NT2 a primero Básico


Profesor: Donde dicen "responsable" ¿Responsable en qué sentido?

Entrevistador: Quien o quienes "toma las riendas en el asunto" o quien o quienes promueven este proceso.

Profesor: La parvularia, como yo les digo por ejemplo este año fue como "fome" y nosotros quedamos yapu esto es y la verdad como les decía nosotros entramos a revisar todo, niño por niño, carpeta por carpeta, leer informes que son pero ya mira niño de primero básico pero hay informes que son así, carpetas que tienen el historial desde que el niño entró al colegio a los 3 años y tiene que revisar todo, todo, todo, si la educadora no te entrega toda la información pertinente que tú necesitas saber del niño te dificulta un montón porque yo tampoco tendría que por que adivinar o tratar de diagnosticar si a mí no me corresponde yo no soy una especialista si ellos son los que manejan toda la información, todo el historial del niño hacia atrás hasta ese punto, son las

responsabilidades del rol de informarte, y también el tema del contenido, la verdad es lo siguiente, por ejemplo nosotros pasamos el niño a segundo y niño no sabe leer todavía "A el profe de primero tiene la culpa porque él es el que tenía que enseñarle y no se lo enseñó" aquí se da algo similar ¿Qué hacían en el *infant*? ¿Cómo jugaban? ¿Qué canciones eran? No sé si responsable al 100% pero sí de la mayor parte, porque acá lo ideal es que la familia, en esa transición igual juegue un rol importante de preparación en casa, hay papás por ejemplo que se niega que el niño se cambie ropa en el colegio cuando hacen física o hay papás que por ejemplo no lo mandan a almorzar a casa viviendo acá mismo, entonces todo va en la preparación que también ellos hagan en la casa, dicen hijo sabes que a partir de mañana tú te vas a cambiar ropa en el colegio para tu clase de educación física, porque tú ya tienes que romper el vínculo de la casa porque tú estás en el colegio y tienes que hacer todo allá, tienes que hacerle casa a la ma'am y al sir ,porque ellos están a cargo tuyo si te pasa algo ellos te va a ayudar, porque a veces cuesta ver el tema del apego también, no juega hartito en contra pero como les digo ellos no ven muchos a su papá y tu asumes ese rol estas prácticamente demandando tu atención casi la mayor parte del tiempo están acá en el colegio. ¡Oh que difícil!

Ejemplos Consentimientos Informados.

 **Facultad de Educación**
Universidad Católica de la Santísima Concepción

CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARA APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

He sido invitada a participar en una investigación que tiene por objetivo general "Comprender las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles".

Por este motivo, se requiere mi participación en una entrevista, en el establecimiento donde actualmente trabajo.

Los(las) investigadoras, estudiantes de pregrado de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se comprometen a que la información que entregaré en esta entrevista será confidencial y que sólo accederá a ella el equipo de investigación.

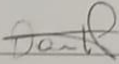
Estoy al tanto de que la participación que se me solicita es voluntaria y que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de dar explicaciones.

Además se me ha informado que, de necesitarlo, puedo pedir mayor información del estudio a la profesora Guía del Seminario, Dra. María Eugenia Soto Muñoz, escribiéndole a su correo mesoto@ucsc.cl. Asimismo, sé que podré acceder a un resumen ejecutivo de los resultados de la investigación si lo solicito.

Los(las) estudiantes que realizan esta investigación son:

1. Luis Aravena Leiva
2. Milena Ávila Marín
3. Marieclaire Briones Cuevas
4. Nicole Erices Terán
5. Claudia González Díaz
6. Sebastián Salamó Valenzuela

A partir de los antecedentes antes mencionados acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Firma del participante:  Fecha: 15-11-2019

Establecimiento: The Wessex school Nivel: Pre-Kinder / Kinder.

Muchas gracias por su participación.

Nota:
- Usted se quedará con una copia de este consentimiento como garantía de las condiciones de su participación.



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

He sido invitada a participar en una investigación que tiene por objetivo general **“Comprender las razones que influyen en la forma en que los docentes de NT2 y 1° básico implementan el proceso de transición entre ambos niveles”**.

Por este motivo, se requiere mi participación en una entrevista, en el establecimiento donde actualmente trabajo.

Los(las) investigadoras, estudiantes de pregrado de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se comprometen a que la información que entregaré en esta entrevista será confidencial y que sólo accederá a ella el equipo de investigación.

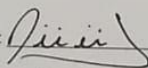
Estoy al tanto de que la participación que se me solicita es voluntaria y que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de dar explicaciones.

Además se me ha informado que, de necesitarlo, puedo pedir mayor información del estudio a la profesora Guía del Seminario, Dra. María Eugenia Soto Muñoz, escribiéndole a su correo mesoto@ucsc.cl. Asimismo, sé que podré acceder a un resumen ejecutivo de los resultados de la investigación si lo solicito.

Los(las) estudiantes que realizan esta investigación son:

1. Luis Aravena Leiva
2. Milena Ávila Marín
3. Marieclaire Briones Cuevas
4. Nicole Erices Terán
5. Claudia González Díaz
6. Sebastián Salamó Valenzuela

A partir de los antecedentes antes mencionados acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Firma del participante:  Fecha: 14-11-2019
Establecimiento: The Wessex School Nivel: 1° básico

Muchas gracias por su participación.

Nota:

- Usted se quedará con una copia de este consentimiento como garantía de las condiciones de su participación.



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	M. Loreto Muñoz Abrines
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA ESTRATEGIA DE TRANSICIÓN EDUCATIVA DESDE KINDER A PRIMERO BÁSICO
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	LUIS ARAVENA LEIVA MILENA AVILA MARIN MARIECLAIRE BRIONES CUEVAS NICOLE ERICES TERAN CLAUDIA GONZALEZ DIAZ SEBASTIÁN SALAMO VALENZUELA
CARRERA	Pedagogía Educación Básica con Menciones
PROFESOR GUÍA	M. Eugenia Soto

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
Promedio	7.0

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
Promedio	7.0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	7.0



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	6.8

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6.5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.9
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	6.7

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7.0	1.75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7.0	1.4
C. Del Diseño Metodológico de la Investigación	20%	7.0	1.4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.8	1.7
E. De los aspectos formales	10%	6.7	0.67
Nota promedio final			6.9

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

<ul style="list-style-type: none"> - Se aborda una problemática relevante y necesaria para favorecer la experiencia y aprendizaje de los niños y niñas cuando transitan desde la Educación Parvularia a la Educación Básica. Los resultados aportan focos interesantes de discutir al interior de establecimientos educativos. - La construcción de la formulación del problema, marco teórico referencial y diseño metodológico del problema son destacables. - Respecto al contenido temático y resultados de la investigación, se hace la observación de que al presentar los hallazgos se tiende a repetir lo ya mencionado en los resultados obtenidos por cada establecimiento. - La discusión realizada resulta coherente con el marco teórico referencial construido; sin embargo, faltó mayor profundidad considerando la riqueza de información contenida en el mismo. - Respecto a aspectos formales, se visualiza que el título de la investigación está circunscrito al objetivo específico 3, descuidando los otros focos considerados en los otros objetivos específicos y en consecuencia en el objetivo general, que fue sobre lo que se investigó y reportó.



Facultad de Educación

- Se hacen algunas observaciones en el documento respecto a ortografía y redacción, que contribuirán a mejorar el documento escrito.
- Se observa que la cita de Mineduc (2002) no se encuentra en las referencias bibliográficas.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 04 de mayo de 2020



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Mg. Carmen Gloria Soto Becerra
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Concepciones docentes sobre la estrategia de transición educativa desde Kinder a Primero Básico.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Luis Aravena Leiva Milena Ávila Marín Marieclaire Briones Cuevas Nicole Erices Terán Claudia González Díaz Sebastián Salamó Valenzuela
CARRERA	Pedagogía en Educación Básica con Mención
PROFESOR GUÍA	Dra. María Eugenia Soto Muñoz

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7,0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7,0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7,0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7,0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7,0
Promedio	7,0

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7,0
Promedio	7,0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,8
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,8
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,5
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7,0
Promedio	6,88



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7,0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7,0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6,8
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7,0
Promedio	6,96

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7,0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7,0
3. Correcto uso de ortografía.	6,0
4. Coherencia en la redacción.	6,8
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7,0
Promedio	6,71

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7,00	1,75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7,00	1,40
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,88	1,38
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,96	1,74
E. De los aspectos formales	10%	6,71	0,67
Nota promedio final			6,94

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que, a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El tema de la investigación es una de las fortalezas de esta investigación, debido a la importancia que tiene en la formación de niños y niñas y lo relevante que es evidenciar las creencias que al respecto tienen quienes son las y los encargados de guiar el proceso de articulación entre los niveles presentados.

Así, también, destaca la claridad en la formulación del problema y la pertinencia y actualización del marco teórico.

No se encuentran debilidades en el constructo investigativo, ni en la metodología ni en el análisis de resultados, ya que es fácil seguir la presentación del trabajo investigativo desarrollado, por la prolijidad y coherencia entre lo proyectado y lo realizado.

No hay debilidades en la investigación, solo algunas sugerencias y correcciones de forma que tienen relación con la ortografía y redacción, que son fáciles de corregir y que no afectan el producto de la investigación.

Felicitaciones al grupo de investigación y a su profesora guía, ya que, sin duda, esta investigación aportará a las proyecciones de la misma.

Por lo anteriormente descrito, apruebo la presentación de esta investigación con nota **6,94**

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Fecha: mayo 2020

FIRMA PROF. EVALUADOR