

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN DE PÁRVULOS



UCSC

**CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO QUE REALIZAN EDUCADORES/AS
DE TRANSICIÓN 2 Y PROFESORES/AS DE PRIMER AÑO BÁSICO PARA
FAVORECER LA TRANSICIÓN EDUCATIVA**

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de

Licenciado en Educación

PROFESOR GUÍA: María Eugenia Soto Muñoz

ESTUDIANTES: Sofía Eugenia Alumini Galaz

Gabriela Andrea Díaz Delpiano

Catalina Paz Marín Cruces

Geovanna Elizabeth Silva Pino

Valentina Constanza Urra Vega

Carolina Fernanda Villablanca Ormeño

Noviembre 2021

Concepción, Chile

AGRADECIMIENTOS

En esta instancia tan importante para una estudiante universitaria que cursa su último año de carrera, la tesis corresponde al último paso de la trayectoria de sus estudios de pregrado, por tanto, queremos agradecer a aquellas personas y entidades que fueron partícipes y un apoyo fundamental para poder realizar esta investigación, así como durante estos cuatro años de carrera.

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias, quienes desde el inicio de nuestra vida, etapa escolar y estudios superiores nos han apoyado paciente e incondicionalmente, en cada paso que hemos dado.

En segundo lugar, agradecemos a nuestra profesora guía de tesis, la Dra. María Eugenia Soto Muñoz, quien desde el primer momento en que le solicitamos ser parte de esta investigación siempre estuvo dispuesta a acompañarnos, a orientarnos y animarnos para seguir adelante. Destacamos su motivación, sus constantes palabras de aliento y su canción "*¡Y ponerse a trabajar, y ponerse a trabajar!*".

En tercer lugar, se agradece la formación académica que nos han entregado nuestras profesoras y profesores durante todos estos años, quienes nos brindaron herramientas y conocimientos que serán la base de nuestros estudios para ser buenas profesionales.

Finalmente, queremos agradecer a la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción por los fondos entregados, los cuales fueron de gran utilidad para llevar a cabo nuestra investigación.

En esta etapa tan importante de mi vida que culmina, pero al mismo tiempo comienza, quisiera agradecer a mi madre, hermano y abuela, quienes me apoyaron y guiaron en el transcurso de mi formación profesional. Sin importan cuán insoportable o irritable estuviera al llegar a casa por los certámenes y trabajos de la universidad, ellos estaban a mi lado dispuestos a ayudarme en todo momento, ya sea en hacer mis afiches, material didáctico o incluso escuchar la materia para poder rendir bien tanto en las disertaciones como en los exámenes. De igual forma y de manera especial, quiero darle las gracias a mi abuelo que está en el cielo, porque sin él estoy segura que no podría haber llegado donde estoy, sin contar a mi madre, fue el único en que desde el día uno que conté lo que quería estudiar me apoyó incondicionalmente, siempre me decía que debía estudiar lo que me hiciera feliz, al igual que mi mamá, y aquí estoy seguí su gran consejo, a punto de titularme de Educadora de Párvulo, gracias abuelo.

Sofía Eugenia Alumini Galaz.

En esta oportunidad, es mi deseo expresar mi gratitud, de modo general hacia mi familia, tíos y tías y amigos y amigas, quienes me han acompañado y apoyado en estos cuatro años y desde antes, durante todo el

proceso que una vive como estudiante de Enseñanza Media buscando una carrera que estudiar.

En particular, quisiera darle gracias a mi mamá, profesora de Educación Básica, quien desde muy pequeña siempre me permitió ayudarla con sus quehaceres docentes, lo cual indudablemente influyó en mi vocación docente.

En segundo lugar, deseo darle las gracias a mi hermana mayor María, quien hace muchos años hizo su proyecto educativo Kandán, el cual me inspiró y encendió una curiosidad por la Educación.

En tercer lugar, quiero agradecer a tres profesoras de Enseñanza Media que tuve en mi formación escolar, mis profesoras Camila, Marisol y María Soledad, quienes me inspiraron y aportaron a mi deseo de enseñar y ser un agente de cambio mediante la Educación.

En cuarto lugar, agradezco a mis compañeras de Seminario de Investigación, por el gran equipo que hicimos, por el diálogo y por el esfuerzo de cada una para hacer posible esto.

Finalmente, quisiera agradecer a mis sobrinas Violeta y Mara, y a mi prima pequeña Amelia, quienes llenan mi corazón de amor y me animan a seguir estudiando para ser educadora.

Gabriela Andrea Díaz Delpiano.

Llevo mucho rato pensando en como empezar esta parte de “los agradecimientos”, por ende, partamos por mis creadores, mis padres, Carmen y Claudio, quienes han sido parte fundamental de mi vida, ya que

han sido ellos quienes jamás me han dejado sola en ninguna circunstancia, sobre todo en mis caídas académicas, siempre estuvieron para apoyarme, subirme el ánimo y alentarme a cumplir mis sueños y mis objetivos de vida.

En segunda instancia, están mis otros pilares, mi hermano Rodrigo y mi tío-padrino Belfor, quienes también siempre han estado para mí cuando he necesitado ayuda y me han apoyado en mis decisiones.

También tengo que agradecer y mencionar a dos personas muy importantes en mi vida, mis abuelos maternos, Silvia y Pedro, quienes se fueron de este mundo antes de verme ingresar a la universidad, pero tengo toda la certeza de que ellos han estado conmigo desde el segundo uno que abandonaron el mundo terrenal. Cuando he colapsado y siento que no doy más, les hablo y sé que me están escuchando y logran llenarme de paz para poder seguir cumpliendo con mis deberes tanto de vida como en lo académico. Donde quiera que estén los amo y los extraño mucho, sé que algún día nos volveremos a encontrar y nos daremos todos los abrazos que nos faltaron por darnos en esta vida.

Quisiera agradecer a mi grupo de tesis quienes han sido un excelente grupo, dispuestas a colaborar en todo momento tanto en la realización de la tesis como en la disposición de las reuniones para conversar y avanzar. También mencionar a nuestra profesora guía, quien siempre tenía una palabra de aliento y nos irradiaba buena energía cada vez que nos reuníamos con ella.

Y por último y no menos importante, quisiera agradecer a mi pareja Iván, quien me ha aguantado en todo mi proceso universitario, apoyándome

y alentándome a seguir este camino y además, ayudándome en mis inconvenientes informáticos cada vez que lo necesitaba.

Catalina Paz Marín Cruces.

En primer lugar, quiero agradecer a mi Padre Celestial por guiar mi camino hacia esta bella carrera. Agradezco a mi compañero por esta vida y la eternidad, mi amado Victor por ser un apoyo en mi vida, por dejarme emprender mi vuelo hacia este camino que recién comienza, por levantar mis brazos cuando lo necesité y darme el ánimo para seguir adelante; junto con ello agradezco a nuestros hijos, Vicente y Amanda por ser mis regalos del cielo, todos mis logros son para ustedes.

Gracias a mi papá que junto con mamá siempre nos enseñaron la importancia de estudiar, aprender, adquirir conocimiento y hacer el bien; a mis hermanos con quienes comparto mi vida y me enseñan con su ejemplo, son de lo más bonito que tengo en mi vida.

Gracias a mis suegros por ser un apoyo en mi vida, por estar siempre detrás de nosotros, siendo un apoyo importante para mi. Familia, sin ustedes no podría haber llegado hasta acá, y parte de este logro es de ustedes.

Geovanna Elizabeth Silva Pino.

En esta última instancia de la etapa universitaria, quiero agradecer infinitamente a Dios y mi familia quienes siempre han sido un apoyo incondicional en mis decisiones sin importar cuales sean, por sobre todo destacar la labor de mi mamá y papá quienes me ha inculcado de pequeña

distintos valores que me han formado hasta el día de hoy, priorizando la responsabilidad y el respeto.

Además, mencionar que me siento completamente agradecida de mis amigas quienes siempre se han alegrado de cada logro obtenido y han sido un pilar fundamental frente a cada emoción que entrega el proceso universitario.

Agradezco también a este gran grupo de seminario conformado, por siempre estar dispuestas al diálogo y solucionar de la mejor manera cada situación, asimismo por hacer que cada reunión y construcción de la tesis sea más entretenida que abrumadora.

Valentina Constanza Urra Vega.

En primer lugar, quiero agradecer de manera muy especial a Dios y a mi familia, principalmente a mi mamá, papá y hermana por ser los pilares fundamentales de mi vida, por guiarme y acompañarme en cada paso que he dado, por entregarme valores, como el amor, el respeto, la empatía, la perseverancia, entre tantos otros. Por apoyarme en cada una de mis decisiones y por ser esa contención en aquellos momentos donde me he sentido colapsada y sentía que mi ánimo decaía, ya que sin sus palabras de aliento y su cariño no hubiese podido llegar hasta donde me encuentro el día de hoy.

En segundo lugar, quisiera agradecer al resto de mi familia, a mi abuelita, a mis tíos, tías, primos, primas, y también a mis amigos y amigas,

quienes siempre han estado pendiente de mí y de mis estudios, dándome palabras de apoyo y alegrándose por cada logro que he obtenido.

En tercer lugar, agradezco a cada profesor y profesora que fue parte de mi formación, tanto en la etapa pre escolar, escolar como universitaria, quienes me entregaron sus conocimientos y contribuyeron a formar a la persona que soy.

Finalmente, pero no menos importante, quiero agradecer a nuestra profesora guía y a mis compañeras de Seminario de Investigación, por el gran grupo que hemos podido formar, por siempre apoyarnos entre todas, y también, por el compromiso y dedicación que cada una entregó, a la hora de llevar a cabo cada uno de los capítulos de esta tesis.

Carolina Fernanda Villablanca Ormeño.

ABREVIATURAS

| | |
|--|---------|
| Nivel Transición 2/Segundo Nivel de Transición | NT2 |
| Primer Año Básico/Primer Año Básico | 1AB |
| Ministerio de Educación | MINEDUC |
| Estrategias de Transición Educativa | ETE |
| Bases Curriculares de la Educación Parvularia | BCEP |
| Plan de Desarrollo Comunal | PLADECO |
| Real Academia Española | RAE |
| Organización de los Estados Americanos | OEA |
| Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia | UNICEF |
| Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico | OCDE |
| Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia | MBE-EP |
| Marco para la Buena Enseñanza | MBE |
| Departamento de Administración de Educación Municipal | DAEM |
| Universidad Católica de la Santísima Concepción | UCSC |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| RESUMEN | XIV |
| ABSTRACT | XV |
| INTRODUCCIÓN | XVI |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 19 |
| <i>I.1.Hipótesis de la Investigación:</i> | 29 |
| <i>I.2.Objetivos de la investigación</i> | 29 |
| I.2.1.Objetivo general: | 29 |
| I.2.2.Objetivos específicos:..... | 29 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 31 |
| <i>II.1.Transición a nivel mundial</i> | 32 |
| <i>II.2.Articulación a nivel mundial</i> | 36 |
| <i>II.3.Normativas que regulan la transición y articulación</i> | 39 |
| <i>II.4.Articulación entre niveles</i> | 43 |
| <i>II.5.Dificultades que implica la transición y articulación en los niños y niñas</i> | 45 |
| <i>II.6.Rol de las y los docentes de NT2 y 1AB</i> | 49 |
| <i>II.7.Creencias de los y las docentes respecto a la articulación</i> 52 | |
| <i>II.8.Prácticas de los y las docentes</i> | 54 |
| <i>II.9.Trabajo colaborativo entre los y las docentes de NT2 y 1AB</i> | 57 |
| CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO | 59 |

| | |
|---|-----------|
| III.1.Paradigma..... | 60 |
| III.2.Metodología..... | 61 |
| III.3.Diseño..... | 62 |
| III.4. Variables..... | 63 |
| III.5.Tipo de estudio..... | 64 |
| III.6.Población..... | 64 |
| Tabla 1..... | 65 |
| III.7.Muestra de la investigación..... | 66 |
| III.8.Procedimiento e instrumento de la investigación..... | 67 |
| III.9.Validación..... | 69 |
| Tabla 2..... | 70 |
| III.10.Análisis de datos..... | 71 |
| III.11.Presentación de datos e información..... | 72 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS..... | 74 |
| IV.1.Resultados de la investigación..... | 75 |
| Figura 1..... | 75 |
| Figura 2..... | 76 |
| Figura 3..... | 77 |
| Figura 4..... | 78 |
| Figura 5..... | 80 |
| Figura 6..... | 81 |
| Figura 7..... | 82 |
| Figura 8..... | 85 |

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Figura 9 | 86 |
| Figura 10 | 87 |
| Figura 11 | 89 |
| Figura 12 | 91 |
| Figura 13 | 92 |
| Figura 14 | 93 |
| Figura 15 | 95 |
| Figura 16 | 96 |
| Figura 17 | 97 |
| Figura 18 | 98 |
| Figura 19 | 100 |
| Figura 20 | 104 |
| Figura 21 | 106 |
| Figura 22 | 108 |
| Figura 23 | 109 |
| Figura 24 | 111 |
| Figura 25 | 112 |
| <i>IV.2.Conclusiones</i> | 114 |
| <i>IV.3.Limitaciones</i> | 119 |
| <i>IV.4.Proyecciones</i> | 120 |
| REFERENCIAS | 123 |
| ANEXOS | 133 |
| <i>Anexo 1</i> | 133 |

| | |
|----------------------|-----|
| Anexo 2 | 141 |
| Anexo 3 | 150 |
| Anexo 4 | 158 |

RESUMEN

Dentro del ámbito educativo es imprescindible la comunicación entre los y las docentes del Nivel de Transición 2 y Primer Año Básico para así conseguir una articulación y transición educativa entre ambos niveles de manera armoniosa. En relación a ello, se investigó a educadoras de Nivel Transición 2 y profesoras de Educación Básica de 8 establecimientos educativos municipales de la comuna de Hualpén, para caracterizar la forma en que trabajan ambas profesionales. A partir de las experiencias y formación pedagógica de las investigadoras, se ha observado que existe poca interacción y comunicación entre las docentes de ambos niveles educativos, quienes desconocen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia al igual que las Bases Curriculares de Primer Año Básico, respectivamente.

Palabras claves: Transición, Articulación, Trabajo colaborativo, Educación Parvularia, Primer Año Básico.

ABSTRACT

Within the educational field, communication between teachers of Transition Level 2 and First Grade is essential in order to achieve a harmonious articulation and educational transition between both levels. In this regard, Transition Level 2 educators and Middle School teachers from 8 public educational establishments in the Hualpén commune were investigated to characterize the way in which both professionals work. From the experiences and pedagogical training of the researchers, it has been observed that there is little interaction and communication between the teachers of both educational levels, who are unaware of the Curricular Bases of Early Childhood Education as well as the Curricular Bases of the First Grade, respectively.

Key words: Transition, Articulation, collaborative work, Early Childhood Education, First Grade

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de la vida, las personas experimentan diversas experiencias y situaciones en las cuales cambian de una etapa o estado a otro, lo cual involucra adaptación, ajuste y reaprender. Dentro de las distintas etapas, se encuentra la etapa educativa, sobre todo el paso del Nivel de Transición 2 a Primer Año Básico que experimentan los niños y niñas.

A partir de ello, la presente investigación se relaciona con el proceso de transición que vivencian las y los educandos, proceso que es articulado por los y las docentes a cargo de estos niveles educativos, es decir, de las y los educadores de párvulos y las y los profesores de Educación Básica. Así pues, se vuelve necesario conocer y caracterizar el trabajo que realizan ambos/as profesionales en conjunto. En primer lugar, existe un interés personal del grupo investigador por profundizar las acciones que efectúan los y las profesionales, puesto que los resultados obtenidos, así como el mismo proceso investigativo, permitirá adentrarse aún más en esta área del saber pedagógico. Y, en segundo lugar, existe un interés académico, dado que este estudio posiblemente sea un aporte para toda persona relacionada al ámbito educativo, sobre todo en los Niveles de Transición 2 y Primero Básico.

Con respecto a este estudio aplicado, se llevará a cabo utilizando el método cuantitativo, con el fin de obtener resultados principalmente objetivos y poder analizar la información a través de datos numéricos que, finalmente, permitirán comprobar las hipótesis planteadas. En concreto, se procederá a

recoger los datos por medio de una entrevista, aplicando un cuestionario a educadoras de párvulos y profesoras de Primer Año Básico en 8 establecimientos educativos municipales de la comuna de Hualpén.

En lo que refiere al cuestionario, los resultados obtenidos en el, permitieron identificar la metodología de trabajo de las docentes encuestadas, describir las instancias de trabajo en conjunto de ambas profesionales y contrastar las visiones de las educadoras y profesoras en cuanto a la labor desempeñada en pos del proceso de transición de las niñas y niños.

En el Capítulo I, se realizará el planteamiento del problema, del cual surge la pregunta que orientará este estudio: ¿Cómo es el trabajo que realizan los y las educadoras de párvulos y profesores de 1° Básico para favorecer la transición entre niveles en establecimientos municipales de la comuna de Hualpén. En consecuencia, se establecerán las hipótesis, así como el objetivo general y los objetivos específicos.

En el Capítulo II, se profundizará el tópico en el cual se centra esta investigación, es decir, el proceso de transición y la articulación educativa, de modo que se presentarán diferentes fuentes, normativas e investigaciones académicas que posibilitan obtener una mayor claridad tanto teórica como práctica de los procesos mencionados a nivel mundial y en Chile.

En el Capítulo III se dará a conocer el paradigma investigativo que enmarca este estudio. Asimismo, se indicarán la metodología, el diseño, las variables independientes y la variable dependiente, el tipo de estudio, la

población y la muestra, el procedimiento e instrumento, la validación del cuestionario, y el medio por el cual se analizarán y presentarán los datos obtenidos.

En el Capítulo IV se presentarán los resultados del cuestionario mediante gráficos y sus respectivos análisis respecto a la teoría planteada en el Capítulo II. Igualmente, se encontrarán las conclusiones que surgen a partir de esta investigación, las limitaciones que se presentaron y las proyecciones que emergen.

En el Capítulo V se expondrán las referencias, es decir, los documentos y fuentes que dieron soporte teórico a esta investigación.

Finalmente, se encontrará el apartado de anexos, el cual incluye documentos que fueron necesarios para llevar a cabo este estudio, tales como: El cuestionario y la validación de los expertos académicos

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la vida, las personas viven diferentes procesos y situaciones en los cuales no están familiarizados, de modo que deben adaptarse. En muchas ocasiones, deben dejar atrás ciertas costumbres para aprender, o más bien, reaprender nuevas formas de desenvolverse e integrarse a los distintos escenarios.

La teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner (Guitart y Monreal, 2012), plantea que la psicología del desarrollo, entendido como el estudio de las diferentes etapas y áreas de desarrollo de las personas, deben ser situadas en un contexto. Por ello, Bronfenbrenner sostiene que se deben estudiar los diversos ambientes en los que se desarrolla el sujeto, a los que se debe ir adaptando, es decir, a todas las situaciones y hechos que afectan a su vida, como los entornos y grupos sociales en los que se desenvuelven personas relacionadas al sujeto, por ejemplo, un hermano u otro familiar. En este escenario, se pueden identificar etapas por las que transitan las personas, las cuales pasando de un entorno o ambiente a otro deben adaptarse a una situación nueva, son las llamadas transiciones de la vida.

Según la Real Academia Española (RAE), la transición se define como “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto” (s.f). Dentro de estos procesos es posible encontrar la transición en el ámbito educacional, denominada transición educativa. En este caso, son los niños y niñas quienes deben experimentar cambios. Tal como señalan Fabián y Dunlop, los y las estudiantes pasan de:

Una fase de la educación a otra, en la que se enfrentan a desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo de este proceso algo intenso y con demandas crecientes. (2006, p. 136)

Las transiciones educativas son parte de un proceso que se encuentra totalmente ligado a la vida académica de los y las estudiantes, las cuales se presentan durante la Educación Parvularia, Enseñanza Básica, Media y Educación Superior. Con respecto a la presente investigación, esta se enfocará netamente en el paso de la Educación Parvularia a Primer Año Básico.

Peralta (2007) plantea cuatro tipos de transiciones por las que pasan los niños y niñas. La primera transición comienza desde el círculo familiar hacia el entorno social más inmediato, considerando que aquí el niño y la niña nacen en una determinada familia, por ende, su primer acercamiento se realiza con otros familiares, pares, su comunidad, entre otros. La segunda, es la transición del hogar a un establecimiento educacional formal o no formal, en esta ocasión la o el párvulo genera dependencia a la familia, de la cual debe separarse por un periodo de tiempo e incorporarse a una institución. Por un lado, la educación formal, la que se desarrolla con agentes externos/educativos y, por otro lado, está la educación no formal, la cual implica un alto grado de participación familiar y comunitaria. La tercera transición, es la que se genera dentro del establecimiento infantil, esta se enfoca en el paso de las y los párvulos entre los niveles que presente este, es decir, de Sala Cuna a Nivel Medio y de Nivel Medio a Nivel Transición. La

cuarta transición es la que se lleva a cabo del nivel inicial al primario, en otras palabras, desde el último nivel de Educación Parvularia, o sea desde Nivel Transición 2 (NT2) a Primer Año Básico (1AB).

Dentro de este contexto educativo, las dos primeras transiciones mencionadas anteriormente, se caracterizan por ser una transición horizontal, la cual ocurre en la vida cotidiana de las personas cuando deben enfrentarse a cambios de ambientes, por ejemplo, el traslado desde el hogar al establecimiento educativo (Vogler *et al.*, 2008). Mientras que los dos restantes son de tipo vertical, la cual refiere a “cambios clave de un estado o condición a otro, frecuentemente unidos a desplazamientos <<hacia arriba>> (p. ej., del jardín de infancia a la escuela primaria; de esta a la secundaria, etc.)” (Vogler *et al.*, 2008, p. 2).

Según Peralta (2007), en el transcurso del proceso de transición entre niveles, hay dos factores que inciden directamente. Por una parte, está presente el factor interno, el cual se refiere al desarrollo emocional y cognitivo del niño o niña, y su capacidad de adaptarse a nuevos entornos y, por otra parte, está el factor externo o más bien articulador, que es responsabilidad de los establecimientos y comunidad educativa, con el propósito de que las familias participen del proceso y que junto con los y las docentes entreguen soporte afectivo y acompañamiento a las y los párvulos para enfrentar las nuevas situaciones.

En 2004 el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) publicó la Resolución 11636 EXENTA, la cual establece medidas orientadoras

para la articulación entre los niveles de NT2 y 1AB, y así facilitar el proceso de transición, tales como: Intercambiar experiencias pedagógicas, diseñar estrategias de evaluación comunes, desarrollar actividades en conjunto, compartir portafolios de trabajos, compartir la modalidad de trabajo con las familias, entre otras. Dichas medidas hacen referencia principalmente a vincular las actividades de aprendizaje entre niveles, no obstante, actualmente el proceso de transición se rige bajo el Decreto EXENTO 373 (2017), que corresponde a una actualización del decreto anterior, que establece medidas para organizar, planificar y llevar a cabo las Estrategias de Transición Educativa (ETE) y el sistema de acompañamiento.

Por consiguiente, se requiere que los y las docentes de NT2 y 1AB cumplan roles de manera activa. Para ello, es fundamental que exista un puente de comunicación entre las y los docentes, lo que permite poder llegar a acuerdos para establecer estrategias comunes que se deben llevar a cabo. Frente a esto, el Decreto EXENTO 373 (2017) plantea cuatro dimensiones para el diseño y la implementación de la Estrategia de Transición Educativa. La primera dimensión es acerca de la Gestión de Recursos, que propone crear instancias en las que se intercambie material, planificar actividades entre ambos niveles, reuniones de manera permanente entre educadora y profesora, con la finalidad de informar las características, avances, intereses, necesidades, entre otras, permitiendo que los y las profesoras de 1AB

conozcan de manera previa a niñas y niños, por medio del relato de el o la educadora.

La segunda dimensión, que corresponde a Liderazgo, es fundamental para la organización del proceso de transición. Este liderazgo es ejercido tanto por las y los docentes como por los equipos directivos y administrativos del establecimiento educativo. Así pues, el trabajo en conjunto entre los diferentes equipos y docentes conlleva al trabajo colaborativo en función de llevar a cabo la articulación entre los Niveles de Transición 2 y Primer Año Básico. Al respecto, el MINEDUC en el Decreto 373 EXENTO, señala:

Se hace fundamental que estos líderes establezcan con los equipos docentes, un proceso de reflexión y responsabilidad conjunta, a partir de consensos claros y precisos sobre el para qué, el qué y el cómo enseñar, facilitando así la coherencia entre los enfoques, criterios técnicos y la toma de decisiones para la labor pedagógica. (2017, p.4)

La tercera dimensión, de Formación y Convivencia, comprende los aspectos políticos y prácticas procedimentales que favorecen el desarrollo personal y social, además de acciones formativas transversales y específicas. Por último, se encuentra la cuarta dimensión, de Gestión Pedagógica, que señala los aspectos políticos y procedimentales considerando las necesidades de los niños y niñas para su desarrollo, potenciación y logro de los objetivos de aprendizaje.

El trabajo colaborativo entre los y las docentes de ambos niveles resulta imprescindible, puesto que la transición que experimentan los y las niñas de NT2 a 1AB es un hito importante en sus vidas (MINEDUC,

2017), por tanto, es necesario generar y diseñar las ETE, para establecer una continuidad entre los niveles, ya que, como lo plantean los autores Conyer *et al.*, (2003) citado en Argos *et al.* (2018) y Gajardo (2010) una transición eficaz conlleva a una disminución en la deserción y el fracaso escolar, además de problemas relacionados al ajuste social.

Para llevar a cabo el proceso de transición entre NT2 y 1AB se produce la articulación, la que se entiende como la "existencia de dos partes que están separadas y que requieren de un tercer elemento (externo a ellos), para poder enlazarse o en el mejor de los casos <<unirse>>" (Peralta, 2007, p.5). En concreto, serían los y las docentes de ambos niveles quienes actúan como agentes externos y colaboran para que la transición sea más armoniosa y exitosa.

Para establecer una articulación adecuada se requiere de un sistema de acompañamiento entre los niños y niñas de distintos niveles, de la misma manera, es necesario generar instancias entre ambos docentes de los niveles con el fin de compartir y diseñar en conjunto sus respectivas estrategias y recursos (MINEDUC, 2017).

Sin embargo, dicho trabajo colaborativo resulta ser escaso en la mayoría de los casos. Gajardo (2010) menciona tres factores que inciden directamente con el proceso de articulación entre los y las profesoras de ambos niveles. En primer lugar, sostiene que tanto los y las educadoras de párvulos y los y las profesoras de Educación Básica presentan ciertas creencias respecto a la articulación. Gajardo (2010)

señala que, por un lado, los y las educadoras de NT2 tienen temores a la formalización y/o escolarización del nivel, teniendo como consecuencia la pérdida del carácter lúdico y flexible. Por otro lado, los y las docentes de 1AB manifiestan que les preocupa que exista un déficit de ciertos contenidos y habilidades en los y las estudiantes que ingresan a su nivel educativo.

En segundo lugar, Gajardo (2010) expresa que tanto los y las educadoras como los y las docentes desconocen contenidos curriculares con respecto al otro nivel. Por una parte, los y las profesoras de Primero Básico señalan no conocer los objetivos de aprendizaje respectivos al Nivel de Transición 2, incluyendo que no recurren a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) en las planificaciones de su nivel. Mientras que los y las educadoras de párvulos ignoran los contenidos, planes y programas, dados por el Ministerio, con los cuales trabaja el 1AB. Al mismo tiempo, es necesario añadir que las BCEP vigentes (MINEDUC, 2018) mencionan estos conceptos en dos párrafos (en la página 26 y 34) sin profundizar cómo llevar a cabo los procesos de transición y articulación.

En tercer lugar, un factor que afecta el trabajo colaborativo entre ambos docentes corresponde a “la falta de tiempo para realizar planificaciones y actividades conjuntas” (Gajardo, 2010, p. 30), puesto que los equipos directivos no les proporcionan disponibilidad horaria para reunirse y generar estrategias para el proceso de transición de los niños y niñas.

En definitiva, la autora señala que en los establecimientos educacionales estudiados no se aplica correctamente la articulación ni se favorece la transición educativa en los niños y niñas que pasan de Nivel de Transición 2 a Primer Año Básico, teniendo presente que son las y los mismos docentes de los respectivos niveles quienes no colaboran de manera activa y sistemática en este proceso, debido a los factores que complejizan la comunicación que existe entre ambos profesionales.

Cabe añadir que otro elemento que dificulta el proceso educativo de los niños y niñas, según Bizama *et al.* (2017), es el contexto familiar y socioeconómico, dado que en el núcleo familiar existen hábitos de discusión de ideas y eventos, aspiraciones y expectativas académicas, apoyo y guía que afectan el éxito escolar de las y los párvulos, siendo estos carentes de capital cultural. De modo que en ocasiones estos hábitos son determinados por los bajos ingresos familiares y la baja escolaridad de los padres y madres, generando un “fuerte impacto en el aprendizaje infantil” (Bizama *et al.*, 2013, p. 26). Asimismo, los niños y niñas provenientes de estos contextos, que presentan vulnerabilidad socioeconómica, asisten también a establecimientos educacionales socialmente desfavorecidos, los cuales no compensan el déficit cultural precedente (Bizama *et al.*, 2017).

Estos procesos presentan más dificultades en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica de Chile, siendo Hualpén una de las comunas más vulnerables de la región del Biobío, la cual alcanza,

según el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) (2021), un 17.14 % de pobreza, lo que supera el índice a nivel país, que corresponde a un 16.63 %. Además, la comuna de Hualpén presenta una disminución progresiva en la matrícula municipal, fuga de matrículas comunal, alto deterioro en la infraestructura escolar y retrasos en los contenidos curriculares (PLADECO, Ilustre Municipalidad de Hualpén, 2021). Cabe añadir que la comuna se compone de 37 establecimientos, entre ellos, 24 particulares subvencionados, 11 establecimientos municipales, 1 particular pagado y 1 técnico profesional (PLADECO, Ilustre Municipalidad de Hualpén, 2021). Con el propósito de hacer un aporte a la realidad de esta comuna en sectores de pobreza, la cual presenta características que ameritan ser atendidas, es que se ha seleccionado como la población donde se realice el presente estudio, específicamente en establecimientos municipales.

Por tanto, resulta fundamental preguntarse: ¿Cómo es el trabajo que realizan los y las educadoras de párvulos y profesores de 1° Básico para favorecer la transición entre niveles en establecimientos municipales de la comuna de Hualpén?

I.1.Hipótesis de la Investigación:

- Los y las educadoras de párvulos y docentes de Primero Básico realizan un trabajo colaborativo que permite favorecer la transición educativa de niñas y niños, el que cuenta con espacios y tiempos destinados para dicho trabajo en conjunto.

- El trabajo que realizan los y las educadoras de párvulos y profesores de Primero Básico es insuficiente, puesto que existen pocas instancias y espacios para la comunicación y trabajo colaborativo, por ende, el proceso de transición educativa resulta desfavorecido.

I.2.Objetivos de la investigación

I.2.1.Objetivo general:

Analizar las características del trabajo que realizan educadoras y educadores de Nivel Transición 2 y profesores de Primer Año Básico para favorecer la Transición Educativa en establecimientos municipales de la comuna de Hualpén.

I.2.2.Objetivos específicos:

- Identificar la metodología de trabajo de los y las docentes de Nivel Transición 2 y Primer Año Básico.

- Describir las instancias presentes en el establecimiento para favorecer el trabajo colaborativo entre docentes de ambos niveles.

- Contrastar visiones de los y las educadoras de NT2 y profesores de 1AB respecto a la labor desempeñada en la transición educativa de niñas y niños a Primer Año Básico.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este segundo capítulo se profundizará sobre la temática de transición y articulación educativa según distintas fuentes, autores e investigaciones académicas, permitiendo así respaldar este estudio teóricamente.

II.1.Transición a nivel mundial

A lo largo de la vida académica, los estudiantes transitan por distintas realidades, entornos y niveles educativos, en los cuales se emplean distintas metodologías de trabajo. El término <<metodología>> es definido por la RAE (s. f.) como el conjunto de métodos, entendiéndose este último término como el “modo de obrar o proceder” (RAE, s. f.). De acuerdo con la Organización de los Estados Americanos (OEA) (2009) el ingreso a la escolaridad y los pasos que se dan entre las diversas etapas constituye un desafío tanto para las y los docentes y los agentes educativos, como para los niños, niñas y sus familias, respecto al logro de los aprendizajes y la adaptación al nuevo contexto educativo. Estos pasos que se dan de un nivel a otro son conocidos como transiciones. A partir de aquello, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2012b) sostiene que las escuelas, las familias y las niñas y niños deben estar preparados, con las habilidades y competencias necesarias para experimentar las distintas situaciones que se dan en las transiciones educativas.

La transición educativa según Peralta (2007), es un proceso intermedio que transcurre entre un estado definido de manera social y cultural como <<inicial>>, en el cual supone que hay que superar y poder

alcanzar. La misma autora menciona que la transición entre el último grado o nivel de la educación inicial junto con la educación primaria consta de muchas variables, estas dependen en general de la calidad de la oferta educacional entre ambos niveles, de las tradiciones culturales y educacionales que existen y la claridad de la identificación que se tiene de estas situaciones.

Una de las variables que influyen en el éxito académico, según Restrepo (2020) y Guzmán y Henao (2020), es la adaptación rápida y efectiva al nuevo entorno educativo en que se integran las niñas y niños al pasar de un nivel a otro, la cual favorece la posterior participación activa y el disfrute de los procesos educativos en los y las estudiantes. En este sentido, Restrepo (2020) menciona que la comunidad educativa cumple un papel fundamental para poder lograr este cometido.

Por consiguiente, resulta fundamental mencionar y destacar la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner en relación al rol que cumple la comunidad educativa en el proceso de transición entre los niveles. Guitart y Monreal (2012) explican que la teoría ecológica se refiere tanto a los distintos entornos y hechos en los que se sitúan y les ocurren a las personas como las transiciones que se dan entre dichos entornos, siendo estos denominados <<ambientes ecológicos>>. Según Bronfenbrenner, estos múltiples ambientes se pueden clasificar en sistemas: El microsistema, que son la familia, amigos y vecinos cercanos; el mesosistema, que corresponde a la comunidad circundante y el establecimiento educacional con su respectiva comunidad educativa; y el macrosistema, que sería nuestra

sociedad en general (Guitart y Monreal, 2012). Así pues, la comunidad educativa, al igual que el resto de los ambientes y sistemas, influyen y/o afectan las áreas y etapas de desarrollo de las personas, además de su bienestar y calidad de vida, mediante las relaciones interpersonales y actividades que experimentan los individuos (Guitart y Monreal, 2012).

Ahora bien, el proceso de transición educativa, en que los niños y niñas experimentan cambios sociales, culturales y pedagógicos en su entorno (Guzmán y Henao, 2020), supone según las mismas autoras y la UNICEF (2012b), un riesgo de regresión, fracaso escolar y/o dificultades en el aprendizaje si dicho proceso no se organiza. En consecuencia, es imprescindible que los y las estudiantes pasen por un periodo de reconocimiento de los nuevos espacios educativos, el sistema de valores, las normas, entre otros, que se encuentran en la siguiente etapa educativa, además de la generación de políticas públicas y planes nacionales que promuevan y orienten el proceso de transición (Guzmán y Henao, 2020; UNICEF, 2012a).

Según lo mencionado por la OEA (2009), los diversos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) incorporan algunas estrategias específicas en su política de atención preescolar, para promover las transiciones desde el preescolar a la escuela primaria. Por un lado, se encuentra Finlandia, la cual busca promover transiciones positivas y dar continuidad al proceso educativo a través del “favorecimiento del aprendizaje en el propio idioma, derecho a la propia

cultura, cooperación entre las instituciones, facilitación del involucramiento de los padres de familia en los preescolares” (OEA, 2009, p. 9).

Por otro lado, la OEA (2009) indica que, en Alemania, Suecia, Finlandia, y Dinamarca se utilizan estrategias compensatorias matriculando a los niños y niñas que no están preparados para el primer grado en clases de primaria, pero con una orientación pedagógica similar a la del preescolar, buscando promover una transición positiva al familiarizar al niño y niña con el ambiente educativo primario.

Por lo que se refiere a América Latina, la UNICEF (2012a) plantea que en los últimos años se han generado marcos de acción para favorecer la transición educativa en diferentes países como, por ejemplo, en Colombia, donde existe el Acuerdo 54 del Concejo de Medellín (2015), el cual señala el Programa Buen Comienzo que acompaña el proceso de transición incorporando un enfoque social, histórico, de género, étnico, entre otros. Asimismo, en el año 2015 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia junto a la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia elaboró el documento *¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*, que busca orientar el proceso de transición educativa. De este modo, dicho documento aborda: Las transiciones a lo largo de la trayectoria escolar con un énfasis en la transición entre NT2 y 1AB, las y los actores involucrados en el proceso, la Ruta Integral de Atenciones para acompañar la transición, y

finaliza con orientaciones metodológicas que incluyen una serie de guías y herramientas para el trabajo docente para favorecer la transición.

En México, un estudio llevado a cabo por Argos, Castro y Ezquerria (2015) logró destacar las voces de los propios párvulos, los cuales mencionan la presencia de miedo, ansiedad, nerviosismo e inseguridad ante lo que les espera, razón por la cual reclaman un mayor conocimiento de los nuevos espacios escolares.

Finalmente, se encuentra Perú, donde se presenta el estudio realizado por Ames y Rojas (2011), el cual se centró en investigar las expectativas, inquietudes y experiencias de las niñas y niños provenientes de cuatro distritos, durante su proceso de transición desde la escuela primaria a la secundaria. Este estudio demostró que las y los párvulos identifican una serie de cambios relacionados con la organización y el enfoque pedagógico, considerado por ellas y ellos como un difícil desafío en términos académicos y sociales, pero también como una oportunidad para disfrutar de una mayor libertad, autonomía, y para crecer y progresar en sus trayectorias educativas.

II.2. Articulación a nivel mundial

El tema de articulación a nivel mundial es relevante para los y las que estudian y trabajan en el área de la educación, sin embargo, no existe mucha información o aportes que hagan referencia a este tópico.

El concepto de <<articulación>> vinculado al ámbito educativo, surge dado el requerimiento de diferenciar el proceso interno de transición que viven los niños y niñas del Nivel Transición 2 a Primer Año Básico, y al mismo tiempo, las acciones que deben llevar a cabo los adultos de la comunidad educativa, en este caso docentes, para hacer de este proceso una experiencia positiva y armoniosa. Ante esto, Rodríguez y Turón (2007), señalan que “la articulación debe garantizar ante todo un desarrollo progresivo, una continuidad lógica y natural, a fin de evitar que produzca cambios bruscos de una etapa a otra” (p.2).

A nivel mundial, en la articulación se encuentran estrategias para llevar a cabo este proceso, como es el caso de Reino Unido, Nueva Zelanda y Jamaica, los cuales, según la OEA (2009), establecen alianzas entre quienes trabajan en ambos niveles y también en la articulación curricular, la cual se da principalmente en Reino Unido y Nueva Zelanda.

En cuanto a América Latina, el concepto de transición ha sido trabajado principalmente desde la articulación, la cual se da entre los distintos niveles de educación por medio del currículo. Cabe destacar que, según la OEA (2009), cada país tiene una estructura respecto a su currículo, ya que varía en cómo se organiza, el contenido que se aplicará, el nivel de especificidad y la extensión que tendrá. La misma organización, menciona que en América Latina se establece que existen varios casos que tanto en la educación preescolar y la educación básica suelen compartir fundamentos, tales como los ejes curriculares y temas transversales, además de que presentan una organización similar en cuanto a los ciclos, las áreas

curriculares y desarrollo o núcleos que generan los objetivos, las capacidades y las actitudes.

En Venezuela, el alcance de la articulación entre la educación inicial y la educación primaria ha sido estudiado por Medina (2006), quien llevó a cabo una investigación orientada a verificar la capacitación que poseen las y los docentes en relación con la articulación que debe prevalecer entre niveles. Mientras que Machado (2012) estudia las estrategias y elementos que orientan el proceso de articulación entre el Nivel Preescolar y el Primer Grado de Educación Básica. Los resultados obtenidos de estas investigaciones, evidencian que en las escuelas las y los docentes desconocen las orientaciones que el Ministerio de Educación venezolano otorga frente a las transiciones, por lo que se continúa tratando a estos dos niveles de forma aislada. Las autoras Medina (2006) y Machado (2012), coinciden en que la problemática se da cuando el niño o la niña accede al Primer Grado de Educación Primaria, debido a que los programas académicos y las metodologías utilizadas por las y los profesores de ambos niveles son distintas.

En Colombia, Restrepo (2020) señala en su investigación que el mayor desencuentro se refleja en la articulación inter-institucional, ya que se establece un desconocimiento sobre las acciones que se realizan en cada nivel educativo.

La misma autora menciona que la articulación inter-institucional está construida a través de una serie de acciones pautadas por la Secretaría de Educación con el fin de que las maestras puedan compartir información de

los procesos educativos para los niños y niñas. Esta información es superficial y los encuentros se realizan dos veces al año y por ello, no permite que se genere un diálogo efectivo de cada proceso.

Siguiendo con lo mencionado por la autora, para las maestras, la definición de articulación son las acciones de engranaje y correlación entre los procesos de recursos humanos con las instituciones que se encargan de la formación del niño y niña para así favorecer el tránsito entre ambos niveles.

También, Restrepo (2020) menciona que hay un tipo de articulación que es entre grados, esto quiere decir que entre el último nivel del sistema se encuentra la atención integral, el grado de transición y el primer grado. Esta articulación no se efectúa de buena manera, puesto que hay falta de comunicación entre las agentes educativas y las maestras preescolares y primer grado sería el punto de discordia, además de la falta de tiempo y las diferencias entre las estructuras institucionales, las cuales no posibilitan encuentros y reuniones, serían factores limitantes para poder planear, crear acciones en conjunto, pensar estrategias, mecanismos de seguimiento y el método evaluativo.

II.3. Normativas que regulan la transición y articulación

Con el fin de resguardar el proceso de transición entre NT2 y 1AB, Chile ha firmado los acuerdos establecidos en la Conferencia Mundial de la Educación Para Todos (2000), en donde se ha comprometido a actuar y

velar por el alcance de una educación para todos y todas, elaborando planes de acción para conseguir el acceso de todos los niños y niñas del país a una enseñanza “gratuita y obligatoria de buena calidad” (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, p. 2). En consecuencia, con el paso de los años se han ido creando y promulgando diversas Leyes y Normativas, con el propósito de orientar la transición entre ambos niveles.

Frente a la temática del mejoramiento en el área educativa, se creó una Reforma Constitucional que menciona el carácter obligatorio del Segundo Nivel de Transición, el que corresponde a Kínder, esta señala que: “El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica” (2013, p.1). No obstante, aunque exista dicha Reforma, no se ha determinado e implementado la obligatoriedad del nivel, sobre todo en aquellos sectores más desfavorecidos en cuanto las condiciones territoriales, sociales y económicas.

Cabe mencionar que la obligatoriedad del Nivel de Transición 2 está en proceso, puesto que en el presente año en la Cuenta Pública del Presidente Sebastián Piñera (2021), este indicó que la Educación Parvularia se está extendiendo, haciendo énfasis en el Kinder obligatorio, gratuito y para todos los niños y niñas, mencionando así que la escolaridad tendría una totalidad de 13 años para todos las y los estudiantes en el futuro.

Anteriormente, en el año 2004 se promulgó la Resolución 11636 EXENTA. En el Artículo N°1 de esta, se plantean de forma muy general actividades técnico pedagógicas orientadas a mejorar la articulación entre Nivel de Transición 2 y Primero Básico, estas actividades iban orientadas a

intercambiar las prácticas que se realizan en cada nivel, elaborar, planificar e implementar actividades de manera conjunta, definir normas de convivencia en común, compartir los portafolios de trabajo entre docentes de ambos niveles, entre otras.

Sin embargo, la Resolución dio paso para poder crear el Decreto 373 EXENTO en el año 2017. El presente Decreto, señala en una de sus definiciones generales “establézcase los principios y definiciones para la elaboración de una Estrategia de Transición Educativa, con el propósito de promover y resguardar un proceso educativo coherente y consistente”. Por ende, va enfocado principalmente en prácticas que deben llevar a cabo tanto la educadora de párvulos como la docente de Primero Básico, con la finalidad de poder hacer el proceso de transición más ameno y armonioso para los niños y niñas del NT2.

El Decreto en su interior, señala dimensiones que van enfocadas a las Estrategias de Transición Educativa (ETE), que ayudan para guiar y orientar a ambas profesionales. Estas dimensiones son cuatro: Liderazgo, el cual señala que es “fundamental que estos líderes establezcan con los equipos docentes un proceso de reflexión y responsabilidad conjunta, a partir de consensos claros y precisos sobre el para qué, el qué y el cómo enseñar” (MINEDUC, 2018, p.4). En la segunda dimensión, Gestión Pedagógica, se encuentran las políticas, procedimientos, prácticas, preparación, implementación y evaluación, con la finalidad que los niños y niñas logren los objetivos de aprendizaje. Luego, en la dimensión de Formación y Convivencia, se hace referencia a las políticas, procedimientos y prácticas

enfocadas a favorecer el desarrollo personal y social, tomando en cuenta los aspectos espirituales, éticos, morales, afectivos y físicos. Finalmente se encuentra la Gestión de Recursos, que presenta las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a contar con el equipo docente, recursos tanto financieros como materiales.

Considerando otro referente, se encuentran las Bases Curriculares de la Educación Parvularia del 2018, que en dos ocasiones hace referencia a la transición. Por un lado, menciona la transición como parte de la labor educativa y, por otro lado, señala que el favorecimiento de la transición entre NT2 y 1AB es parte de los fines y propósitos de la Educación Parvularia.

Asimismo, las B CEP (2018) mencionan Principios Pedagógicos que orientan la educación, siendo estos el Principio de Bienestar, Principio de Unidad, Principio de Singularidad, Principio de Actividad, Principio del Juego, Principio de Relación, Principio de Significado y Principio de Potenciación. En este caso se especificará el Principio de Singularidad, donde las B CEP (2018) plantean que hace referencia a cada individuo con características, necesidades, intereses y fortalezas, que tienen y deben ser respetadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, se encuentra el Principio del Juego, las mismas Bases señalan que “cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa de la realidad” (p.32). Estos son seleccionados, debido a que las Bases Curriculares de Educación Básica no hacen referencia a ambos principios, si no, que se centran con mayor énfasis en el desarrollo del lenguaje.

II.4. Articulación entre niveles

Como se mencionó anteriormente, la articulación entre niveles apunta a la diferencia entre el proceso interno de las y los párvulos al ingresar de NT2 a 1AB, y de igual forma, a las acciones que ejecutan los y las docentes de los niveles. Es por ello que Peralta (2007), señala que debe comprenderse la articulación como un agente externo que debe ser ajustado al proceso de transición por la cual pasan los niños y niñas, enlazándolo de manera directa con el juego, con la finalidad de facilitar el paso de un nivel a otro.

El que se vincule el proceso de transición con el juego, es fundamental, debido a que uno de los principios establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) corresponde al juego, señalando que este “se refiere tanto a una actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada” (p.32). Por ende, no tan solo se recurre al concepto de juego para una determinada actividad, sino que, de igual forma, es visto como una estrategia que colabora de forma positiva para el proceso de transición.

No obstante, Peralta (2007), indica que en el transcurso de la historia la Educación Básica es consolidada previamente a la Educación Parvularia. Es por ello, que la misma autora señala que en los establecimientos chilenos se aprecia la inclinación a orientar la articulación hacia el 1AB, incitando a la

educación inicial a adaptar su metodología a las experiencias y en disposiciones a la pedagogía propia de la educación, lo cual afecta directamente al sentido que tiene la Educación Parvularia, siendo este según la Ley General de Educación (Nº 20.370), atender de forma integral a niños y niñas desde su nacimiento hasta el ingreso a la enseñanza básica, teniendo como principal objetivo “favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos” (2010, p.8). De igual forma, influye de manera directa a las y los párvulos, puesto que se pasa a llevar su integralidad y los principios de la Educación Parvularia mencionados en las BCEP (2018).

Frente a lo anterior se aprecia lo señalado por Rodríguez y Turón (2007), las cuales plantean que hay maestros y maestras de Primer Año Básico que pretenden transformar a los niños y niñas de manera brusca en escolares, y es por ello que se debe asesorar a los docentes de 1AB en su actuar pedagógico, con la finalidad de evitar que las y los párvulos se sometan a cambios bruscos y traumáticos. Debido a que como menciona Gajardo (2010), el ir construyendo aprendizajes de manera continua y amigable permite evitar el fracaso y deserción escolar en los niños y niñas. Para ello la misma autora, señala que se requiere introducir medidas que expliciten y faciliten el proceso de articulación para los y las docentes de ambos niveles, con la finalidad de tener una mayor focalización con respecto a la transición educativa entre Nivel de Transición 2 y Primero Básico.

Por consiguiente, se creó y promulgó el Decreto 373 EXENTO el año 2017, el cual establece las Estrategias de Transición Educativa, para que el

paso de un nivel a otro sea más ameno para los niños y niñas. Este Decreto, se centra principalmente en dar lineamientos de estrategias pedagógicas que deben llevar a cabo tanto las educadoras como docentes, quienes, de forma general, hacen referencia al intercambio de actividades, materiales y portafolios entre profesionales, diseñar e implementar actividades o paseos en conjunto, analizar información de ambos niveles, tener continuidad con los objetivos de aprendizaje, definir normas de convivencia y apoyar las instancias para validar el juego como forma natural de aprendizaje.

De igual forma, Rodríguez y Turón (2007), señalan ciertas recomendaciones dirigidas al docente de Primero Básico para mejorar su desempeño al interior del proceso, las sugerencias van focalizadas en intercambios sistemáticos con la y el educador, estudiar los programas de NT2, informarse sobre las características del desarrollo de niños y niñas del respectivo nivel, establecer periodos de juego, llevar a cabo actividades con un sentido lúdico y didáctico y tener en consideración la singularidad, individualidad y espontaneidad propia de cada niña y niño.

II.5.Dificultades que implica la transición y articulación en los niños y niñas

La transición educativa es un proceso que niños y niñas deben abordar en diversas etapas de la vida, la primera, que marca un cambio importante en cuanto a la educación, se refiere a aquella transición que va

desde la Educación Parvularia, más concretamente desde el Nivel Transición 2 hacia el Nivel de Primer Año de Enseñanza Básica. En cuanto a esta etapa de la vida escolar, Field (2010) señala que estas situaciones de cambio gatillan procesos que requieren que el sujeto movilice sus recursos personales y aquellos disponibles en el entorno para elaborar una respuesta pertinente y asertiva. Sin embargo, este proceso de transición educativa no siempre se lleva a cabo de una manera respetuosa, por lo que puede suceder que las y los párvulos tengan algunas dificultades para enfrentar este período.

Dentro de esta transición existen diversos factores que influyen en las y los párvulos, estos pueden ser internos o externos e involucran tanto a los niños y niñas, como también a su entorno. Dentro de los factores internos, Peralta (2008) señala que estos incluyen el nivel nutricional, el nivel de desarrollo cognitivo y socioemocional que presentan niños y niñas al momento de la transición, así también como factores que se relacionan a su entorno familiar como son el nivel socioeconómico y la valoración que se le da a la educación y cuidado temprano. Dentro de los factores externos, señala la autora, está la calidad de la institución educativa, la cual incluye la formación del personal, el currículo que se utiliza, el tipo de participación de las y los párvulos que se promueve, las condiciones de la infraestructura, los materiales educativos, entre otros.

Cada uno de estos factores son importantes dentro de la transición educativa, ya que inciden en la forma que el niño y la niña harán frente a

este cambio importante de su vida, en donde si uno de estos elementos se ve alterado repercutirá en el proceso de transición del párvulo.

En la realidad, existen diferencias pedagógicas profundas y significativas entre el NT2 y 1AB, esto ya que, como menciona la Organización de los Estados Americanos (2009), esta transición coincide con la finalización del periodo preoperacional y el inicio del periodo de las operaciones concretas. Por lo que estos procesos internos deben ser tomados en cuenta por los y las docentes de ambos niveles, para que la programación curricular y las metodologías de enseñanza entre un nivel y el otro tengan continuidad. Sin embargo, las Bases Curriculares de ambos niveles presentan diferencias importantes, puesto que el juego deja de ser protagonista en la educación de 1AB, y tal como señala la UNICEF (2012a) existe una diferencia significativa en la organización curricular de ambos niveles. En el nivel inicial, el currículo tiende a enfocarse en los dominios de aprendizaje cognitivo, físico, social, entre otros, mientras que en la escuela primaria se enfocan en materias duras como lenguaje, matemáticas y ciencias. Esto quiere decir que los niños y niñas otra vez deberán adaptarse.

En cuanto al currículo nacional, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) en su Capítulo 1, hacen mención a favorecer la transición de los niños y niñas hacia la Educación Básica, en donde se deben propiciar el desarrollo y aprendizaje de las actitudes, habilidades y conocimientos implementando procesos pedagógicos que la faciliten. No obstante, este no señala la manera en que este proceso de transición se debe llevar a cabo.

La Organización de Estados Americanos (2009) señala que, desde las neurociencias, el factor genético, las experiencias y el ambiente afectan al desarrollo cerebral del niño y la niña, por lo que el cambio de un nivel al otro genera grandes impactos en ellos y ellas. Asimismo, se debe generar una continuidad pedagógica entre ambos niveles, para que así esta transición no produzca dificultades adicionales en las y los educandos que atraviesan por esta etapa.

Otra de las razones que menciona esta misma Organización por las que este periodo puede resultar complejo, es porque se asume que la transición es un proceso que solo involucra al párvulo como ser individual, pero por el contrario, es un proceso que el niño y la niña vive de la mano de sus padres, madres y/o cuidadores, educadores y profesionales involucrados dentro de la comunidad educativa en la cual se desenvuelven las y los párvulos, por lo que es un trabajo que se debe realizar en conjunto con esfuerzos y participación de cada uno de los actores recientemente mencionados, por ello el proceso de transición, al ser un trabajo mancomunado, podrá ser positivo para las y los párvulos. A su vez, la OEA (2009) señala que las condiciones de pobreza y exclusión que afectan tanto a los niños y niñas como a sus familias, pueden impedirles que estos puedan ofrecerles oportunidades y experiencias que les brinde a las y los educandos desarrollar las capacidades básicas que posibiliten enfrentar con éxito los desafíos de la transición educativa.

Finalmente, y tal como señala la OEA (2009):

Se concibe una transición exitosa como el paso que da el niño/a acompañado de sus padres y docentes, de una institución educativa o de cuidado a otra; paso para el que se encuentra preparado y en el que experimenta proximidad y continuidad con el nuevo ambiente debido a un currículo que se ajusta a su nivel de desarrollo, y a profesores preparados que están interesados en conocer al niño/a y su experiencia pasada. Una transición exitosa en la primera infancia es más probable que se dé si existe un marco regulatorio y político común que favorezca la continuidad de las experiencias. Un sistema integrado de atención de la primera infancia (menores de siete años) bajo una misma institución facilita, la articulación de los servicios, la creación de estándares comunes de atención de los programas, y perfiles basados en competencias para el personal que trabaja en estos programas. (p.15)

II.6.Rol de las y los docentes de NT2 y 1AB

A partir de los distintos referentes curriculares o normativas expresadas por el Ministerio de Educación, se espera que los docentes de NT2 y 1AB cumplan diversas funciones con el fin de ejecutar una transición educativa armoniosa entre niveles, lo cual se realiza y lleva a cabo netamente con un fin exclusivo para la y el párvulo, permitiendo desenvolverse en las distintas áreas que conlleva pasar a un nuevo nivel, es decir, Primero Básico.

Es por ello que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), las que superficialmente hacen referencia a este proceso ya aludido en los diferentes extractos, mencionan que se debe generar una articulación entre niveles facilitando la planificación y evaluación, como también valorar los principios pedagógicos para ser considerados en el Primer y Segundo Año de Educación Básica. Además, otro extracto de este referente, indica que los y las docentes de NT2 deben propiciar el desarrollo y aprendizaje de

las actitudes, habilidades y conocimientos con el fin de facilitar la transición educativa (MINEDUC, 2018). A diferencia de las B CEP, las Bases Curriculares de Educación Básica (2012) no hacen referencia al proceso de transición, por lo cual no se puede determinar el rol docente desde su visión en relación a esta temática.

Asimismo, por un lado, se encuentra el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (MBE-EP) (2019), el cual hace mayor referencia a este proceso en comparación a las B CEP. En el MBE-EP se menciona en el “Dominio D. Compromiso y Desarrollo Personal”, que él y la Educadora de Párvulos debe generar redes de apoyo con los demás actores de la comunidad educativa, mediante el trabajo colaborativo y así promover acciones que favorezcan la transición educativa en coherencia con la organización interna de cada establecimiento (MINEDUC, 2019). Más en concreto, el criterio D.2, perteneciente al mismo Dominio, indica que “el/la educador/a participa en el diseño e implementación de estrategias de transición con la finalidad de velar por la coherencia del proceso educativo de niños y niñas de Primer y Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica” (2019, p.55). De igual forma, el criterio D.3, menciona que:

El/la educador/a conoce los elementos fundamentales relacionados con la transición (Decreto N°373) para promover y resguardar un proceso educativo coherente y consistente para niños y niñas de Primer y Segundo Nivel de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica. (2019, p. 57)

Es por ello, que se determina que los referentes de la Educación Parvularia otorgan responsabilidades a el y la educadora de párvulos con el fin de favorecer la transición educativa mediante diversas estrategias y a partir del conocimiento que deben tener en cuanto a normativas legales.

Por otro lado, se logra apreciar el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (2008), el cual no hace referencia a la transición educativa entre niveles. Sin embargo, el Dominio D, indica algunos criterios que orientan la labor docente de los distintos niveles educativos, donde se alude a que estos y estas deben construir relaciones de equipo con los y las profesionales, además de reflexionar de manera sistemática sobre sus prácticas y manejar información actualizada sobre su profesión, sistema educativo y políticas vigentes (MINEDUC, 2008).

En cuanto al Decreto 373 (2017), el cual está vigente, menciona que cada establecimiento debe generar ETE, las cuales deben ser organizadas por los docentes a quienes se les dispondrá de espacios para la elaboración de estas. Para ello, se deben considerar los siguientes principios:

- Flexibilidad, donde los docentes de NT2 y 1AB deben tomar decisiones pertinentes y oportunas para favorecer el proceso de transición.
- Integralidad, donde se deben diseñar e implementar experiencias para ambos niveles que involucren todas las dimensiones del desarrollo y aprendizaje.

- Contextualización, la cual hace referencia a que las ETE deben presentar características de acuerdo al territorio en donde se desarrollan.
- Participación, menciona la intervención de toda la comunidad educativa.
- Priorización, donde se explica que las iniciativas relacionadas a las ETE deben ser consideradas a corto, mediano y largo plazo.

Asimismo, este decreto hace referencia a tener presente las cuatro dimensiones ya mencionadas.

Lo anterior es fundamental para la transición educativa del párvulo, debido a que para garantizar la preparación para la escuela, el principal factor son los y las docentes, quienes al promover el funcionamiento social y emocional de los niños y niñas permiten el éxito en la Educación Básica e iniciar trayectorias positivas; igualmente, al manejar información sobre cómo aprenden y se desarrollan las y los párvulos, logran facilitar la transición de ellos y ellas, considerando que los y las docentes de Primero Básico con capacitación en la primera infancia, son más eficaces en los primeros cursos de esta etapa escolar (UNICEF, 2012a).

II.7. Creencias de los y las docentes respecto a la articulación

Como señalan diversos autores (Gajardo, 2010; Fandiño y Ñungó, 2013), en el proceso articulador entre el Nivel de Transición 2 y Primer Año Básico resulta fundamental conocer las creencias, temores, preocupaciones

y percepciones que poseen los y las docentes de ambos niveles respecto a este proceso, puesto que son ellos y ellas quienes desarrollan las diferentes estrategias y actividades para que los niños y niñas tengan una transición educativa de forma armoniosa y respetuosa.

La misma autora, Gajardo (2010) señala que, por un lado, los y las educadoras de párvulos poseen cierta reticencia al proceso articulador, dado que temen que se formalice el nivel, dejando a un lado su carácter lúdico, flexibilidad y la integralidad de los aprendizajes. Por otro lado, las y los profesores de 1AB presentan críticas en relación con los y las estudiantes que ingresan al nivel, ya que, en general, llegan con menos aprendizajes, en especial habilidades de lectura y escritura, pensamiento matemático y disciplina escolar, siendo este último esperado por los y las docentes, quienes “pretenden convertirlos bruscamente en escolares” (Rodríguez y Turón, 2007, p. 2).

Conocer los diferentes saberes prácticos, que según Fandiño y Ñungo (2013) se originan en las distintas experiencias vividas, las cuales construyen creencias, además de los temores que presentan las y los docentes de ambos niveles, permitiría poder entregar apoyo y acompañamiento, de tal manera que puedan “comprender mejor su práctica y mejorarla” (Fandiño y Ñungo, 2013, p. 25). Así como construir un auténtico proceso de transición educativa entre NT2 y 1AB (Argos *et al.*, 2018).

II.8.Prácticas de los y las docentes

El rol que llevan a cabo los docentes del NT2 y 1AB en relación a la transición educativa de un nivel a otro, no se ve muy favorecido en la práctica, puesto que en las diversas investigaciones de Argos, Castro y Ezquerro (2011, 2012 y 2018), los y las docentes no trabajan en conjunto la articulación entre niveles. Además, un estudio realizado por los mismos autores, indica que “solo el 13.2 % del profesorado considera poco importante la transición a la Educación Primaria y un 86.8 % la percibe como bastante o muy importante” (2018, p. 226). También, esta es determinada como una continuidad más que una ruptura, sin embargo, a pesar de estas características que le otorgan a este proceso, la coordinación entre Educación Inicial y Educación Básica es escasa o inexistente (Ames, 2018) y las prácticas llevadas a cabo por los y las docentes no son una constante, asimismo, se presenta la ocasión de que estos no coinciden en pensamiento en relación a la perspectiva que otorgan a la transición educativa (Argos *et al.*, 2011).

Cabe mencionar que en este periodo por el cual deben pasar los niños y niñas de NT2 es imprescindible para su desarrollo en el siguiente nivel educativo y trae consigo cambios que derivan del paso, entre ellos, cambio del clima institucional, hay nuevos y nuevas docentes con quienes las relaciones comienzan a ser más lejanas y también se presenta un cambio de metodología (Sebastián, 2015). Igualmente, dicho periodo abarca el área social del párvulo, donde se debe considerar su forma de

desenvolverse y adaptarse a nuevos ambientes que no son comunes para él o ella.

Haciendo referencia a las prácticas de cada docente correspondiente a ambos niveles, se puede determinar que cada uno y una tiene su propio actuar. Esto se representa en la percepción que se tiene del profesorado de NT2 y 1AB, debido a que se consideran como mundos distantes, en cuanto a los aspectos organizativos del espacio, gestión cultural y por sobre todo en la pedagogía con carácter lúdico (Jadue *et al.*, 2016).

De igual manera, se puede observar que los y las educadoras de párvulos involucran contenidos disciplinares, pero, orientándose en la comprensión de los niños y niñas mediante la pedagogía, psicología y el aprender jugando; frente a docentes de Primer Año Básico que enfatizan en los contenidos disciplinares, perdiendo la importancia que se le otorga a los recursos didácticos (Reveco, 2015).

Otro punto referido a las prácticas realizadas por los y las docentes, según diversos autores (Argos *et al.*, 2011, Tamayo, 2014 y Sañudo, 2015) es que se presenta un cambio en el ambiente educativo, como también en el área afectiva que cada docente demuestra a las y los educandos. De la misma manera, las distintas prácticas del profesorado hacen referencia a que la Educación Infantil se plantea desde una mirada global y educativa, mientras que a la Educación Básica se le otorga una concepción academicista, además de la relación que se efectúa con la familia, que según Argos, Castro y Ezquerro (2011, 2012 y 2018), en el último nivel de la Educación Parvularia es estrecha, constante y con variadas actividades en

conjunto, mientras que en el Primer Nivel de Educación Básica la relación disminuye, siendo discontinua.

Cabe mencionar que se determina que, en cuanto a jerarquía de niveles, el 1AB mantiene una posición importante de poder, esto se observa así, ya que el nivel NT2 debe someterse a las exigencias de la Educación Primaria, causando la <<primarización>> del nivel educativo, es decir, que las actividades planificadas se enfoquen en que el niño y niña tenga una buena base en el siguiente nivel (Argos *et al.*, 2011). Considerando también, que tanto docentes como familias, plantean la idea de que las y los párvulos necesitan tener adquiridas ciertas destrezas y/o competencias al momento de incorporarse a la Educación Básica, tales como la autonomía personal, habilidades comunicativas y competencia motriz básica para así lograr una adecuada transición (Argos *et al.* 2018).

De igual forma, Gajardo (2010) manifiesta la falta de conocimiento que tiene cada docente en cuanto a los referentes curriculares del nivel opuesto, quienes no cumplen con los aspectos indicados por el MINEDUC, puesto que, la mayoría de los y las educadoras de párvulos no conocen los contenidos mínimos, los Planes y Programas y las Bases Curriculares de Educación Básica, como también la gran parte de profesores y profesoras de Primero Básico no conocen los objetivos de aprendizaje del nivel anterior, además de no considerar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia al momento de planificar.

II.9.Trabajo colaborativo entre los y las docentes de NT2 y 1AB

Para que el proceso de transición entre NT2 y 1AB sea más ameno y armonioso para los niños y niñas, se requiere de la articulación entre ambos niveles, proceso que es llevado a cabo por el y la educadora y la y el profesor de Enseñanza Básica, quienes realizan un trabajo colaborativo. Según Rodríguez y Ossa (2014), este concepto es entendido como la ayuda proporcionada por los integrantes del equipo interdisciplinario, dirigida a los y las estudiantes, pudiendo ser tanto dentro como fuera del aula.

Desde otro punto de vista, se encuentra la postura de Villant (2016), quien señala que el trabajo colaborativo es entendido como una metodología que tiene por esencia que los y las profesionales “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (p.11). Por tanto, es fundamental que exista un trabajo colaborativo entre las y los docentes de ambos niveles, puesto que, de esta forma, como señala el MINEDUC (2019), se logra apreciar la visión compartida y la creación de instancias colectivas para las prácticas, acciones y orientaciones necesarias para promover la innovación escolar.

A partir de lo anterior, es que se creó la Ley N° 20.903, que hace referencia al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la que se promulgó con el objetivo de asegurar la calidad de la formación docente, en el que el equipo directivo tiene un rol fundamental para que se desarrolle un trabajo colaborativo, incentivando a la innovación pedagógica. Al interior de esta

Ley, se encuentra el Artículo N° 19 que presenta diez principios, dentro de los cuales está el principio de colaboración, el cual señala que se “promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a construir 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” (2019, p.19).

Cabe mencionar, que el trabajo colaborativo entre el Nivel Transición 2 y Primero Básico al interior de los establecimientos es posible observarlo, puesto que como indica Gajardo (2010), las y los docentes de ambos niveles dicen ponerse de acuerdo en las instancias del consejo de profesores o reuniones, en la cual se habla sobre los contenidos con los que se debiera finalizar el NT2, enfocados al área de lenguaje y matemáticas. No obstante, la misma autora, menciona que existen otros profesionales que no cuentan con el tiempo para realizar las planificaciones ni actividades en conjunto, señalando que “los directivos del establecimiento no les entregan la disponibilidad horaria, ellas no estarían dispuestas a entregar parte de su tiempo a este trabajo” (p. 31).

Con respecto a lo planteado en el segundo apartado de este capítulo, es posible diferenciar los conceptos de transición y articulación, puesto que la primera se relaciona al proceso interno que viven los niños y niñas al pasar de NT2 a 1AB, mientras que la articulación trata del proceso que es llevado a cabo por los y las docentes de ambos niveles, con el objetivo de que el proceso que experimentan los y las estudiantes sea respetuoso y ameno.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se da a conocer las características metodológicas de esta investigación, con la finalidad de comprender el tipo de estudio que se llevó a cabo. Así pues, los elementos que se caracterizará a lo largo de este capítulo corresponden a: El paradigma positivista, la metodología cuantitativa, el diseño de investigación, las variables del estudio, la naturaleza del estudio, la población a participar de la investigación, la muestra de la investigación, el procedimiento e instrumento de la investigación, la validación del instrumento, y la forma de análisis y presentación de datos e información.

III.1.Paradigma

Toda investigación requiere ceñirse a un determinado paradigma, el cual la Real Academia Española lo define como una “teoría o 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” (s. f.). Por ende, cumple el rol de guiar el proceso investigativo, debido a que como señalan Guba y Lincoln, citados en Ramos (2017), no es posible llevar a cabo el acto de estudio investigativo sin tener con claridad la percepción y conocimiento de qué paradigma guiará la investigación hacia el fenómeno que será estudiado.

Vasilachis (1997), indica que existen tres tipos de paradigmas, entre ellos se encuentra el histórico, positivista e interpretativo. La presente investigación es de carácter positivista, la cual según Ramos (2015)

“sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica” (p. 10).

Es por ello, que el presente estudio busca por medio de la obtención de datos numéricos y el análisis estadístico, comprobar ambas hipótesis planteadas al inicio de la investigación, con la finalidad de determinar cuál es la metodología de trabajo colaborativo que se presenta entre la educadora de Nivel Transición 2 y la profesora de Primer Año Básico.

III.2. Metodología

La metodología que se utilizó para la presente investigación es de índole cuantitativa. Esta se caracteriza, según Cook y Reichardt (1986), por tener una perspectiva desde fuera, haciéndose énfasis en presentar un carácter objetivo, teniendo una orientación a comprobar y/o confirmar hipótesis planteadas con datos que sean fiables y sólidos, con la finalidad de que estos instruyan directamente en los resultados.

Para complementar lo dicho anteriormente, se encuentra lo señalado por Hernández *et al.* (2014), quienes indican que el método cuantitativo tiene por finalidad llevar a cabo una investigación de forma secuencial y probatoria, es decir, que el estudio se diseña a partir de diferentes fases, en la cual cada una da el paso a la siguiente, permitiendo determinar, organizar, recolectar y comprobar la información requerida, a través de un análisis estadístico de los diversos fenómenos que se van observando en el

transcurso de la recolección de datos numéricos, siendo apoyada a través de las evidencias empíricas propias de los y las docentes, logrando de esta manera obtener conclusiones más precisas en cuanto a la temática central de la investigación, permitiendo verificar la hipótesis planteada.

Es por ello que este estudio se arraiga de la metodología cuantitativa, ya que la recolección de datos en cuanto a los y las docentes de los diferentes establecimientos municipales fue obtenida por medio de datos numéricos, los cuales reflejaron el trabajo de cada uno de los y las profesionales encuestados. Estos antecedentes fueron analizados estadísticamente, para así finalmente poseer evidencias concretas que comprobaron las hipótesis.

III.3.Diseño

En relación con el diseño de la investigación, se determina que es de índole no experimental que, de acuerdo a la definición de Palella y Martins (2006), se refiere a una investigación que se lleva a cabo sin manipular e interferir de manera directa en ninguna variable, por lo que se aprecian los hechos de forma natural, es decir, tal y como se presentan en el entorno. Frente a ello, la presente investigación solo se centra en analizar el desarrollo habitual que presentan los y las docentes de NT2 y 1AB en relación a la labor pedagógica y las interacciones que realizan los y las profesionales de ambos niveles entre sí.

III.4. Variables

Por lo que refiere a las variables dentro de una investigación, las variables son “una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Hernández *et al.*, 2014, p. 105). Por un lado, según estos autores, están las variables independientes que corresponden a los estímulos, influencias y/o causas que afectan a las variables dependientes. Por otro lado, señalan que estas últimas son los efectos consecuentes de las variables independientes.

Por ello, este estudio presenta ambos tipos de variables. En cuanto a las variables independientes, se encuentran:

- Valoración: Esta se refiere al rol docente en la transición educativa, tipo de trabajo entre docentes, opiniones y creencias respecto a la articulación y transición.
- Saberes: Hace referencia a la transición educativa, articulación, normativa, trabajo colaborativo, currículum de Educación Parvularia y Enseñanza Básica.
- Acciones en el aula: Se centra en la organización del tiempo, organización del espacio, desafíos para la transición, articulación y estrategias que las facilitan.

Respecto a la variable dependiente, esta se define como la transición y articulación entre niveles.

III.5. Tipo de estudio

Como se mencionó, esta investigación es no experimental, por lo que la naturaleza del estudio es transeccional descriptivo. El hecho de definirse transeccional, significa que tiene como principal objetivo según Hernández *et al.* (2014), recoger antecedentes en una determinada instancia, con el propósito de observar la repercusión en el momento que sucede. El estudio descriptivo, según los mismos autores, “consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (p. 92), con la finalidad de describir las características ya sea de fenómenos, personas, grupos y comunidades, para así recolectar información de manera independiente.

Por ende, la recolección de datos solo se efectuó en un momento determinado para obtener la información del profesorado de los respectivos niveles. Lo anterior con la finalidad de indagar en relación con el tipo de trabajo que realizan los y las docentes en cuanto a la transición educativa de un nivel a otro, y obtener así, un determinado pronóstico de la temática por medio de cifras y/o valores, y así comprobar las hipótesis planteadas.

III.6. Población

Toda investigación requiere de una población a la cual estudiar o investigar, para ello se debe tener claro que este concepto se refiere al conjunto de personas de los cuales se desea obtener información con respecto a la temática o fenómeno de estudio (López, 2004).

La población que participa en la presente investigación corresponde a establecimientos municipales con alta vulnerabilidad socioeconómica, pertenecientes a la comuna de Hualpén. Estos centros educativos son dependientes del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) y, al mismo tiempo, cuentan con los niveles educativos de Transición y Primer Año Básico.

A continuación, se presenta la tabla N°1 con aquellos establecimientos educacionales dependientes de la Municipalidad que participaron en el estudio.

Tabla 1

Listado de Establecimientos Municipales

| Nombre del establecimiento | N° total de estudiantes del establecimiento |
|-----------------------------------|--|
| A | 700 |
| B | 326 |
| C | 309 |

| | |
|---|-----|
| D | 431 |
| E | 458 |
| F | 689 |
| G | 114 |
| H | 796 |

III.7.Muestra de la investigación

La muestra en una investigación corresponde a un grupo que se deriva de la población, la cual según López (2004) “es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación” (p. 69), por esta razón, pertenece a una determinada parte que representa a la población.

Por lo que refiere a este punto, se han establecido los siguientes criterios, con el propósito de definir la muestra que participará en este estudio:

- Los y las docentes deben tener los títulos de Educador/a de Párvulos y Profesor/a de Educación Básica, respectivamente.
- Que se desempeñen en NT2 exclusivamente o bien, en Transición Heterogéneo, y/o 1AB.

- Con al menos 2 años de experiencia en aula.

La muestra utilizada en este estudio, perteneciente a diferentes establecimientos educativos de la comuna de Hualpén, se compone, por una parte, de 17 educadoras de párvulos, de las cuales 88.24 % estudió en universidades, mientras que el 11.76 % estudió en institutos. Asimismo, del total de las educadoras encuestadas, el 76.47 % de las docentes ha cursado estudios posteriores a su pregrado. Por otra parte, participaron 10 profesoras de Educación Básica, las que en su totalidad estudiaron en universidades, dentro de las cuales, el 60 % realizó estudios posteriores. Cabe añadir que la mayoría de las docentes, es decir, de las educadoras y profesoras, llevan más de 10 años ejerciendo su profesión. De la muestra total, el 76.47 % lleva más de 10 años trabajando en la misma institución.

III.8.Procedimiento e instrumento de la investigación

Para llevar a cabo una investigación es fundamental contar con un procedimiento para obtener los antecedentes, información y datos que se quieren recolectar, por ello el procedimiento corresponde a una encuesta. La Real Academia Española (s. f.) define encuesta como un “conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa de grupos sociales, para averiguar estados de opinión o conocer otras cuestiones que les afectan”. Esta, de acuerdo con Casas *et al.* (2003), permite obtener datos de manera rápida y eficaz sobre una gran variedad de temas y de forma masiva. Asimismo, la encuesta tiene como ventaja que es posible aplicar el

instrumento en un corto tiempo, de modo que la información se recoge rápidamente y de forma sistemática. Sin embargo, respecto a las desventajas de la encuesta, presenta limitaciones en las respuestas que entregan los participantes, puesto que el cuestionario entrega preguntas y respuestas determinadas. Igualmente, no existe la posibilidad de corroborar que las respuestas son fidedignas.

A partir de lo anterior, se desprende como instrumento de recogida de datos, el cuestionario, el que por definición de la Real Academia Española (s. f.) es una “lista de preguntas que se proponen con cualquier fin”. No obstante, Meneses y Rodríguez (2011), plantean una definición más contextualizada, indicando que es “el instrumento estandarizado que utilizamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas” (p. 9).

Los cuestionarios pueden conformarse mediante preguntas abiertas y cerradas. Hernández *et al.* (2014) plantean que las preguntas abiertas no delimitan las respuestas de los participantes, mientras que las preguntas cerradas sí lo hacen y resultan más sencillas de analizar.

El cuestionario diseñado para el presente estudio estuvo compuesto de preguntas cerradas, tales como: Preguntas dicotómicas que, según Corral (2010), consisten en preguntas que tienen solo dos alternativas como respuesta, las cuales pueden ser verdadero/falso, sí/no, de acuerdo/en desacuerdo, presente/ausente, además de presentar una alternativa neutral como no opino, no sé, ambos o ninguno, no aplica, otro. También están las

preguntas de alternativa, las cuales se definen según la misma autora como preguntas que ofrecen diferentes alternativas y el participante debe escoger una o más respuestas según el tipo de cuestionario. Por último, se utilizó la escala de Likert, que la misma autora describe como “preguntas cuyas respuestas se dan a través de una escala preestablecida” (p. 158), puesto que la escala permite conocer la valoración de los y las docentes frente a distintos elementos relacionados a la articulación y transición educativa entre NT2 y 1AB.

III.9. Validación

Todo instrumento destinado a ser aplicado a una determinada muestra debe ser validado, lo cual a partir de Hernández *et. al* (2014) es entendido como “grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (p. 200). Sin embargo, de forma más específica la presente investigación requirió de dos tipos de validaciones, siendo estas la validez de expertos y pilotaje.

La primera, validación de expertos, “se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29).

Para aquello, se seleccionaron tres expertos académicos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), quienes se

encuentran calificados para realizar la validación, debido a su experiencia de estudios y desempeño en áreas vinculadas a la educación y la transición educativa entre NT2 y 1AB.

A continuación, se presenta la tabla N° 2 con las docentes que llevaron a cabo el proceso de validación. Cabe mencionar que las validaciones proporcionadas se encuentran en los anexos.

Tabla 2

Docentes validadores del instrumento

| Nombre del experto | Grado Académico | Cargo del Docente |
|---|---|---------------------------------------|
| Angélica Beatriz Balladares Orellana | Licenciada en Educación. Magister en Educación Superior mención Pedagogía Universitaria | Profesora de actividad curricular. |
| Angélica Vera Sagredo | Licenciada en Educación | Profesora de actividad curricular |

| | | |
|--------------------|----------------------|------------------------|
| | Doctora en Educación | |
| María Loreto Muñoz | Licenciada en | Profesora de actividad |
| Abrines | Educación Doctora en | curricular |
| | Ciencias de la | |
| | Educación | |

En el caso de la prueba piloto, los autores Martínez *et al.* (2013) y Hernández *et al.* (2014) señalan que consiste en aplicar el instrumento elaborado para recolectar los datos a un pequeño grupo de personas, quienes comprueban tanto la herramienta como los procedimientos involucrados, con la finalidad de constatar la pertinencia y eficacia, logrando de esta forma obtener un mejor instrumento enmarcado en confiabilidad y validez. Cabe señalar que el instrumento utilizado en esta investigación se encuentra en el apartado de anexos.

III.10. Análisis de datos

Para analizar la información obtenida por medio de las encuestas, se utilizó la estadística de carácter descriptivo, la cual es entendida según Miranda *et al.* (2016) como una “rama de la estadística que formula recomendaciones sobre cómo resumir la información en cuadros o tablas, gráficas o figuras” (p. 398). Respecto a este tipo de estadística, Hernández

et al. (2014) plantean que “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92).

Por consiguiente, el análisis de la información se distribuyó en cinco etapas considerando a los autores Orellana (2001) y Hernández *et al.*

(2014):

- La primera etapa consistió en explorar los datos directamente con el objetivo de analizar y verificar que las respuestas correspondan a las preguntas planteadas.
- La segunda etapa correspondió a la descripción de los antecedentes obtenidos que fueron verificados en la etapa anterior.
- La tercera etapa se basó en la tabulación de los datos recogidos por medio de Excel, que permitió organizar la información y cuantificarla.
- La cuarta etapa consistió en organizar los datos para ser presentados por medio de gráficos.
- Finalmente, en la quinta etapa se contrastaron los resultados con la investigación teórica realizada y la problematización del estudio.

III.11. Presentación de datos e información

La información obtenida en la investigación debe ser presentada de una manera comprensible, por ello el equipo investigativo, para su propio fin, ordenó y agrupó los datos recolectados en tablas, las cuales, según Miranda

et al. (2016), permiten comparar los antecedentes de una forma organizada y secuenciada. Asimismo, se sistematizó la información en gráficos de barras, que “tienen como objetivo mostrar tendencias más que datos puntuales” (Miranda *et al.*, 2016, p. 401). Las mismas autoras señalan que esta herramienta resulta útil para cotejar de manera visual los diferentes resultados y destacar los aspectos importantes.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS

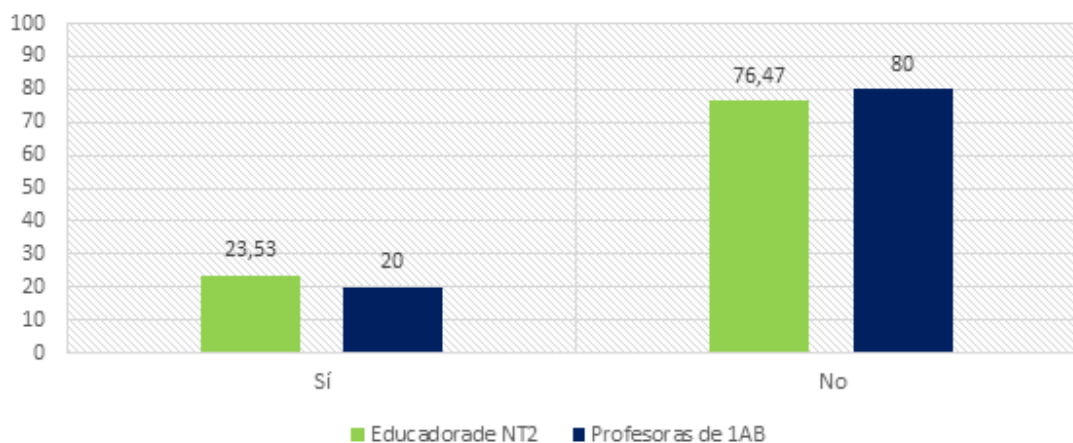
En este capítulo se podrán apreciar los resultados obtenidos por medio de la encuesta realizada a las educadoras de NT2 y docentes de 1AB, de los establecimientos pertenecientes a la comuna de Hualpén. Para ello, la información se ha distribuido en gráficos de barras, que permite visibilizar los datos de forma clara y al mismo tiempo poder realizar un análisis más profundo, en cuanto a las respuestas de cada profesional.

Asimismo, se presentarán las conclusiones de la investigación realizada, las cuales se centrarán en analizar el objetivo general como los objetivos específicos, para posteriormente comprobar ambas hipótesis planteadas al inicio del estudio.

IV.1.Resultados de la investigación

Figura 1

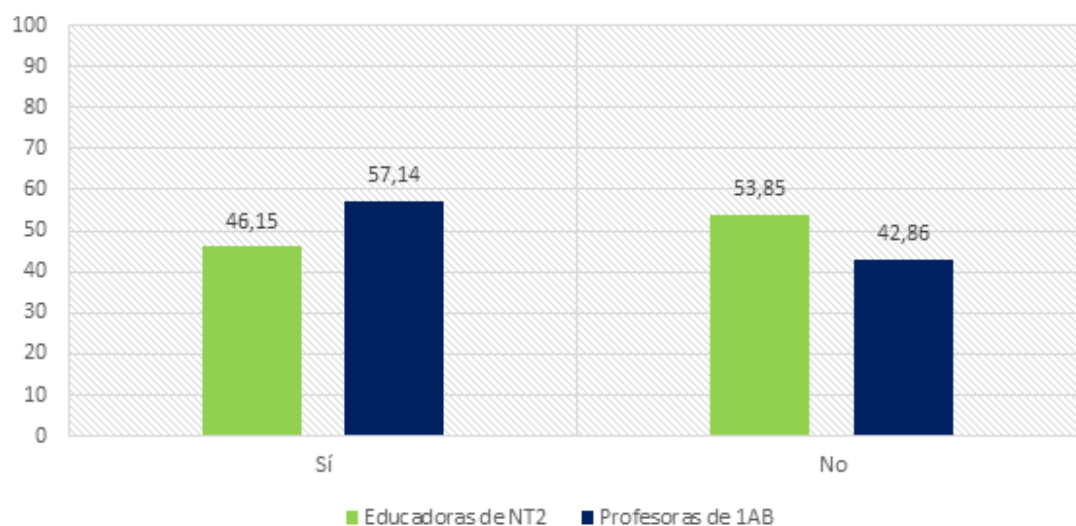
¿Durante su formación inicial docente tuvo un curso o asignatura relacionado a la articulación entre NT2 y Primero Básico?



A partir de lo que se evidencia en la presente figura, el 76.47 % de las educadoras de NT2 y el 80 % de las docentes de 1AB señalan que no han participado de un curso o asignatura vinculado a la articulación entre ambos niveles durante su formación inicial, lo cual apunta a que la mayoría de estas no posee un conocimiento previo antes de comenzar a ejercer su profesión relacionado al tema.

Figura 2

¿Los estudios posteriores aportaron a su conocimiento sobre la transición educativa entre niveles?

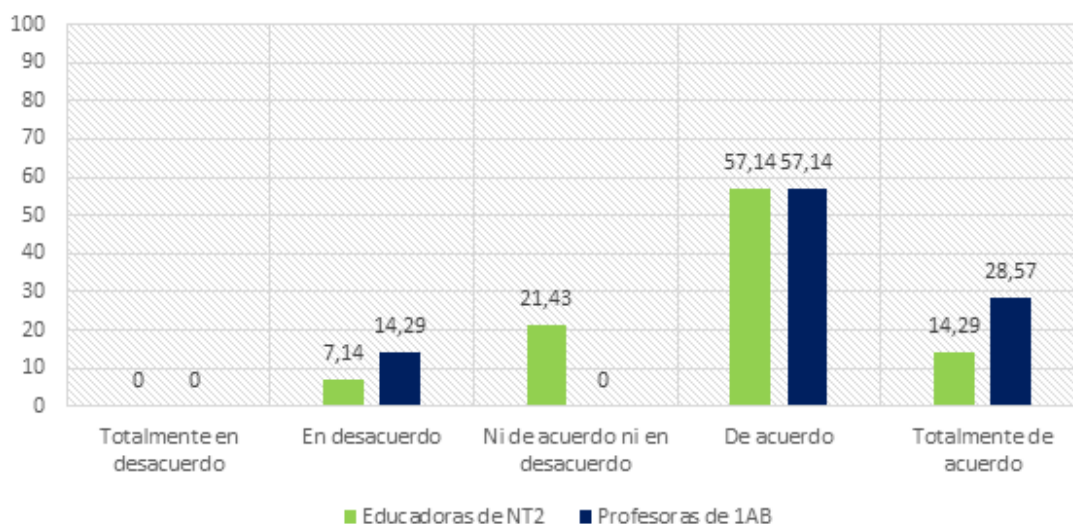


Según los datos que muestra la Figura 2, las docentes de cada nivel han seguido ampliando su campo de conocimiento con estudios posteriores, sin embargo, un gran porcentaje de educadoras de Nivel Transición 2, es decir, el 53.85 % indican que estos no han sido útiles para abordar la temática de transición educativa, no obstante, un 57.14 % de profesoras de Primero Básico señalan que sí.

A raíz de lo anterior, se puede interpretar que, por una parte, las educadoras no se han formado tanto en el ámbito de la transición educativa, lo cual refleja la necesidad de seguir una formación continua en torno al proceso de transición, y así favorecerlo, pese a la importancia que demuestran las diversas investigaciones presentadas a lo largo de este estudio. Por otra parte, en el grupo de profesoras se aprecia una preocupación por la transición educativa y, al mismo tiempo, adquirir mayor conocimiento al respecto.

Figura 3

¿Conozco en qué consiste el proceso de transición desde NT2 a Primero Básico?



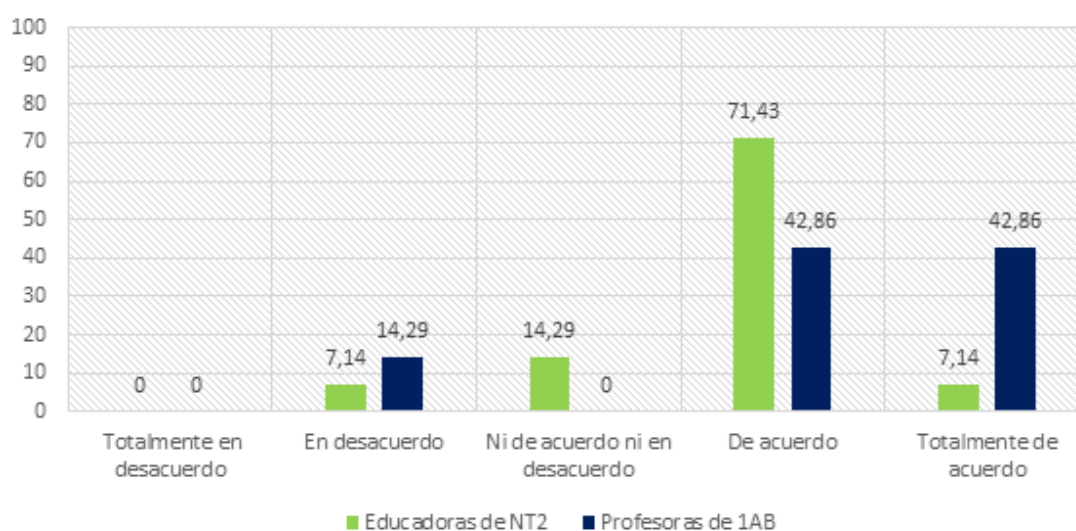
La Figura 3 hace referencia a que la gran parte de las educadoras y profesoras de cada nivel conocen en qué consiste el proceso de transición

entre niveles, lo cual implica al 57.14 % por nivel. Aun así, hay un bajo porcentaje de educadoras (7.14 %) y de profesoras de 1AB (14.29 %) que indica no conocerlo o no estar de acuerdo ni en desacuerdo respecto a lo anterior.

Los resultados arrojados demuestran que la mayoría de las educadoras de párvulos cumplen con lo que se da a conocer en su referente curricular, las que corresponden a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), las cuales mencionan llevar a cabo el proceso de transición educativa. En cuanto a las profesoras de Educación Básica, se logra determinar que a pesar de no tener un referente curricular que explicita la temática, han formado conocimiento respecto a la transición educativa.

Figura 4

¿Conozco en qué consiste el proceso de articulación entre NT2 y Primero Básico?

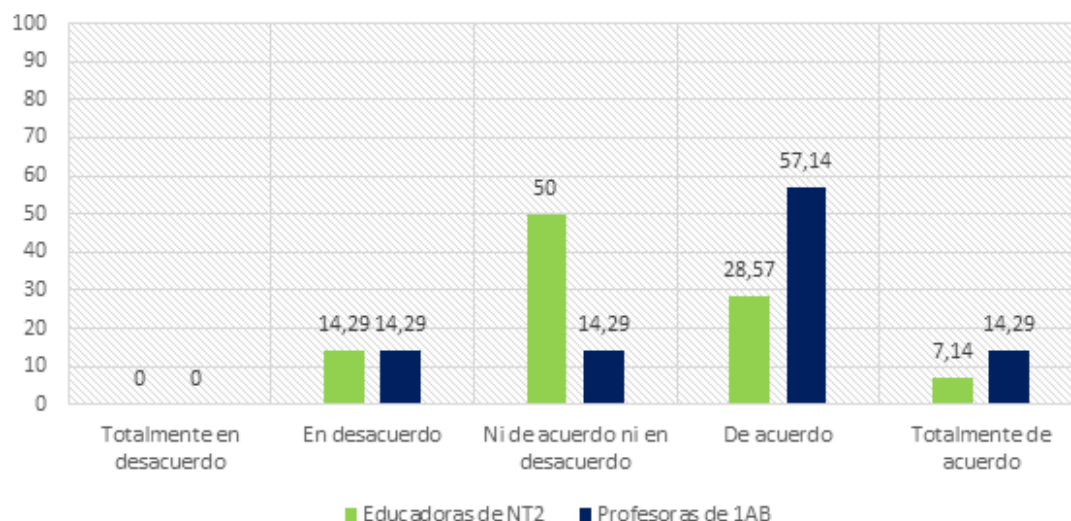


A partir de la información evidenciada, se aprecia una diferencia importante entre ambas profesionales, puesto que, el 71.43 % de educadoras de NT2 y el 42.86 % de las profesoras de 1AB indican estar de acuerdo en conocer en qué consiste el proceso de articulación entre niveles. Asimismo, el 7.14 % de educadoras y el 42.86 % de las profesoras señalan estar totalmente de acuerdo en conocer dicho proceso, permitiendo dar cuenta que las educadoras de NT2 contarían con más preparación sobre este tema, en comparación a las docentes de 1AB. Aun así, se evidencia un bajo porcentaje de docentes que indica no conocerlo o no estar de acuerdo ni en desacuerdo con relación al conocimiento de la temática, lo que significa que existe una falta de conocimiento sobre el concepto de articulación, por ende, se puede inferir que no todas las docentes poseen claridad frente al rol que deben ejercer en el proceso de transición educativa.

Estos datos permiten señalar que la información es favorable para el proceso que deben vivir las y los párvulos, debido a que la gran parte de las docentes conoce en qué consiste la articulación entre niveles, el cual es un proceso que debe considerarse como un agente externo a la transición educativa (Peralta, 2007), para así construir aprendizajes de manera continua y amigable, permitiendo evitar el fracaso y deserción escolar en los niños y niñas (Gajardo, 2010). De la misma forma, los resultados señalados aluden a que las y los docentes de cada nivel estarían en condiciones de efectuar un proceso acorde a las necesidades de los niños y niñas al momento de iniciar la Educación Básica.

Figura 5

¿Comprendo la diferencia entre el proceso de articulación y el proceso de transición entre NT2 y Primero Básico?



La Figura 5, da a conocer que la mayoría (57.14 %) de las profesoras de 1AB encuestadas comprende la diferencia entre el proceso de articulación y transición entre niveles, mientras que el 50 % de las educadoras de NT2 indica no estar de acuerdo ni en desacuerdo. Asimismo, se presenta una minoría igualitaria (14.29 %) de docentes de cada nivel que señalan no comprender la diferencia.

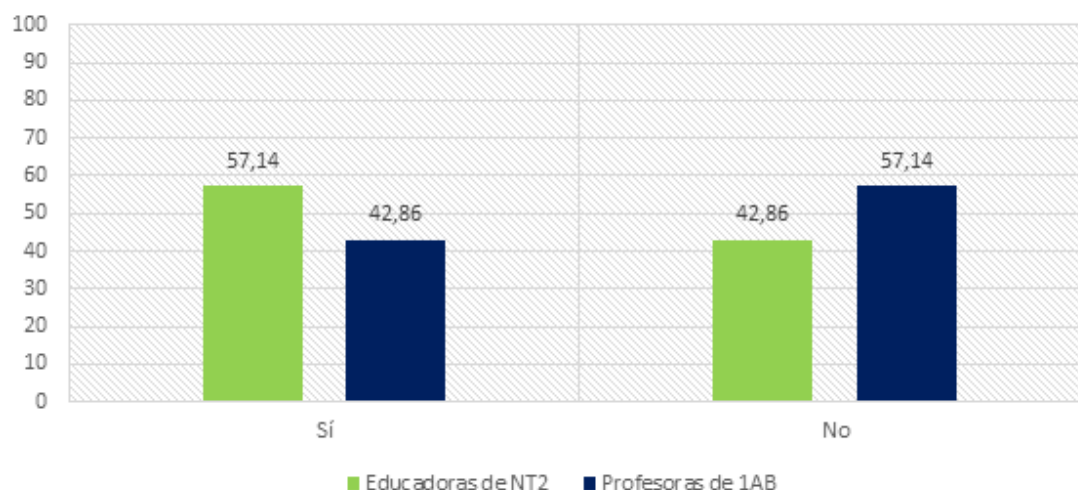
A partir de los resultados obtenidos, se logra determinar que tanto profesoras como educadoras mantienen un bajo conocimiento respecto a la temática abordada, ya que para aplicar estos procesos es necesario conocerla y poder trabajarla de la manera correspondiente. Por lo tanto, los resultados no son los esperados, puesto que Rodríguez y Turón (2007) mencionan la importancia de asesorar a los docentes y garantizar un

desarrollo progresivo con el fin de evitar cambios bruscos de una etapa a otra. Para ello se requiere que ambas profesionales tengan conocimiento de los conceptos de transición y articulación.

En el primer caso, es decir, en la transición, este según Peralta (2007), se refiere a un proceso intermedio vivenciado por las niñas y niños que ocurre entre el último nivel de la Educación Parvularia al primer nivel de Educación Básica, el cual se ve afectado por diversos factores culturales y educacionales. Mientras que en el segundo caso, la articulación, se refiere a las acciones que llevan a cabo los adultos para favorecer la transición educativa de los niños y niñas. Asimismo, la misma autora relaciona este concepto como un agente externo que debe ser ajustado al proceso de transición que pasan los niños y niñas, para así facilitar el paso de un nivel a otro.

Figura 6

¿Conozco en qué consiste el Decreto 373 EXENTO del Ministerio de Educación emitido el 2017 sobre Estrategias de Transición Educativa (ETE)?

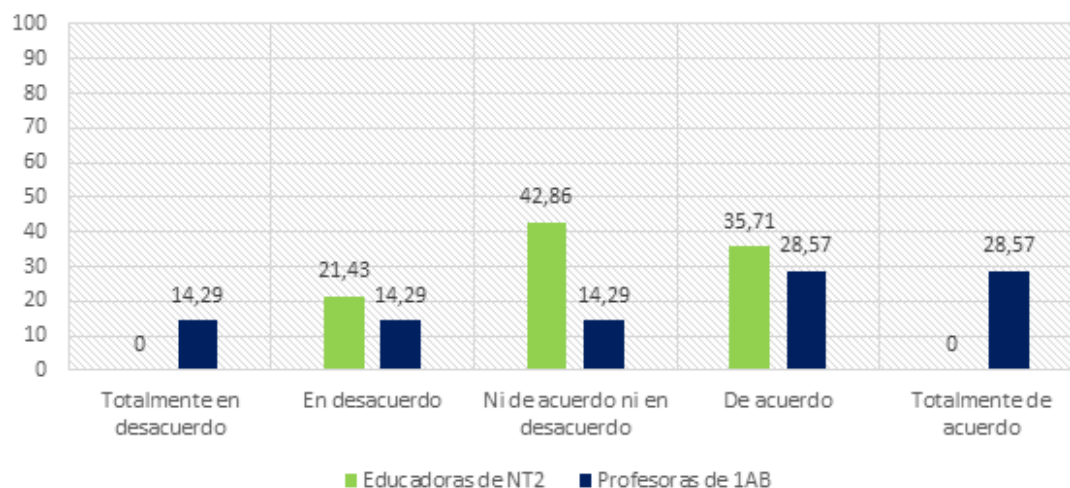


Como se puede apreciar en la Figura 6, sobre la pregunta respecto a si conoce en qué consiste el Decreto 373 EXENTO del Ministerio de Educación sobre Estrategias de Transición Educativa (ETE), un 57.14 % de las educadoras de NT2 encuestadas menciona que sí lo conoce, mientras que un 42.86 % señala que no. En cuanto a las respuestas de las profesoras de 1AB que fueron consultadas, un 42.86 % menciona conocer en qué consiste este Decreto y un 57.14 % manifiesta no conocerlo.

Esta información, revela que existe un alto grado de desconocimiento sobre en qué consiste el Decreto 373 EXENTO, tanto de parte de las educadoras de NT2 como de las profesoras de 1AB, lo cual resulta preocupante, debido a que esta normativa resulta fundamental para el trabajo del proceso de transición, ya que como se señala en este mismo Decreto, se establecen los principios y definiciones para elaborar estrategias de transición educativa, con el fin de que estas promuevan un proceso educativo coherente y consistente (MINEDUC, 2017), el cual tanto las educadoras como las docentes de Primero Básico debieran de conocer para poder lograr un proceso de transición que sea exitoso y agradable para los niños y niñas.

Figura 7

¿La información proporcionada en las Bases Curriculares de mi nivel, en cuanto a la transición educativa entre NT2 y Primero Básico, resulta útil para mi desempeño docente?



De acuerdo con la sentencia, de si la información proporcionada en las Bases Curriculares de su nivel, respectivamente, sobre la transición educativa entre NT2 y Primero Básico les resulta útil para su desempeño docente, se puede apreciar en la Figura 7 que, por un lado, un 42.86 % de las educadoras de NT2 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación mencionada. Por otro lado, en relación con las respuestas entregadas por las profesoras de 1AB, se puede observar que un 28.57 % se encuentra presente en las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo con la afirmación.

Estos resultados demuestran que existen variadas percepciones en cuanto a la utilidad que tiene la información sobre la transición educativa contenida en las Bases Curriculares de cada nivel para el desempeño docente, sin embargo, resulta preocupante que haya un gran número de respuestas entre las opciones ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo, demostrando que la información contenida en ellas sobre

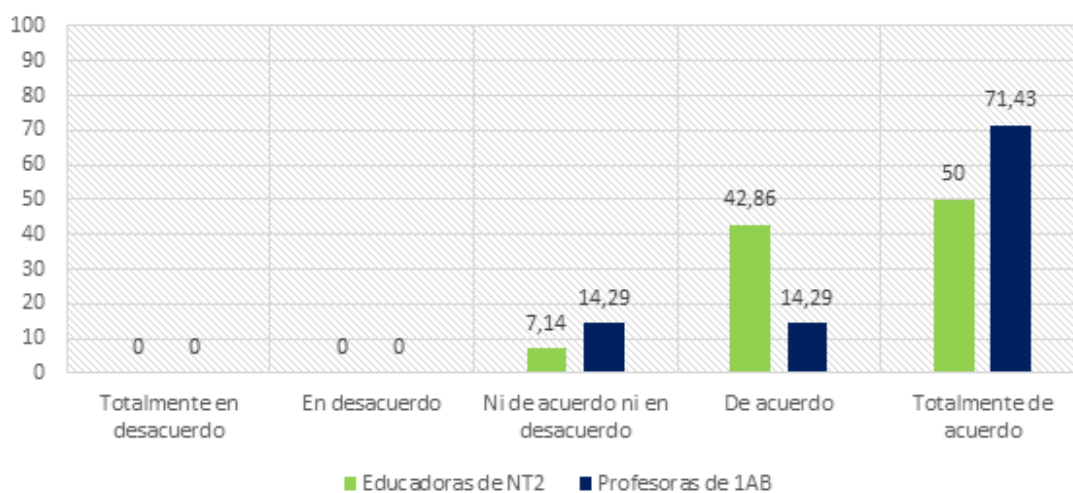
transición educativa entre NT2 y Primer Año Básico no es suficiente para esto, tal y como se puede apreciar en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), donde de manera superficial se menciona que se debe generar una articulación entre niveles facilitando la planificación y la evaluación, como también valorar los principios pedagógicos para ser considerados en el Primer y Segundo Año de Educación Básica. Además, indica que los y las docentes de NT2 deben propiciar el desarrollo y aprendizaje de las actitudes, habilidades y conocimientos con el fin de facilitar la transición educativa (MINEDUC, 2018).

En cuanto a los resultados obtenidos entre las respuestas totalmente de acuerdo y de acuerdo, resulta curioso que un gran porcentaje de profesoras de 1AB indiquen que es suficiente, ya que en las Bases Curriculares de Educación Básica (2012) no hacen referencia al proceso de transición, por lo cual la información contenida en ellas no sería suficiente para el desempeño docente.

Por tanto, existe una diferencia de opinión entre ambos grupos de profesionales en cuanto al aporte respecto al conocimiento y orientación del proceso de transición planteado en las Bases Curriculares propias de cada nivel.

Figura 8

¿Considero que el proceso de articulación y transición educativa es la base para el aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico?



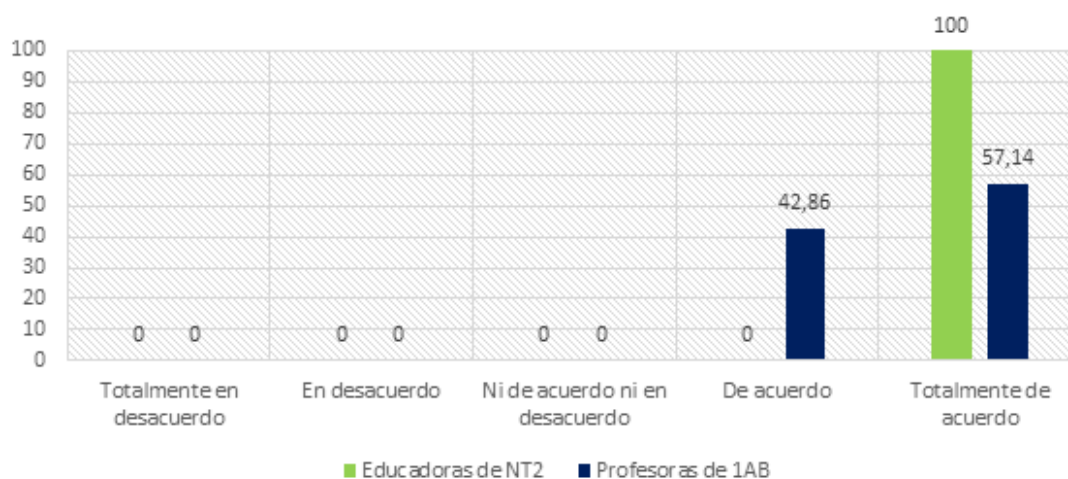
En cuanto a la afirmación de si considera que el proceso de articulación y transición educativa es la base para el aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico, se puede apreciar en la Figura 8 que la gran mayoría de las educadoras de NT2 encuestadas manifiestan estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con lo mencionado. En el caso de las profesoras de 1AB, nuevamente la mayoría señala estar totalmente de acuerdo y de acuerdo con la afirmación. En ambos grupos de profesionales las opciones totalmente en desacuerdo y en desacuerdo no presentan respuestas.

Estos resultados permiten demostrar que las docentes de 1AB y las educadoras de NT2 consideran que el proceso de articulación y transición es importante para poder ir construyendo aprendizajes de manera continua y

amigable, ya que, de esta manera, y como señala Gajardo (2010), se puede evitar el fracaso y la deserción escolar de los niños y niñas al entrar a Primero Básico.

Figura 9

¿Considero relevante establecer un trabajo colaborativo entre los y las docentes de NT2 y Primer Año Básico, para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico?



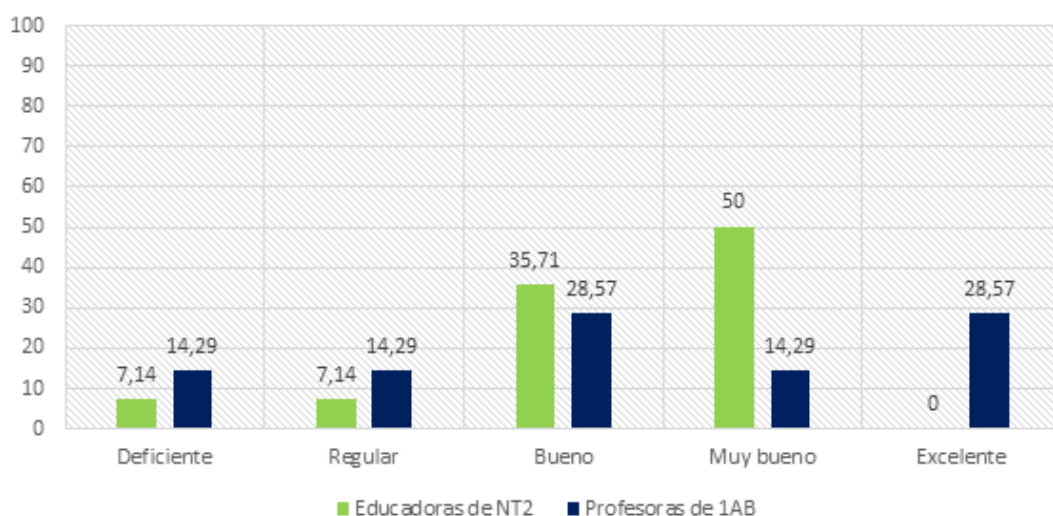
En relación con la afirmación de sí considera relevante establecer un trabajo colaborativo entre los y las docentes de NT2 y Primer Año Básico, para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico, un 100% de las educadoras de NT2 encuestadas señalan estar totalmente de acuerdo con lo anterior mencionado, tal y como se puede ver en la Figura 9. Mientras que por parte de las profesoras de 1AB, la gran mayoría, cercano al 100 %, indica estar totalmente de acuerdo y de acuerdo. En cuanto a las opciones totalmente en desacuerdo, en

desacuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo, en ambos casos no presentan respuestas.

A partir de esta información, se logra determinar que ambas docentes están conscientes de la importancia que tiene el trabajo colaborativo entre ellas, ya que, de esta forma, y como señala el MINEDUC (2019), se va a lograr apreciar una visión compartida y la creación de instancias colectivas para las prácticas, las acciones y orientaciones necesarias para promover la innovación escolar, de manera que las educadoras y profesoras de 1AB puedan compartir experiencias, analizar e investigar juntas acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado (Villant, 2016).

Figura 10

El ambiente laboral con la(s) docente(s) de NT2 o Primero Básico es:



Respecto a la pregunta sobre el ambiente laboral con los o las docentes de NT2 o Primero Básico, respectivamente, por el lado de las educadoras de NT2 de un total de 5 opciones, el 50% de las encuestadas señalaron que era muy bueno, un 35.71 % dicen que es bueno y un 7.14 % se ve reflejado en las opciones regular y deficiente, tal y como se aprecia en la figura 10. Por el lado de las profesoras de 1AB estas señalaron en un 28.57 % que el ambiente laboral con las docentes de NT2 era excelente, otro 28.57 % dicen que es bueno, mientras que un 14.29 % se ve expresado en las opciones muy bueno, regular y deficiente.

Estos resultados permiten dar cuenta de las distintas realidades que vive cada profesional, ya que existen variadas respuestas en torno al tipo de ambiente laboral que hay entre las docentes de NT2 y 1AB en los distintos establecimientos consultados, sin embargo, se puede apreciar un alto porcentaje, sobre todo de educadoras, entre las opciones donde se señala que el ambiente laboral es bueno, muy bueno y excelente, lo cual concuerda con lo mencionado en el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (MBE-EP), donde se menciona en el “Dominio D. Compromiso y Desarrollo Personal”, que él y la Educadora de Párvulos debe generar redes de apoyo con los demás actores de la comunidad educativa, mediante el trabajo colaborativo y así promover acciones que favorezcan la transición educativa en coherencia con la organización interna de cada establecimiento (MINEDUC, 2019). Lo que resulta fundamental para la transición educativa del párvulo, ya que, para garantizar la preparación para la escuela, el principal factor son los y las docentes, quienes al trabajar en conjunto

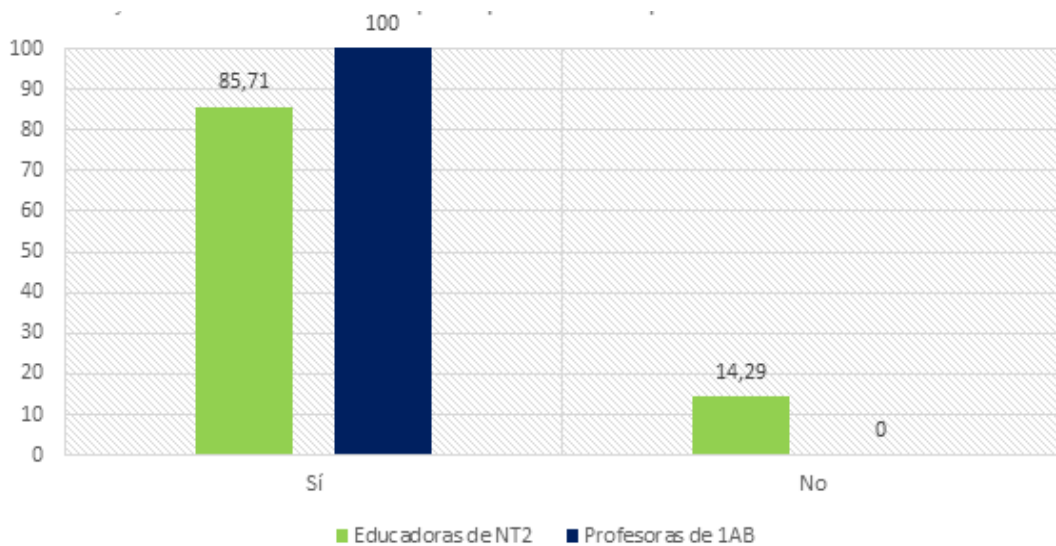
teniendo un adecuado ambiente laboral, pueden promover el funcionamiento social y emocional de los niños y niñas permitiendo el éxito en la Educación Básica (UNICEF, 2012a).

A partir de la pregunta anterior, se le pidió a las docentes que explicaran brevemente el motivo de su respuesta: Por un lado, el grupo de profesoras de 1AB señala que el ambiente laboral se caracteriza por el trabajo colaborativo y buena disposición entre las docentes de NT2 y 1AB. No obstante, algunas docentes indican que existen pocas instancias de reunión y organización para generar procesos de articulación.

Por otro lado, las educadoras mencionan que dentro del ambiente laboral existe espacio para el diálogo, prima la comunicación, el respeto y el trato cordial entre las docentes, lo cual posibilita el intercambio de opiniones y estrategias. Sin embargo, un grupo de educadoras señala que en sus realidades educativas hay poca comunicación, no se considera la importancia de los procesos de articulación y transición, ausencia de una planificación anual diseñada entre las docentes, los consejos de evaluación entre los niveles son muy generalizados, poca socialización del desempeño de cada docente, además de un bajo trabajo colaborativo debido a la modalidad remota.

Figura 11

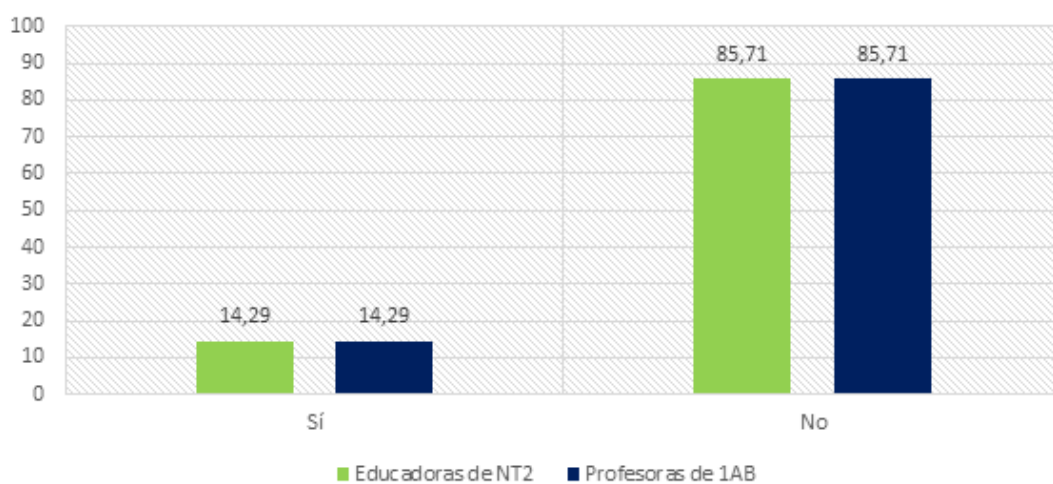
¿Cuento con espacios físicos adecuados para reunirme con los y las demás docentes para planificar el proceso de articulación?



Tal como se puede apreciar en la Figura 11, el 81.75 % de las educadoras de párvulos indica contar con espacios físicos adecuados para reunirse con las docentes con el objetivo de realizar un proceso articulador. Asimismo, se puede observar que la totalidad de las profesoras de Primer Año Básico señalan contar con los espacios adecuados. Por lo tanto, es posible afirmar que gran parte de las docentes cuenta con espacios físicos apropiados para que puedan llevar a cabo un trabajo articulador en conjunto, de modo que los resultados obtenidos coinciden con las exigencias planteadas en el Decreto 373 EXENTO (2017), el cual señala que las y los docentes deben disponer de espacios apropiados para reunirse y generar las Estrategias de Transición Educativa.

Figura 12

¿Cuento con asignación horaria para reunirme con los y las demás docentes para planificar el proceso de articulación y transición?

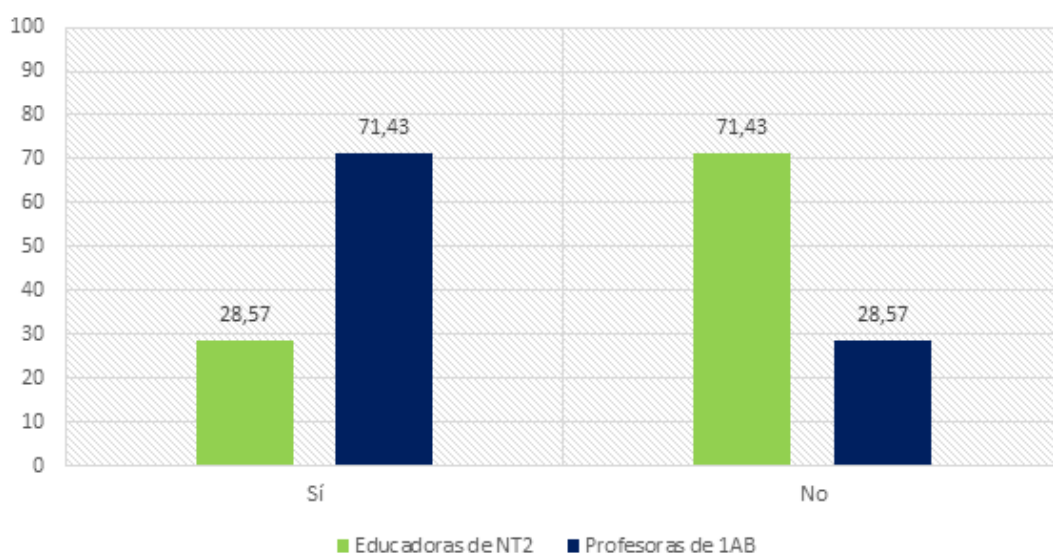


Respecto a la asignación horaria que tienen las docentes para planificar el proceso de articulación y transición, un 14.29 % de las encuestadas, tanto del grupo de educadoras como de profesoras, indica tener dicho horario. Este bajo porcentaje indica que los establecimientos educativos y sus equipos directivos no entregan un tiempo mínimo para que las docentes trabajen en conjunto para la transición educativa de los niños y niñas que ingresan a 1AB. Aquello resulta alarmante, puesto que los datos obtenidos concuerdan con lo expuesto por Gajardo, quien a partir de su investigación indica que ya desde el año 2010, sucedía que los y las docentes de NT2 y 1AB no cuentan con un periodo de tiempo determinado y otorgado por los equipos directivos de sus establecimientos para trabajar y planificar en conjunto, lo cual, según la autora, es un aspecto indicado por el

MINEDUC y que juega en contra de un adecuado diseño del proceso de transición educativa entre niveles, por tanto, no han habido grandes cambios a lo largo del tiempo.

Figura 13

¿Conozco las Bases Curriculares del otro nivel?



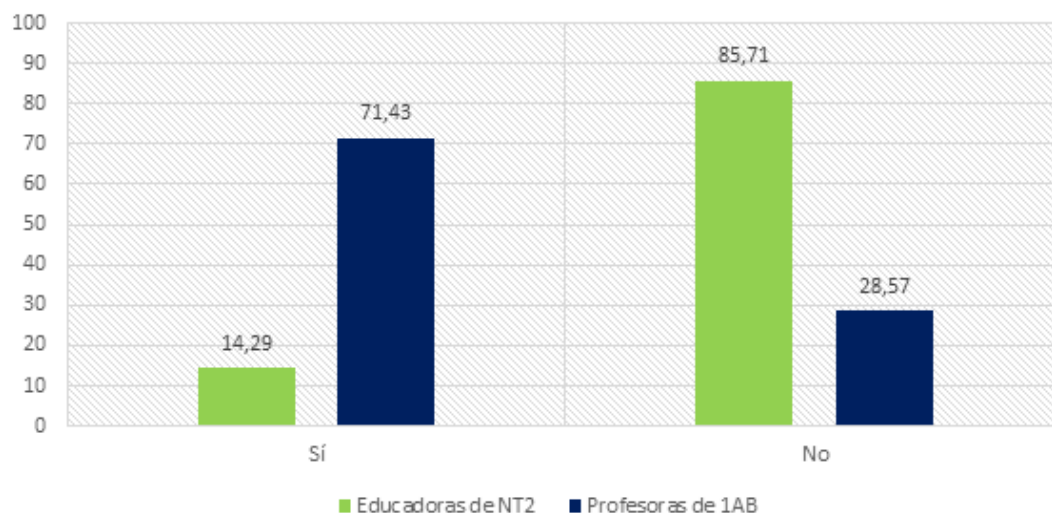
En cuanto al conocimiento que poseen las docentes de NT2 y 1AB de las Bases Curriculares del otro nivel, es decir, en el caso de las educadoras, de las Bases Curriculares de Primero Básico, y las profesoras de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, según los resultados de la encuesta, solo el 28.71 % de las educadoras señala conocer las otras Bases, lo que es una cifra bastante baja. Por otra parte, el 71.43 % de las profesoras de 1AB indica conocer las BSEP.

Respecto a la temática de esta pregunta planteada a las encuestadas, tanto la OEA (2009) como Rodríguez y Turón (2007) plantean que es

fundamental establecer una continuidad entre los programas del Segundo Nivel de Transición y Primer Año Básico, dado que los niños y niñas vivencian un cambio progresivo desde la etapa preoperacional a la etapa operacional, por lo que, si no existe una continuidad entre ambos programas, se ve afectada la integralidad de las niñas y niños (MINEDUC, 2018). Asimismo, Gajardo (2010) señala que una discontinuidad entre los programas de NT2 y 1AB podría llevar al futuro fracaso y deserción escolar en los y las estudiantes, puesto que el proceso de transición entre ambos niveles sería poco amigable y respetuoso.

Figura 14

¿Considero los objetivos de aprendizaje del otro nivel en el diseño de las experiencias pedagógicas de mis clases?



Nuevamente, las cifras relacionadas al grupo de educadoras encuestadas son bajas, puesto que un 14.29 % considera los objetivos de

aprendizaje de 1AB en el diseño de experiencias pedagógicas con los y las estudiantes de NT2, lo que significa que existe una escasa articulación curricular. No obstante, el 71.43 % de las profesoras de 1AB sí considera los objetivos de aprendizaje del Segundo Nivel de Transición.

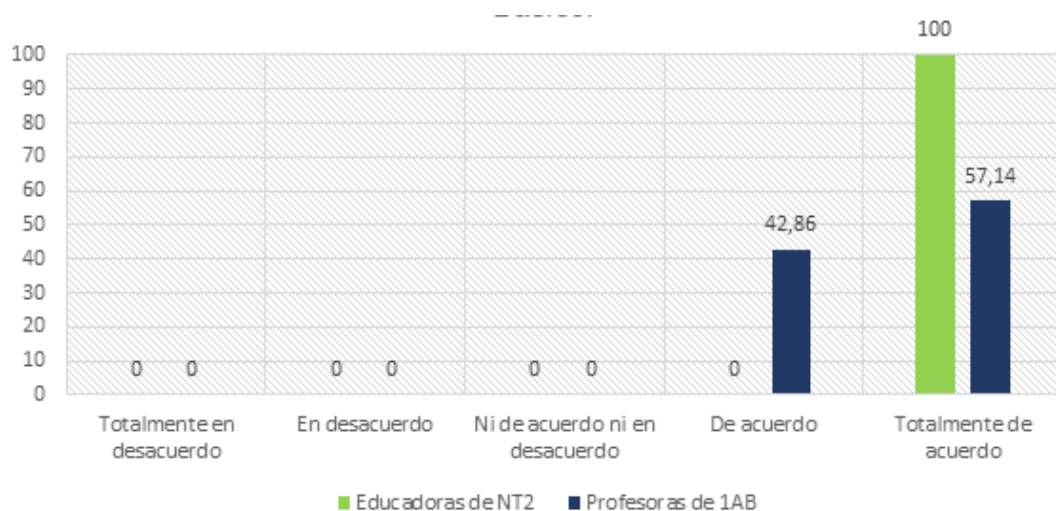
Los datos obtenidos, sobre todo por los resultados de las educadoras, permiten inferir que no existe una gran continuidad curricular entre Nivel Transición 2 y Primer Año Básico. Como se pudo observar en el Capítulo 2 de la presente investigación, el Decreto 373 EXENTO de 2017, en su dimensión de Liderazgo, explícita que las y los docentes de NT2 y 1AB deben generar consensos entre sí con el propósito de dar continuidad a los objetivos de aprendizaje y, finalmente, al proceso de enseñanza y aprendizaje mismos. Cabe añadir, que el hecho de que las profesoras de 1AB consideren más los objetivos de aprendizaje también se puede interpretar como una preocupación por saber qué aprendizajes ya tuvieron los niños y niñas durante su paso por el nivel Transición.

Otra interpretación que surge a partir de la Figura 14 es que, si bien los datos obtenidos en las educadoras son bajos, los resultados no son tan alarmantes como se podría pensar, puesto que al ser las profesoras quienes consideran mayormente los objetivos de aprendizaje de NT2, sería el nivel de Primer Año Básico el que se esté <<parvularizando>>, es decir, que presente características asociadas a los niveles de Educación Parvularia, y no NT2 <<escolarizándose>> como indica, por ejemplo, Peralta (2007) y Rodríguez y Turón (2007), quienes señalan que desde los inicios de la Educación Parvularia esta se ha orientado hacia Primero Básico y no al

revés. Idea que Argos *et al.* (2009) igualmente plantean, señalando que la Educación Parvularia se somete a las exigencias, como el nivel y tipo de destrezas y conocimientos, de la Educación Básica.

Figura 15

¿Considero el juego como una herramienta importante para el aprendizaje de los niños y niñas tanto en NT2 como en Primero Básico?

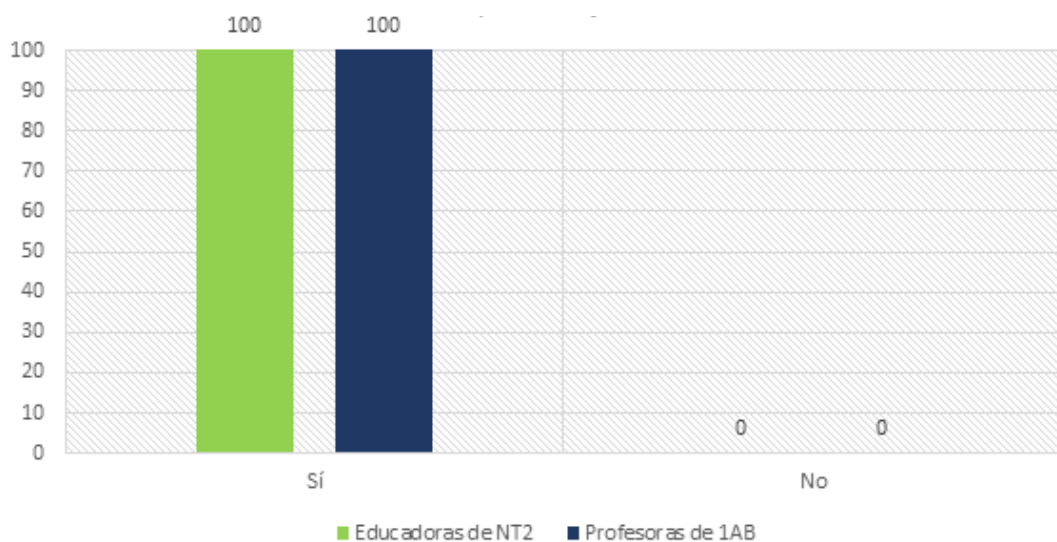


En la Figura 15, podemos observar que las educadoras de párvulos están totalmente de acuerdo en un 100 % en considerar el juego como una herramienta importante para el aprendizaje de los niños y niñas, de igual manera, la totalidad de profesoras de Educación Básica, es decir, el 100% dice estar totalmente de acuerdo y de acuerdo con la afirmación presentada en la Figura 15. Como se puede observar en las respuestas registradas, las educadoras de párvulos y las profesoras de Primero Básico, encuentran que es importante el juego para el aprendizaje, como lo dicen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), en los principios

pedagógicos, se encuentra el principio del juego, el cual menciona que el juego cumple un rol que ayuda a impulsar el desarrollo de las funciones cognitivas superiores y permite la afectividad y socialización entre pares.

Figura 16

¿Me siento cómoda utilizando el juego como recurso para el aprendizaje?

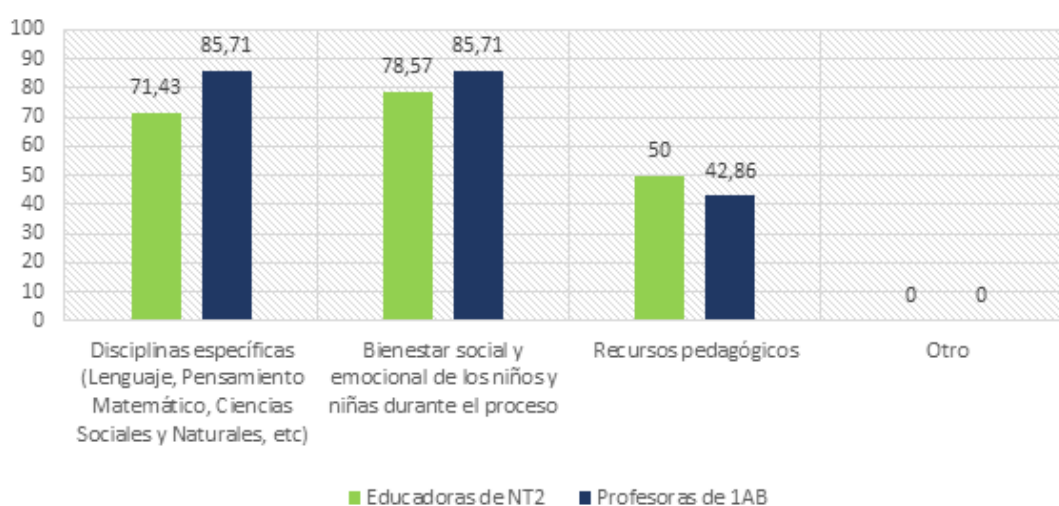


En la Figura 16, se les preguntó a las educadoras de párvulos y a las profesoras de Primero Básico si se sentían cómodas utilizando el juego como un recurso para el aprendizaje. Las educadoras de párvulos, así como también las profesoras de Primero Básico que, con un 100 % en sus respuestas, afirman que también se sienten cómodas utilizando el recurso del juego. Esto nos permite evidenciar que ambas docentes están dispuestas a utilizar el juego como herramienta para el aprendizaje, lo que posibilita que el niño y niña tengan la oportunidad de aprender a través de

diferentes juegos y así además de aprender, reforzar los contenidos aprendidos anteriormente.

Figura 17

*Los aspectos en los que me centro durante el proceso de transición son:
(Marque una o más opciones según lo requiera)*

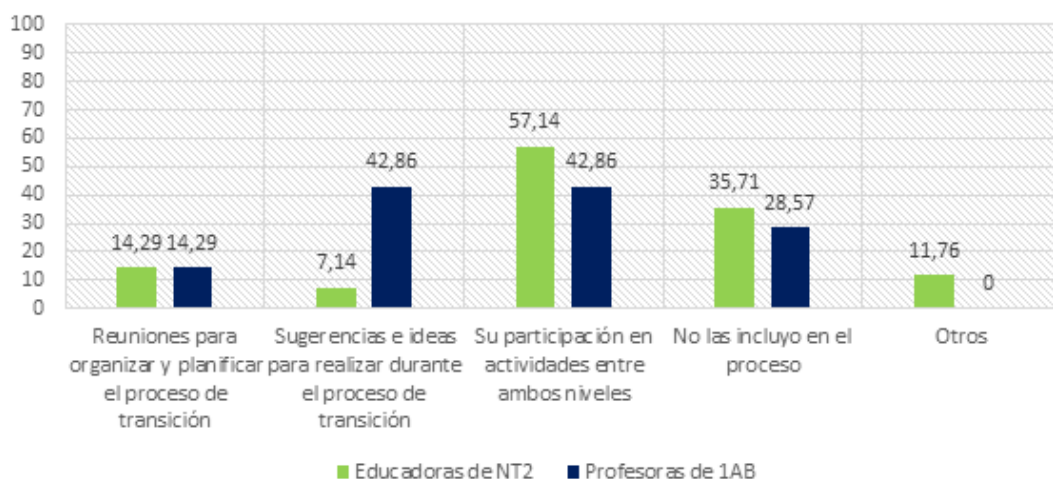


Para la Figura 17, se les preguntó a las docentes sobre qué aspectos se centran durante el proceso de transición. La primera opción habla de las disciplinas específicas, (como el lenguaje, pensamiento matemático, ciencias sociales y naturales), en las educadoras de párvulos en esta opción tienen un 71.43 % mientras que las profesoras de Enseñanza Básica marcan un 85.71 %. En la segunda opción se les pregunta sobre el bienestar social y emocional del niño y niña durante este proceso, en el cual las educadoras de párvulo marcaron un 78.57 % mientras que las profesoras de Primero Básico marcaron un 85.72 % ; en la tercera opción se les preguntó por los recursos pedagógicos en la cual las educadoras de párvulos marcan un 50 % y las

profesoras marcaron un 42.86 % y en la última opción no se marcó ni se indicó otra opción. Esta información podría ser un aporte para la investigación, puesto que no existen muchos estudios ni artículos que hablen sobre los aspectos que se centran las educadoras de párvulos como las profesoras de Primero Básico al momento de implementar la transición educativa.

Figura 18

Cuando incluyo a las familias durante el proceso de transición educativa lo hago mediante: (Marque una o más opciones según lo requiera)



A partir de la encuesta realizada se pudo determinar que ambos grupos de profesionales incluyen a las familias en el proceso de transición educativa, sobre todo las profesoras de Primer Año Básico. Asimismo, la frecuencia con que incluyen a las familias en dicho proceso es mensualmente, mientras que las educadoras de NT2 las involucran principalmente de forma anual. Los resultados obtenidos no coinciden con lo

planteado según la OEA (2009), la cual señala que debe existir un trabajo en conjunto con los padres, madres y/o cuidadores, que resulta beneficioso para el niño y niña en el paso de un nivel a otro.

Ahora bien, tal como se puede observar en la Figura 18, tanto los porcentajes de las educadoras como el de las docentes es variado, debido a que en algunas de las opciones presentan un mismo porcentaje, mientras que en otras se aprecia una gran diferencia. Para el caso de las educadoras, el mayor porcentaje siendo este un 57.14 %, señala que las incluye en la participación de actividades entre NT2 y 1AB. Cabe añadir, que en la opción de otros, las educadoras de NT2 añadieron que incorporan a la familia en la ceremonia que se realiza al ingresar a Primero Básico y en el envío de información a los padres y/o apoderados en cuanto a las acciones a realizar de las Estrategias de Transición Educativas. Mientras que en el grupo de profesoras de 1AB, un 42.86 % indica incluir a las familias mediante sugerencias e ideas para realizar durante el proceso y su participación en actividades.

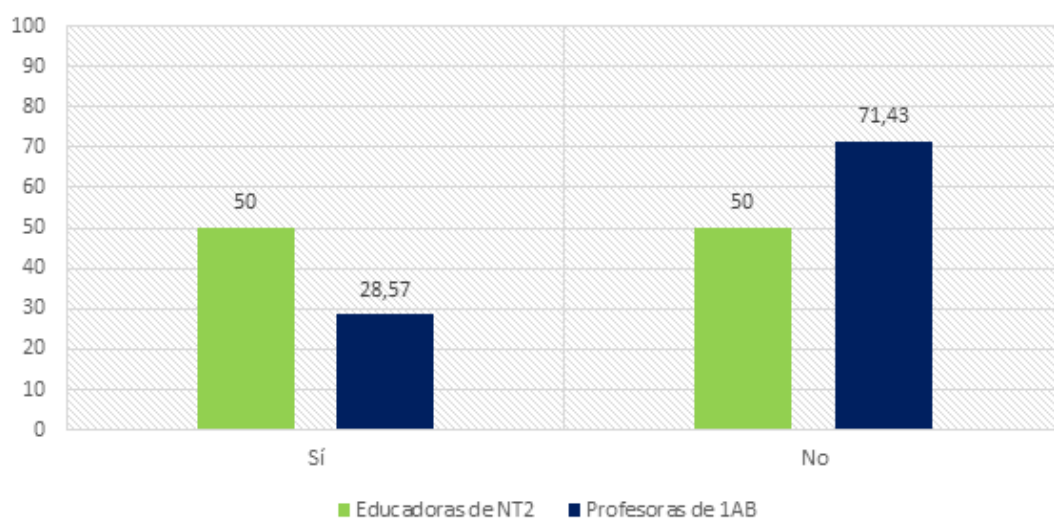
A raíz de los porcentajes arrojados por ambas profesionales, se puede expresar que tanto educadoras como profesoras en su mayoría incluyen a las familias de los niños y niñas en algunas de las actividades mencionadas, por ende, lo señalado por Argos, Castro y Ezquerria (2011, 2012 y 2018) no se evidencia en los resultados, puesto que estos autores indican que la relación que mantienen las educadoras de NT2 con las familias es estrecha, constante y realizan actividades variadas en conjunto, mientras que con las profesoras de 1AB la interacción va disminuyendo y es

discontinua. Frente a esta última, es en la que se aprecia la diferencia, puesto que el mayor porcentaje indica que las docentes siguen teniendo un contacto directo con las familias, de tal forma que las incluyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas.

De la misma manera, las distintas prácticas del profesorado hacen referencia a que la Educación Infantil se plantea desde una mirada global y educativa, mientras que a la Educación Básica se le otorga una concepción academicista, además de la relación que se efectúa con la familia.

Figura 19

¿Realizo reuniones con la docente de Primero Básico para articular el proceso de transición?: Si su respuesta es negativa, SOLO responda las preguntas 29 y 30. Si su respuesta fue afirmativa, continúe respondiendo las preguntas 31 a la 35



En relación con la realización de reuniones con la docente del otro nivel, las educadoras se encuentran divididas, es decir el 50 % de ellas señala que sí se reúnen, mientras que el otro 50 % restante indica que no llevan a cabo reuniones para articular el proceso de transición, lo que permite poder apreciar que no se presenta una mayoría, puesto que no existe un gran porcentaje que incluya o no a la profesional del otro nivel. Para el caso del grupo de profesoras de Primero Básico, la mayoría, que representa un 71.43 %, señalan que no llevan a cabo reuniones para articular el proceso de transición entre NT2 y 1AB.

A partir de lo anterior, las cifras observadas arrojan que como mínimo la mitad de cada grupo de profesionales se reúne con la docente del otro nivel para articular el proceso de transición. Por lo cual, no se cumple lo planteado por Argos, Castro y Ezquerria (2011, 2012 y 2018), quienes plantean que los y las docentes de Nivel de Transición y Primero Básico no trabajan de manera conjunta en la articulación entre niveles, puesto que en sus respuestas y los porcentajes obtenidos se evidencia que se quiere manifestar el proceso de transición más como una continuidad que como una ruptura.

En relación a las razones por las cuales no se reúnen, por un lado, el grupo de profesoras de Primero Básico indican que no se han llevado a cabo reuniones con la educadora de NT2 a causa del contexto de pandemia por COVID-19. Así mismo, señalan que cuentan con un delimitado o más bien poco tiempo con disponibilidad para poder reunirse con las docentes del otro nivel, además existe una gran falta de coordinación, puesto que no se

encuentra un horario establecido o bien ambos horarios propuestos por las diferentes profesionales son distintos y no coinciden.

Al mismo tiempo, mencionan que tanto a las autoridades del establecimiento como a las docentes no se les ha ocurrido sugerir reuniones entre 1AB y NT2. Sin embargo, una profesora menciona que se han reunido en una sola ocasión para conocer al grupo curso y luego de aquella instancia no se han llevado a cabo nuevas reuniones o encuentros, lo cual resulta perjudicial para las y los párvulos, puesto que no conocerán de forma previa a la docente, ni ella a el grupo de estudiantes.

Aquello contradice lo planteado por Rodríguez y Turón (2007), quienes indican que el proceso de pasar de un nivel a otro debe generar un desarrollo progresivo, una continuidad lógica y natural, con la finalidad de que no ocurran cambios bruscos. Asimismo, la Organización de Estados Americanos (2009), menciona algo similar a los autores anteriores, puesto que señalan que debe existir una programación curricular y metodologías de enseñanza entre un nivel y el otro que presenten continuidad, con la intencionalidad de que no se produzcan dificultades en los niños y niñas que cursan el proceso de transición.

Por otro lado, las educadoras de Nivel de Transición 2 mencionan que no se han logrado reunir con las docentes de 1AB debido a la situación de Pandemia por Covid-19, además añaden que no disponen todas del mismo tiempo, lo cual imposibilita poder concordar una hora específica en la cual todas puedan asistir a la reunión. De igual forma, indican que, por parte de la Unidad Técnico Pedagógica no han generado espacios para poder reunirse

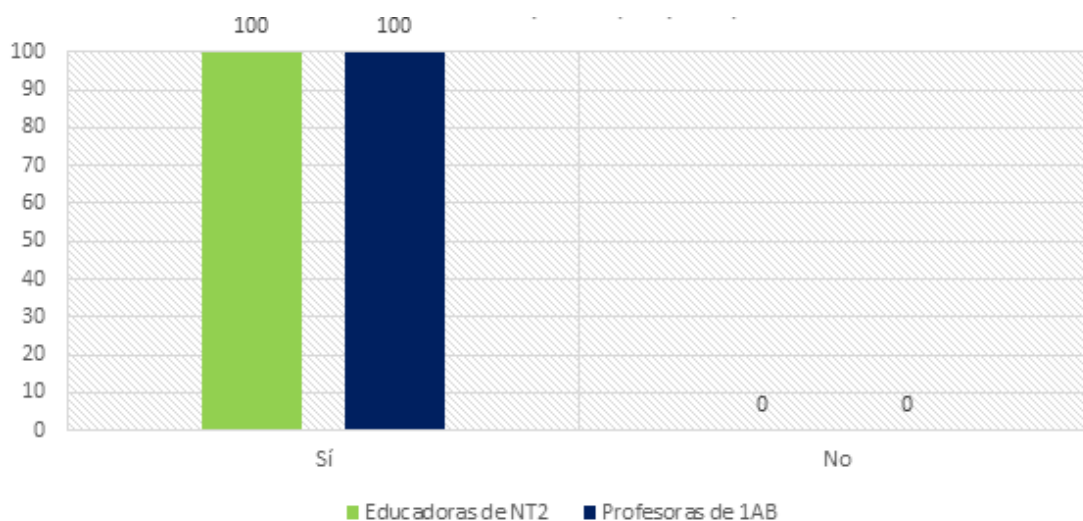
con las docentes del otro nivel educativo. Frente a lo anterior, una educadora menciona que a fin de año lo único que se realiza es que le informan las características del nivel que recibirá a la docente de 1AB, teniendo un momento de diálogo informal.

Sin embargo, para el caso de algunas docentes que no cuentan con la “oportunidad” anterior, creen que es evidente la carencia de instancias, debido a que la falta de organización y coordinación llega hasta tal punto de no saber qué docente tomará el curso de Primero Básico el siguiente año escolar, lo que afecta de manera directa a la profesional que recibirá a los párvulos el próximo año, debido a que no tendrá mayor conocimiento con respecto al grupo curso, como de igual forma a las estrategias y prácticas que se llevan a cabo en NT2, evidenciándose que se cumple efectivamente lo planteado por Argos, Castro y Ezquerro (2011, 2012 y 2018), debido a que estos autores indican que el rol que ejerce cada docente, tanto de Primero Básico como de Nivel de Transición 2 no se aprecia en su totalidad, por la sencilla razón que no trabajan de manera conjunta la articulación entre niveles.

De igual forma, esto involucra y al mismo tiempo afecta a los niños y niñas que ingresan a 1AB, ya que la profesora no tendrá conocimiento de lo señalado por el MBE-EP (2019), relacionado a conocer los elementos esenciales vinculados con la transición educativa, para promover y al mismo tiempo resguardar un proceso educativo que sea coherente y consistente para los párvulos tanto de NT2 como 1AB.

Figura 20

¿Me gustaría que existieran instancias de articulación entre docentes de NT2 y Primero Básico para favorecer la transición educativa?: Especifique por qué



El grupo de profesoras de 1AB en su totalidad coinciden en que les gustaría que hubiera instancias de articulación con las educadoras de NT2 con la finalidad de favorecer la transición educativa. Las docentes especifican que aquello les gustaría, puesto que encuentran que este tipo de instancias son primordiales para conocer a los y las estudiantes, planificar de mejor manera entre ambos niveles, mejorar las prácticas educativas y al mismo tiempo compartir estrategias pedagógicas que pueden ser útiles tanto en NT2 y 1AB. Así mismo, en su gran mayoría concuerdan en que sería ideal este tipo de instancias, para que el cambio que vivencien los niños y niñas sea más familiar, armonioso, fluido y satisfactorio, evitando así que pasen por un proceso brusco y traumático.

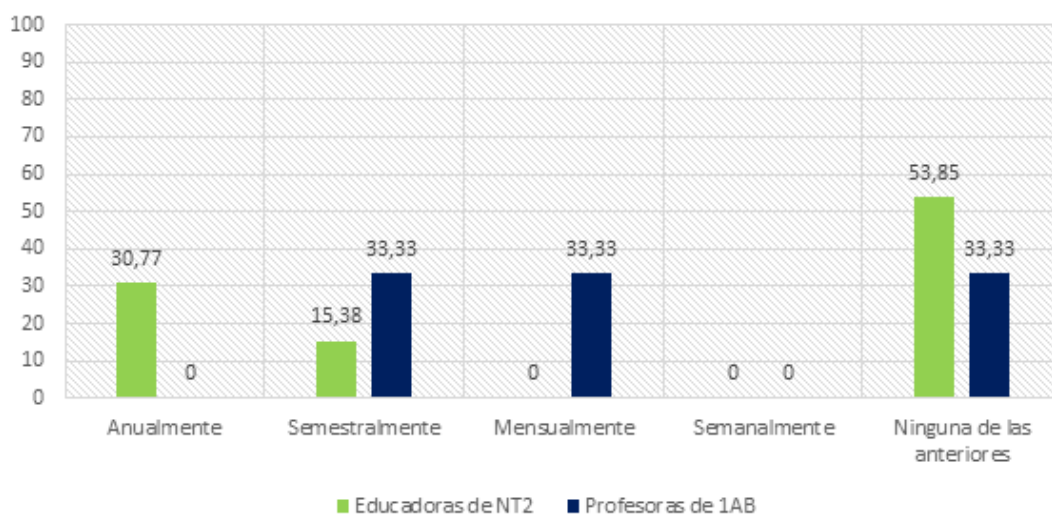
En el caso del grupo de educadoras de NT2 de igual forma concuerdan en un 100 % en que les gustaría la existencia de este tipo de instancias con las docentes de Primero Básico, debido a que consideran que es fundamental la continuidad y progresión tanto de los objetivos de aprendizaje, conceptos, aprendizajes, organización curricular, metodología en cuanto a las Bases Curriculares de ambos niveles y las características de estos, teniendo en consideración los aprendizajes y experiencias previas, el juego, la organización del espacio y ambiente. De igual forma, encuentran que es importante la coordinación entre docentes, para así poder llevar el proceso articulador en base a las diferentes perspectivas, pudiendo conocer las estrategias utilizadas por la docente de 1AB y desarrollar las Estrategias de Transición Educativa en conjunto.

Al mismo tiempo, varias educadoras mencionan que se requiere de estas instancias para que los niños y niñas pasen por un proceso de transición armonioso y organizado, el cual favorezca la ampliación, enriquecimiento y bienestar del grupo de párvulos. Por lo tanto, se puede observar una gran preocupación por parte de las educadoras de Nivel de Transición 2, puesto que se observa que tienen conocimiento en cuanto a las ETE planteadas en el Decreto 373 EXENTO (2017), el cual propone principios y definiciones con la finalidad de resguardar el proceso educativo por el cual pasan los niños y niñas, permitiendo así que este sea coherente y consistente para ellos y ellas.

Lo anterior apreciado en la Figura 20 resulta sorprendente, puesto que ambos grupos de profesionales se encuentran totalmente de acuerdo con las instancias de articulación entre niveles para favorecer el proceso de transición, por lo cual se cumple lo que plantea Rodríguez y Turón (2007), relacionado a evitar que los niños y niñas se sometan a cambios bruscos y traumáticos en el momento que se lleve a cabo el proceso de transición. Al mismo tiempo, se evidencia lo mencionado por Gajardo (2010), quien indica que, si se ejecuta una transición en conjunto, es decir, en la que sea participe la educadora de NT2 y profesora de 1AB, se podrán ir construyendo aprendizajes de forma continua y amigable para el grupo de párvulos.

Figura 21

A partir de la pregunta n° 28, para articular el proceso de transición, me reúno con la docente del otro nivel:

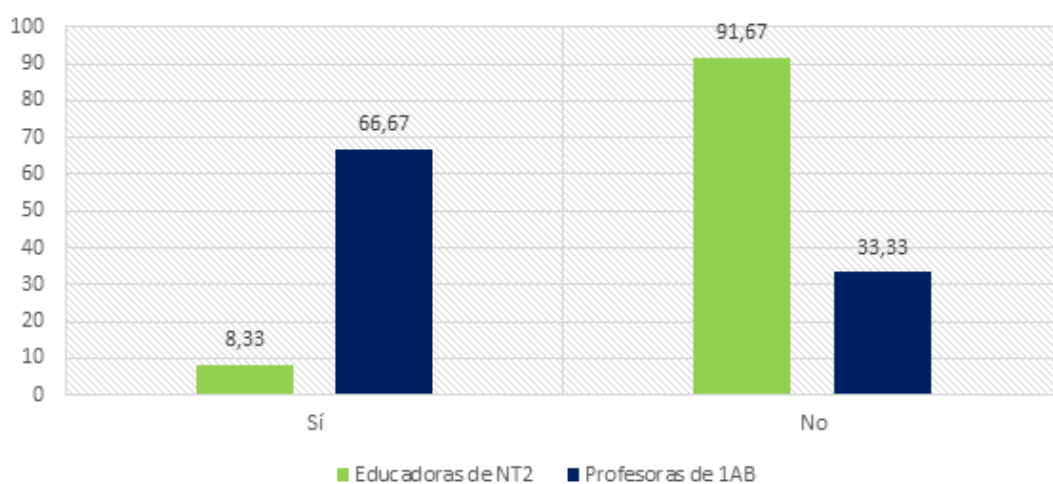


A raíz de la Figura 21 se puede observar que en el caso de las profesoras de Primero Básico hay un mismo porcentaje, siendo este un 33.33 %, en cuanto al periodo en que se reúnen con las educadoras para articular el proceso de transición, siendo las opciones “Semestralmente”, “Mensualmente” y “Ninguna de las anteriores”, lo cual no refleja una mayoría de tiempo en el cual se generan estas instancias. Igualmente, se puede apreciar que, en su mayoría, las educadoras de NT2, no se reúnen según las variables de tiempo establecidas, teniendo el mayor porcentaje la opción de “Ninguna de las anteriores”

Lo anteriormente observado, principalmente para el caso de las educadoras de NT2 resulta preocupante, ya que el mayor porcentaje, siendo un 53.85 %, señala que no cuentan con un determinado periodo para reunirse con la docente de 1AB. Por ello, no se cumple lo indicado por el MINEDUC (2019), quienes mencionan que entre la docente de NT2 y 1AB se observa una visión compartida y creación de instancias colectivas para generar prácticas, acciones y orientaciones que favorezcan al grupo de niños y niñas. De igual forma, no se logra evidenciar lo expresado por Gajardo (2010), la cual indica que los profesionales de ambos niveles dicen ponerse de acuerdo en diversas instancias generadas al interior de los establecimientos educativos.

Figura 22

En relación a la pregunta anterior, ¿Considero que el tiempo dedicado al proceso de articulación con la docente de Primero Básico es suficiente?

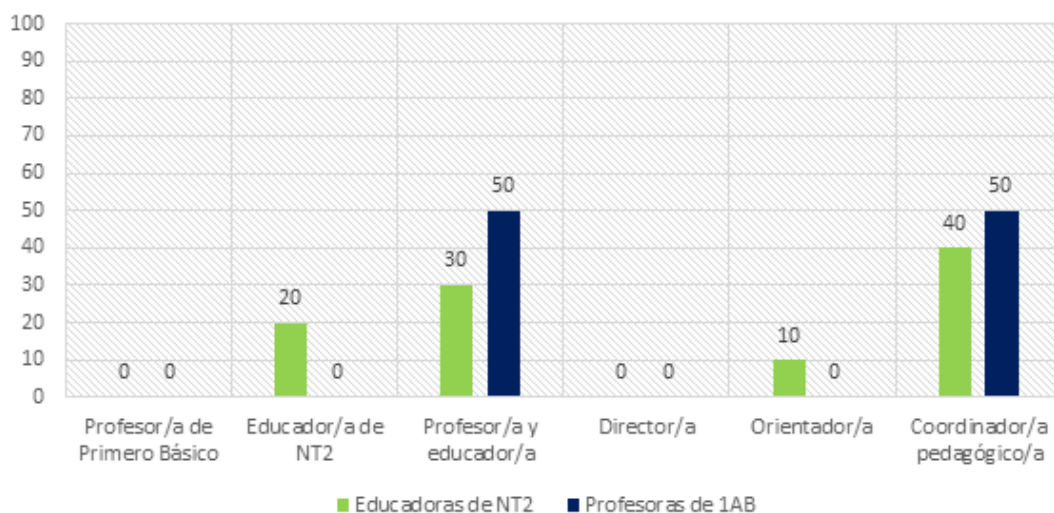


En cuanto a la pregunta que señala si el tiempo que se dedica al proceso de articulación entre niveles es suficiente, se refleja una amplia disparidad respecto a las respuestas obtenidas. Esto ya que la mayoría de las educadoras de NT2 consideran que el tiempo que se dedica a la articulación con las profesoras de Primero Básico no es suficiente, siendo el 91.67 % de ellas que indican esto, con un 8.33 % de educadoras encuestadas que creen que el tiempo dedicado es suficiente. Por el contrario, el 66.67 % de las profesoras de Primero Básico consideran que el tiempo que se dedica a trabajar la articulación con las educadoras de NT2 es suficiente, siendo un 33.33 % de ellas que señalan lo contrario. Lo anterior resulta inquietante, ya que la mayor parte de las educadoras señala que el tiempo que se dedica a la articulación con las docentes es insuficiente,

puesto que como indica Gajardo (2010), no cuentan con el tiempo para realizar las planificaciones ni actividades en conjunto, señalando que “los directivos del establecimiento no les entregan la disponibilidad horaria, ellas no estarían dispuestas a entregar parte de su tiempo a este trabajo” (p. 31). Siendo este un tiempo que debiese estar disponible para el trabajo en conjunto de ambos profesionales, con el fin de garantizar una adecuada transición y articulación mediante el trabajo realizado entre educadoras y profesoras, tal como indica el Decreto 373 EXENTO, se deben “establecer instancias periódicas de reflexión y toma de decisiones entre los docentes y el equipo directivo, en relación a la concepción y estrategias posibles de implementar respecto de la vinculación con la comunidad educativa, la gestión del tiempo y de los espacios educativos para favorecer procesos de aprendizaje integrales” (2017, p. 4).

Figura 23

Cuando me reúno con mis colegas para articular el proceso de transición, esta instancia está liderada por:

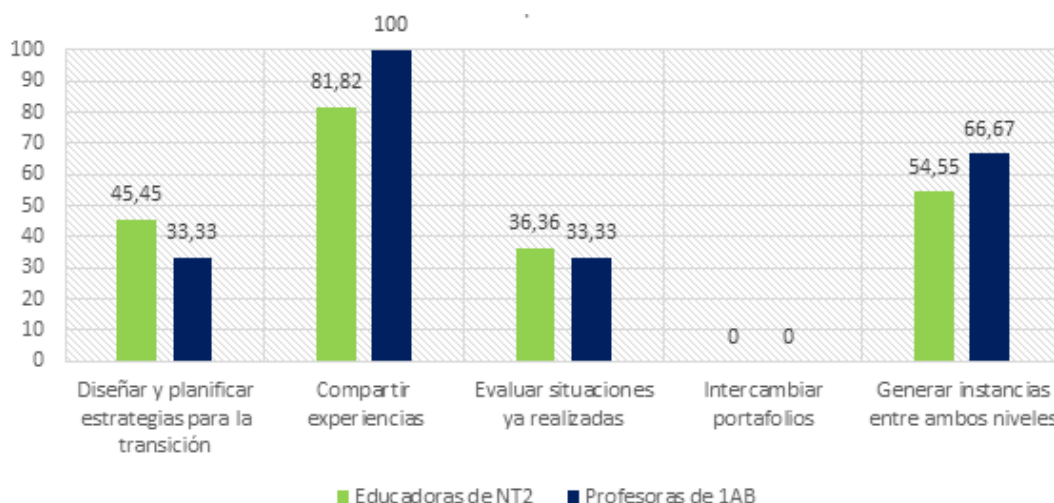


En cuanto al liderazgo en reuniones para articular el proceso de transición se puede observar en la Figura 23 que son pocos los profesionales que se involucran en el proceso de articulación. Por un lado, las educadoras de NT2 señalan que estas reuniones son lideradas mayormente por el coordinador/a pedagógico/a, seguido de los respectivos profesores/as y educadores/as del nivel, educador/a de NT2, y finalmente el orientador/a del establecimiento. Por otro lado, las profesoras de Primero Básico señalan que estas reuniones se encuentran lideradas por el coordinador/a pedagógico/a o por el profesor/a y educador/a en su conjunto. Sin embargo, resulta necesario que los profesionales del establecimiento se involucren en estas reuniones, puesto que tal como señala el Decreto 373 EXENTO (2017) en cuanto a las Estrategias de Transición Educativa, es “fundamental que estos líderes establezcan con los equipos docentes un proceso de reflexión y responsabilidad conjunta, a partir de consensos claros y precisos sobre el para qué, el qué y el cómo enseñar” (p. 4).

A su vez, la Ley 20.903 en su Artículo N°19 indica que se “promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a construir 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” (2019, p.19). Esto tendrá como resultado una transición exitosa para los y las estudiantes desde el NT2 hacia 1AB, debido al trabajo coordinado de ambos profesionales y del apoyo que entregan los líderes educativos que se involucran en estos procesos de transición y articulación.

Figura 24

Respecto a la pregunta anterior, en esas reuniones realizó las siguientes acciones: (Marque una o más opciones según lo requiera)



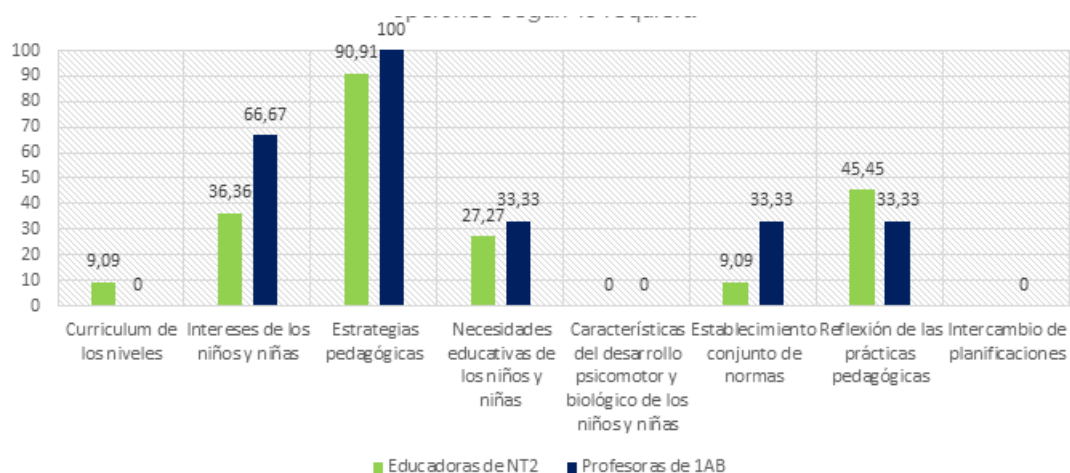
Respecto a las acciones que realizan tanto educadoras de NT2 como profesoras de 1AB en reuniones ligadas a los procesos de transición, se puede mencionar que para ambas profesionales las acciones que se

encuentran más presentes son las de compartir experiencias, que en el caso de las educadoras se aprecia un 81.82 %, y para las profesoras un 100 %, además de generar instancias entre ambos niveles, donde el 54.55 % de las educadoras de NT2 y el 66.67 % de las profesoras indican utilizarlo.

Sin duda el trabajo que realiza el equipo de profesionales es tremendamente relevante, puesto que, tal como señala el MINEDUC en la Resolución 11636 EXENTA es necesario que existan instancias en las cuales ambos profesionales puedan compartir información relevante asegurando una adecuada transición y articulación para los niños y niñas entre el NT2 y 1AB. La misma Resolución, en su Artículo N° 1 ha dispuesto actividades técnico-pedagógicas orientadas a intercambiar las prácticas que se realizan en cada nivel, elaborar, planificar e implementar actividades de manera conjunta, definir normas de convivencia en común, compartir los portafolios de trabajo entre docentes de ambos niveles, compartir formas de trabajo con las familias y desarrollar actividades que respondan a las necesidades de articulación.

Figura 25

En esas instancias de reunión, los tópicos tratados son: (Marque una o más opciones según lo requiera)



En cuanto a las instancias de reunión, se les preguntó tanto a educadoras como a profesoras de Primero Básico cuáles eran los tópicos tratados en estas. Tal como se puede apreciar en la figura, ambas concuerdan en que se tratan temáticas relativas a las estrategias pedagógicas, un 66.67 % de las profesoras señalan que hablan sobre los intereses de los niños y niñas, mientras que un porcentaje similar de ambas profesionales referidos al 45.45 % de educadoras y un 33.33 % de profesoras indican realizar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Por otro lado, tanto educadoras como profesoras dicen no tratar tópicos relacionados a las características del desarrollo psicomotor de los niños y niñas e intercambio de planificaciones. Esta pregunta y sus resultados fueron relevantes para la investigación, ya que permitió caracterizar el trabajo que realizan ambas docentes en conjunto, entregando información respecto a los temas que son tratados en estas reuniones, donde el principal tema abordado tiene que ver con las estrategias pedagógicas, seguido de los intereses de niños y niñas. Sin embargo, no se realizan intercambios de

portafolios lo cual es alarmante puesto que ello se encuentra normado en el Decreto 373 EXENTO (2017) el cual indica explícitamente que:

Se deben compartir durante el segundo semestre al menos, los portafolios u otros instrumentos de evaluación de los niños y las niñas en Nivel Transición, con los docentes de Primer Año Básico. Ello, para compartir y reflexionar respecto de las evidencias del proceso de construcción de aprendizajes en situaciones auténticas, y las fortalezas y talentos de cada niño y niña y del curso en general” (p. 5).

Según los resultados obtenidos se evidenció que tampoco se habla en estas reuniones del desarrollo psicomotor y biológico de niños y niñas, lo cual resulta preocupante ya que tal como menciona Rodríguez y Turón (2007) los y las docentes deben informarse respecto del desarrollo de niños y niñas del nivel respectivo, ya que estos cambios a los que las y los párvulos se ven enfrentados durante el período de transición entre un nivel y otro, genera grandes impactos en ellos y ellas. Por lo que cada una de las acciones que realicen o no los y las docentes, generará impactos en los niños y niñas, sean estos positivos o negativos en cuanto a los procesos de articulación y transición entre ambos niveles.

IV.2.Conclusiones

Los resultados para alcanzar los objetivos específicos, se obtuvieron por medio del instrumento de investigación, es decir, la encuesta, además del análisis realizado al inicio de este capítulo.

Respecto al primer objetivo específico, que consistía en “Identificar la metodología de trabajo de los y las docentes de Nivel Transición 2 y Primer Año Básico”, frente a esto es necesario recordar que metodología se entiende por el conjunto de métodos, es decir, la forma en que se procede para llevar a cabo una acción o situación (RAE, s. f.). En relación a este objetivo, es posible determinar que fue posible identificar la metodología de trabajo entre las docentes. Ambas profesionales incluyen a las familias en estas instancias, además de recibir sugerencias e ideas para realizar. En el caso de las profesoras, estas las incluyen mensualmente, mientras que las educadoras las incluyen de forma anual.

Es importante mencionar, que en los resultados de la encuesta, se observa que en lo que se refiere al trabajo más individual de cada docente, las educadoras prácticamente no utilizan los objetivos de aprendizaje de 1AB, por el contrario, las profesoras sí emplean los objetivos de NT2. Por tanto, se puede concluir que no existe una continuidad y progresión curricular entre Nivel de Transición 2 y Primero Básico, lo cual afecta directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

A partir de lo anterior, se concluye que las educadoras de Nivel de Transición 2 no se centran en preparar a los niños y niñas de forma óptima para el proceso que involucra el paso de NT2 a 1AB, dado que realizan un escaso trabajo en conjunto con los padres, madres y/o apoderados de las y los párvulos, considerando que estos son un elemento fundamental en el transcurso educativo de las y los educandos. Asimismo, resulta preocupante que estas profesionales no tengan presente los objetivos de aprendizajes del

siguiente nivel, ya que no existe una articulación curricular de estos aprendizajes, que le permita al niño y niña facilitar el paso a 1AB.

En cuanto a las profesoras de Primer Año Básico realizan un trabajo paulatino con las familias que, si bien no es tan frecuente, resulta beneficioso para los y las estudiantes de 1AB, dado que viven este proceso que requiere de adaptación junto a personas significativas. Cabe destacar que este grupo de profesionales sí utilizan los objetivos de aprendizaje de NT2 con los y las estudiantes de 1AB, lo que permite evidenciar una continuidad de los aprendizajes.

Por lo que se refiere al segundo objetivo, el cual señala: “Describir las instancias presentes en el establecimiento para favorecer el trabajo colaborativo entre docentes de ambos niveles”. Estas instancias se efectúan a través de reuniones que son de forma semestral y/o anual, que son lideradas por la o el coordinador pedagógico. Se puede concluir que en estas reuniones, las docentes se reúnen con el propósito de compartir experiencias y generar instancias entre ambos niveles. Asimismo, los tópicos en los que más se centran corresponden a las estrategias pedagógicas utilizadas, los intereses de las niñas y niños, y la reflexión de las prácticas pedagógicas. Cabe añadir que, por un lado, existen distintos motivos por lo que no todo el grupo de profesionales se reúne con la docente del otro nivel, principalmente por poca organización y falta de tiempo, ya que la mayoría no cuenta con asignación horaria para realizar la articulación por parte de las autoridades de su establecimiento. Por otro lado, se puede indicar que estos momentos de encuentro entre ambas profesionales presentan perspectivas

distintas respecto al ambiente laboral, aunque la mayoría lo calificó como bueno o muy bueno.

En cuanto al último objetivo específico, que tiene por propósito “Contrastar visiones de educadoras de NT2 y profesoras de 1AB respecto a la labor desempeñada en la transición educativa de niñas y niños a Primer Año Básico”. Se puede concluir que en relación al tiempo destinado al proceso de articulación, las educadoras y profesoras presentan visiones opuestas, ya que las profesoras están conformes con el tiempo dedicado, mientras que la mayoría de las educadoras no. Sin embargo, ambas profesionales manifiestan estar de acuerdo con que se establezca un trabajo colaborativo con la otra docente, puesto que lo consideran un elemento importante para articular y favorecer el proceso de transición educativa.

Por consiguiente, se puede interpretar que las educadoras requieren de más instancias para trabajar con la profesora del otro nivel, en función del proceso anteriormente mencionado, dado que, como se apreció en el análisis de los resultados, la mayoría indica no reunirse, mientras que otro porcentaje se reúne anualmente y una minoría señala reunirse mensualmente. Por ende, se podría inferir que los establecimientos educativos y sus equipos directivos no entregan periodos de tiempo suficientes para que las docentes se reúnan, lo cual no resulta favorable para el grupo de niños y niñas que transita de NT2 a 1AB. Posiblemente, esto se debe a que no consideran relevante la transición educativa.

En el caso de las profesoras, se infiere que estas están conformes respecto al tiempo destinado a articular el proceso de transición, ya que se

reúnen más frecuentemente. Esto resulta ser positivo para el grupo de profesionales, puesto que significa que existe una organización con el docente del otro nivel, así como dedicación. Igualmente, significa que los equipos directivos otorgan el espacio y tiempo adecuado para que sus profesionales puedan establecer un trabajo en conjunto.

De esta forma y en base a los resultados obtenidos en la encuesta enviada a educadoras y profesoras, se puede concluir que la segunda hipótesis es la que más se relaciona con los hallazgos encontrados a partir de la aplicación del instrumento.

En la segunda hipótesis se hace referencia a que el trabajo que realizan las educadoras y profesoras es insuficiente, ya que existen pocas instancias y espacios para comunicarse y llevar a cabo un trabajo colaborativo, aspecto que se evidencia en las respuestas entregadas tanto por las educadoras de NT2 como las profesoras de 1AB, mostrando una incongruencia entre ellas, es decir, que los resultados dados por ambas profesionales no van dirigidos hacia un mismo objetivo, por lo que es difícil poder apreciar un trabajo articulado.

Lo anterior se puede comprobar con los resultados arrojados, debido a que las profesionales en su gran mayoría indican que presentan espacios en los cuales pueden reunirse entre niveles. No obstante, señalan que no cuentan con las instancias para poder trabajar el proceso de articulación, debido a diversos factores que fueron mencionados en las preguntas destinadas a obtener dicha información.

Asimismo, en relación al tiempo que debería ser destinado para articular el proceso de transición, a raíz de los resultados obtenidos por el grupo de profesionales, se logra observar la mayor incongruencia en este estudio realizado, puesto que la mayor cantidad de educadoras (91.67 %) indican que este no es adecuado, sin embargo, la mayoría de las profesoras (66.67 %) señalan que es apropiado. De la misma forma, este tipo de disparidades se presenta en reiteradas respuestas, destacando que la diferencia de porcentajes varía en menor cantidad, pero asimismo presentan confusiones al momento de analizar los resultados y determinar el cómo se lleva a cabo el proceso de transición y articulación por las profesionales.

Algo importante a mencionar, es que las educadoras y docentes en la encuesta realizada indican en su mayoría que no articulan el proceso de transición entre NT2 y 1AB, lo cual permite poder llegar a determinar dicha <<comprobación>> de hipótesis. Aquello debido a que si no existe un trabajo colaborativo y articulación entre profesionales, por ende, en primer lugar, el trabajo de educadoras y profesoras es insuficiente y, en segundo lugar, se dificulta favorecer una transición armoniosa y exitosa entre niveles.

IV.3.Limitaciones

La principal limitación de la investigación está dada por el contexto de Pandemia, debido a la propagación del virus COVID-19, el cual repercutió en cómo se llevó a cabo el estudio. Por una parte, no fue posible aplicar la encuesta de forma presencial, además de visitar a las docentes y observar

directamente la metodología e instancias de trabajo entre ambos grupos de profesionales.

Respecto a la aplicación de la encuesta hubo dificultad para obtener los resultados en el plazo estimado, ya que, en primer lugar, la prueba piloto demoró más tiempo de lo previsto, debido a que las participantes del pilotaje tardaron en responder, por lo que no se pudo proceder a encuestar a la muestra de este estudio en el tiempo establecido. En segundo lugar, resultó difícil establecer contacto con los establecimientos educativos pertenecientes a la muestra, así como obtener el correo electrónico de cada docente. En tercer lugar y finalmente, las profesionales encuestadas tardaron más tiempo de lo pronosticado en contestar.

Por otra parte, los datos recogidos se vieron limitados, puesto que no toda la muestra respondió el cuestionario enviado, pese a la insistencia mediante correos electrónicos. Asimismo, dentro de las participantes que respondieron, algunas contestaron preguntas que no debían, puesto que al parecer hubo una falta de comprensión de las preguntas. Aún así, los resultados son representativos de toda la comuna.

IV.4. Proyecciones

A partir de los resultados obtenidos, es posible proyectar las siguientes acciones que permitirían profundizar o ampliar los hallazgos alcanzados en este estudio:

1. Crear y aplicar instrumentos a los equipos directivos, con el propósito de obtener diversas percepciones y conocimientos sobre el proceso de transición educativa.

2. Obtener la visión de las familias respecto a su participación y percepción en cuanto al proceso transitorio que vivencian sus hijos y/o hijas.

3. Realizar entrevistas de manera individual a cada participante con la finalidad de contrastar lo analizado en las respuestas obtenidas.

4. Investigar en torno a la apreciación de los niños y niñas quienes son los principales agentes de dicho proceso.

Se espera que esta investigación sirva para tener una visión general y objetiva sobre cómo es el trabajo que realizan las educadoras del Nivel Transición 2 y profesoras de Primer Año Básico para favorecer la transición educativa de los niños y niñas en establecimientos municipales de la comuna de Hualpén. Este estudio aspira a que se le dé un mayor realce al proceso de articulación en beneficio de la transición entre NT2 y 1AB, asimismo, al rol docente, ya que ellos y ellas son agentes claves en el proceso educativo formal que viven las y los estudiantes. En consecuencia, se espera que los y las profesionales de la educación se animen, a raíz de esta investigación y sus resultados, a otorgarle una mayor importancia al proceso de transición e integrar más instancias de articulación a su quehacer pedagógico.

Finalmente, se extiende la invitación a los distintos establecimientos educacionales que participaron en este estudio, así como otros Proyecto

Educativo Institucional, a considerar los datos arrojados en este estudio e implementar las mejoras correspondientes.

REFERENCIAS

Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad: una experiencia de construcción de sentido*. (Informe de Tesis Doctoral). Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud. Universidad de Manizales.

Recuperado <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210024743/tesis-abello-correa.pdf>

Acuña et al. (2018). Articulación Curricular en Nivel de Transición 2 y Educación Básica en Establecimientos de la Provincia de Concepción. Junio del 2018.

Ames, P. (2018). Empezando la escuela: Las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales.

Ames, P y Rojas, V. (2011). *Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú/ Lima*. Grade: Niños del Milenio, 2011. Documento de Trabajo, 63.

Argos, J., Castro, A. y Ezquerria, P. (2011). Metáforas de la Transición: La relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria*, 14(1), 135-156.

Argos, J., Castro, A. y Ezquerria, P. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños,

familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537-552.

Argos, J. Castro, A. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49.

Argos, J., Castro, A. y Ezquerro, P. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217-240.

Bizama, M., Arancibia, B. y Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 25-39.

Bizama, M., Arancibia, B. Sáez, K. y Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 15(1), 219-232.

Casas, J., Donado, J. y Repullo, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación: Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31(8), 527-538.

Concejo de Medellín. (2015, 14 de diciembre). *Por medio de la cual se redefine la regulación municipal sobre la Política Pública de la Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo*. Gaceta Oficial n.º 4356.

https://normograma.info/medellin/normograma/docs/pdf/a_conmed_0054_2015.pdf

Conferencia Mundial de la Educación Para Todos,

Dakar. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/EducaciontodosDakar.pdf>

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168.

Decreto 373 de 2017. [Ministerio de Educación]. 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. 25 de Abril de 2017.

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/05/Decreto-Transición-373.pdf>

DINIECE-Unicef. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Estudio en escuelas de nuestro país*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina y Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.

Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2006). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring

Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. Paris: UNESCO.

Fandiño, G. y Ñungo, P. (2018). Tareas con sentido: creencias de las docentes de jardín y transición. *Educación y Ciudad*, (24), 21-33

Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. (2016) FONIDE. *Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación*. Abril del 2016.

Foro Mundial sobre la Educación. (2000, 26-28 de abril). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes* [ponencia].

Gajardo, A. (2010). Importancia dada por las educadoras de párvulo y profesores/as básicos/as al trabajo de articulación curricular entre niveles. *Revista Horizontes Educativos*, 15(2). 23-31.

Guitart, M. y Monreal, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Revista de Educación "Contextos Educativos"*. Universidad de Girona, (15). 79-92.

Guzmán, L. y Henao, L. (2020). Transiciones en la educación inicial: Una mirada reflexiva. *Perspectivas Educativas*. Universidad de Tolima, 10(1), 165-191.

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

- Jadue, D., Díaz, E., Báez, G., Rivas, M. y Gareca, B. (2016). *Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Ley 20.370. (2010). Establece la Ley General de Educación. 12 de agosto de 2010. D.O. No.1006043.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.710. (2013). Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del Segundo Nivel de Transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el Nivel Medio Menor. 25 de noviembre de 2013. D.O. No. 40731. <https://www.leychile.cl/navegar?idNorma=1057032>
- López, P. (2004). *Población, Muestra y Muestreo*. *Revista Punto Cero*, 9(8), 68-74.
- Machado, C. (2012). *Proceso de articulación entre el nivel de preescolar y el primer grado de educación básica* [tesis doctoral]. Universidad Nacional Abierta, Caracas Venezuela.
- Martínez, M., Briones, R. y Cortés, J. (2013). *Metodología de la investigación para el área de la salud* (2a. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Medina, J. (2006). *Propuesta para fomentar eficazmente desde la gerencia escolar el proceso de articulación del nivel de educación inicial con la primera etapa de educación básica en la Parroquia la Sabanita de Ciudad Bolívar, Estado de Bolívar* [tesis de maestría].

<https://postgradoeducacionudobolivar.files.wordpress.com/2008/06/juana-medina-de-montes.pdf>

Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista.

Universitat Oberta de Catalunya, 1-54.

Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*.

Santiago: Gobierno de Chile. [https://educrea.cl/wp-](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/11/bases-curriculares-educacion-basica-2012-191115.pdf)

[content/uploads/2015/11/bases-curriculares-educacion-basica-2012-191115.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/11/bases-curriculares-educacion-basica-2012-191115.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*.

Colombia: Gobierno de Colombia.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de la Educación*

Parvularia. Santiago: Gobierno de Chile.

[https://parvularia.mineduc.cl/wp-](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)

[content/uploads/sites/34/2018/03/Bases Curriculares Ed Parvularia_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)

Ministerio de Educación. (2019). *Innovación pedagógica y trabajo*

colaborativo entre docentes: El desafío de construir una cultura escolar de colaboración e innovación.

[https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-1-Final-1.pdf)

[content/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-1-Final-1.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-1-Final-1.pdf)

Ministerio de Educación (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago: Gobierno de Chile.

https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Santiago: Gobierno de Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Miranda, M., Rendón, M. y Villasís, M. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407.

Organización de los Estados Americanos. (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional*. [LAS TRANSICIONES EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA MIRADA INTERNACIONAL \(oea.org\)](https://www.oea.org/es/publicaciones/las-transiciones-en-la-primera-infancia-una-mirada-internacional)

Padilla, R. (2009). *Desarrollo Psicoevolutivo en niños de 6-12 años*. Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas N°14. Enero de 2009.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/RAFAEL_PADILLA_1.pdf

Parella, S. y Martins F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa* (2a ed.). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Peralta, M.V. (2007). *Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad* [documento en borrador para la discusión en el Simposio de O.E.A., Washington DC]. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central.

Piñera, S. (2021, 1 de junio). *Presidente Piñera realiza Cuenta Pública a la Nación* [ponencia]. Cuenta Pública, Santiago, Chile.

<https://prensa.presidencia.cl/comunicado.aspx?id=175417>

PLADECO Ilustre Municipalidad de Hualpén. (2021). *Plan de Desarrollo Comunal 2021-2025*.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [17 de abril de 2021]. <https://dle.rae.es/transición>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [12 de junio de 2021]. <https://dle.rae.es/paradigma>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [13 de junio de 2021]. <https://dle.rae.es/cuestionario>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [16 de junio de 2021]. <https://dle.rae.es/encuesta>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [23 de octubre de 2021]. <https://dle.rae.es/m%C3%A9todo>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [23 de octubre de 2021]. <https://dle.rae.es/metodolog%C3%ADa?m=form>

- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.
- Resolución 11636 de 2004. [Ministerio de Educación]. Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza Básica. 12 de Octubre de 2004. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=231212>
- Restrepo, N. (2020). *Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia*. Universidad Nacional de La Plata.
- Reveco, O. (2015). *El desafío de facilitar la transición desde el nivel inicial hacia la escuela primaria*. Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI).
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol 40(2), 303-319. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Rodríguez, A. y Turón, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-6
- Sebastián, V. (2015). *Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento?*. *Edetania*, 48, 159-183.

Sañudo, R. (2015). La transición entre educación infantil y educación primaria: perspectivas y participación de las familias. [tesis de maestría]. *Universidad de Cantabria*.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7837/Sa%C3%B1udoOrtizRosaMaria.pdf?sequence=1>

Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria.

UNICEF. (2012a). *Crecer juntos para la primera infancia: Encuentro regional de políticas integrales*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

https://www.unicef.org/educacion_Libro_primera_infancia.pdf

UNICEF. (2012b). *School Readiness and Transitions*. United States: United Nations Children's Fund.

<https://www.oxfordshire.gov.uk/sites/default/files/file/schoolreadinessandtransitionsunicef.pdf>

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Fundación Bernard van Leer.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario:

Caracterización del tipo de trabajo entre docentes de NT2 y Primero Básico respecto a la transición educativa en establecimientos municipales de la comuna de Hualpén

Validación por juicio de expertos

Estimada docente:

Junto con saludarle, tenemos el agrado de informar que ha sido seleccionada como experta para actuar como validadora del presente cuestionario, y así recolectar la información necesaria que permita determinar cómo se lleva a cabo el trabajo entre docentes de Transición 2 y Primer Año Básico, para favorecer la transición entre niveles.

Para ello, se le solicita marcar con una “X” uno de los cuatro criterios de valoración que represente su opinión en las escalas que a continuación se presentan. Los criterios anteriormente mencionados son:

| | |
|---------|-------------------|
| 1 ptos. | Muy en desacuerdo |
| 2 ptos. | En desacuerdo |
| 3 ptos. | De acuerdo |
| 4 ptos. | Muy de acuerdo |

Objetivo del cuestionario:

Recoger información respecto a la valoración, saberes y acciones en cuanto a la forma en que trabajan docentes de NT2 y Primer Año Básico respecto a la transición educativa en la comuna de Hualpén, mediante una serie de preguntas vinculadas a la temática.

Antecedentes de la validadora

Nombre completo:

Profesión:

Grado académico:

Institución en la que se desempeña:

Fecha de validación:

Firma

Tabla 1: Preguntas correspondientes a cada variable dependiente

| Variables independientes | Preguntas |
|---------------------------------|--|
| Valoración | <ul style="list-style-type: none"> • La información proporcionada en las Bases Curriculares de mi nivel en cuanto a la transición educativa entre NT2 y Primero Básico, resulta útil para mi desempeño docente. • Considero que el proceso de articulación y transición educativa es la base para el aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico. • Considero relevante establecer un trabajo colaborativo entre los y las docentes de NT2 y Primer Año Básico para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico. • El ambiente laboral con la docente de Primero Básico o NT2 es. • A partir de la pregunta anterior explique brevemente el motivo de su respuesta. • Cuento con espacios físicos adecuados para reunirme con los y las demás docentes para planificar el proceso de articulación y transición. • Me siento cómoda utilizando el juego como recurso para el aprendizaje. • Me gustaría que existieran instancias de articulación entre docentes de NT2 y Primero Básico para favorecer la transición educativa: • En relación a la pregunta anterior, ¿considera que el tiempo dedicado al proceso de articulación es suficiente? |
| Saberes | <ul style="list-style-type: none"> • Conozco en qué consiste el proceso de transición desde NT2 a Primero Básico. • Conozco en qué consiste el proceso de articulación entre NT2 y Primero Básico. • Comprendo la diferencia entre el proceso de articulación y el proceso de transición entre NT2 y Primero Básico. • Durante mi formación inicial docente tuve una actividad curricular o contenido relacionado a la transición educativa entre NT2 y Primero Básico. • Conozco en qué consiste el Decreto 373 EXENTO del Ministerio de Educación emitido el |

| | |
|---------------------|---|
| | <p>2017 sobre Estrategias de Transición Educativa (ETE).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conozco las Bases Curriculares del otro nivel. |
| Acciones en el aula | <ul style="list-style-type: none"> • Considero los objetivos de aprendizaje del otro nivel en el diseño de las experiencias pedagógicas de mis clases. • Considero el juego como una herramienta importante para el aprendizaje de los niños y niñas. • Incluyo a las familias durante el proceso de transición educativa. • Cuando incluyo a las familias durante el proceso de transición educativa lo hago mediante. • Me reúno con la docente del otro nivel para planificar y organizar el proceso de transición?: (Si su respuesta fue negativa, responda las preguntas 29 y 30. Si su respuesta fue afirmativa, continúe respondiendo las preguntas de la 31a la 35) • Si su respuesta fue negativa, ¿cuál es la razón por la cual no se reúnen? • A partir de la pregunta nº28, para planificar el proceso de transición, me reúno con mi colega: • Cuando me reúno con mis colegas para diseñar la estrategia de transición, esta instancia está liderada por. • Respecto a la pregunta anterior, en esas reuniones realizamos las siguientes acciones. • En esas reuniones, los tópicos tratados son. • Los contenidos en los que me centro durante el proceso de transición son. |

Apartados para validar el cuestionario

Apartado N°1: Preguntas de identificación

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | Grado de acuerdo | | | |
|---|------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer a las participantes. | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de identificación de la muestra | | | | |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas de identificación | |
|--|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | |
| Motivos por los que se considera no adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | |

Apartado N°2: Preguntas respecto al tema de estudio: Valoración

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | Grado de acuerdo | | | |
|---|-------------------------|----------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer las opiniones y creencias de los y las docentes de NT2 y Primero Básico, respecto al proceso de articulación y transición. | | | | |
| Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a la valoración de los y las docentes. | | | | |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|--|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | |
| Motivos por los que se considera no adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | |

Apartado N°3: Preguntas respecto al tema de estudio: Saberes

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | Grado de acuerdo | | | |
|---|-------------------------|----------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para determinar los conocimientos que poseen las y los docentes respecto al currículum y la transición educativa entre los niveles. | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a los saberes de los y las docentes. | | | | |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|--|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | |
| Motivos por los que se considera no adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | |

Apartado N°4: Preguntas respecto al tema de estudio: Acciones en el aula

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | Grado de acuerdo | | | |
|---|-------------------------|----------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer las diversas acciones que son llevadas a cabo por los y las docentes para favorecer el proceso de articulación y transición. | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a las acciones que realizan los y las docentes en el aula. | | | | |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | |

| | |
|--|--|
| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | |
| Motivos por los que se considera no adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | |

| |
|--------------------------------|
| Observaciones generales |
| |

Anexo 2

Antecedentes de la validadora

Nombre completo: Angélica Beatriz Balladares Orellana

Profesión: Educadora de Párvulos con mención en inglés

Grado académico: Licenciada en Educación

Magister en Educación Superior mención Pedagogía Universitaria

Institución en la que se desempeña: Universidad Católica de la
Santísima Concepción.

Fecha de validación: 05 de julio 2021

Firma

Tabla 1: Preguntas correspondientes a cada variable dependiente

| Variables independientes | Preguntas |
|---------------------------------|--|
| Valoración | <ul style="list-style-type: none"> • La información proporcionada en las Bases Curriculares de mi nivel en cuanto a la transición educativa entre NT2 y Primero Básico, resulta útil para mi desempeño docente. • Considero que el proceso de articulación y transición educativa es la base para el aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico. • Considero relevante establecer un trabajo colaborativo entre los y las docentes de NT2 y Primer Año Básico para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico. • El ambiente laboral con la docente de Primero Básico o NT2 es. • A partir de la pregunta anterior explique brevemente el motivo de su respuesta. • Cuento con espacios físicos adecuados para reunirme con los y las demás docentes para planificar el proceso de articulación y transición. • Me siento cómoda utilizando el juego como recurso para el aprendizaje. • Me gustaría que existieran instancias de articulación entre docentes de NT2 y Primero Básico para favorecer la transición educativa: • En relación a la pregunta anterior, ¿considera que el tiempo dedicado al proceso de articulación es suficiente? |
| Saberes | <ul style="list-style-type: none"> • Conozco en qué consiste el proceso de transición desde NT2 a Primero Básico. • Conozco en qué consiste el proceso de articulación entre NT2 y Primero Básico. • Comprendo la diferencia entre el proceso de articulación y el proceso de transición entre NT2 y Primero Básico. • Durante mi formación inicial docente tuve una actividad curricular o contenido relacionado a la transición educativa entre NT2 y Primero Básico. |

| | |
|---------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Conozco en qué consiste el Decreto 373 EXENTO del Ministerio de Educación emitido el 2017 sobre Estrategias de Transición Educativa (ETE). • Conozco las Bases Curriculares del otro nivel. |
| Acciones en el aula | <ul style="list-style-type: none"> • Considero los objetivos de aprendizaje del otro nivel en el diseño de las experiencias pedagógicas de mis clases. • Considero el juego como una herramienta importante para el aprendizaje de los niños y niñas. • Incluyo a las familias durante el proceso de transición educativa. • Cuando incluyo a las familias durante el proceso de transición educativa lo hago mediante. • Me reúno con la docente del otro nivel para planificar y organizar el proceso de transición?: (Si su respuesta fue negativa, responda las preguntas 29 y 30. Si su respuesta fue afirmativa, continúe respondiendo las preguntas de la 31a la 35) • Si su respuesta fue negativa, ¿cuál es la razón por la cual no se reúnen? • A partir de la pregunta nº28, para planificar el proceso de transición, me reúno con mi colega: • Cuando me reúno con mis colegas para diseñar la estrategia de transición, esta instancia está liderada por. • Respecto a la pregunta anterior, en esas reuniones realizamos las siguientes acciones. • En esas reuniones, los tópicos tratados son. • Los contenidos en los que me centro durante el proceso de transición son. |

Apartados para validar el cuestionario

Apartado N°1: Preguntas de identificación

| | | | | |
|---|------------------|---|---|---|
| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | Grado de acuerdo | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | X |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer a las participantes. | | | | X |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de identificación de la muestra | | | | X |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | X |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas de identificación | |
|--|---|
| Preguntas que se Consideren poco adecuadas | <p>1) Indique el establecimiento donde se desempeña:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Thomas Jefferson b) Hellen Keller Adams c) Simón Bolívar d) Lucila Godoy e) República del Perú f) Alonkura g) Blanca Estela h) Cristóbal Colón i) Villa Acero |
| Motivos por los que se considera no adecuada | Escuela Simón Bolívar no cuenta con EP |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | Eliminar de las opciones para hacer más precisa la muestra |

Apartado N°2: Preguntas respecto al tema de estudio: Valoración

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | Grado de acuerdo | | | |
|--|------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | X | | |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer las opiniones y creencias de los y las docentes de NT2 y Primero Básico, respecto al proceso de articulación y transición. | | | | X |
| Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a la valoración de los y las docentes. | | | | X |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | X |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|---|--|
| Preguntas que se Consideren poco adecuadas | El ambiente laboral con la docente de Primero Básico o NT2 es: a) Deficiente b) Regular c) Bueno d) Muy bueno e) Excelente |

| | |
|---|---|
| | <p>Los contenidos en los que me centro durante el proceso de transición son: (Marque una o más opciones)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Disciplinas específicas (Lenguaje, pensamiento matemático, ciencias sociales y naturales, entre otros) b) Bienestar social y emocional de los niños y niñas durante el proceso c) Recursos pedagógicos <p>En relación a la pregunta anterior, considero que el tiempo dedicado al proceso de articulación es suficiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sí b) No |
| <p>Motivos por los que se considera no adecuada</p> | <p>Considero que “ambiente laboral” no es preciso</p> <p>Considero que “contenidos” no es la palabra adecuada para abarcar las diferentes opciones que hay para responder.</p> <p>Si se habla de transición, ¿cuál es la razón para nombrar articulación?</p> |
| <p>Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)</p> | <p>Sugiero cambiar por relación laboral o algo similar.</p> <p>Sugiero cambiar por “los aspectos”.</p> <p>Sugiero centrarse en un solo concepto, ya que, puede generar confusión o los encuestados pueden pensar que son sinónimos.</p> |

Apartado N°3: Preguntas respecto al tema de estudio: Saberes

| | |
|--|--------------------------------|
| | <p>Grado de acuerdo</p> |
|--|--------------------------------|

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para determinar los conocimientos que poseen las y los docentes respecto al currículum y la transición educativa entre los niveles. | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a los saberes de los y las docentes. | | | | |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|--|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | |
| Motivos por los que se considera no adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | |

Apartado N°4: Preguntas respecto al tema de estudio: Acciones en el aula

| | Grado de acuerdo |
|--|-------------------------|
| | |

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer las diversas acciones que son llevadas a cabo por los y las docentes para favorecer el proceso de articulación y transición. | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a las acciones que realizan los y las docentes en el aula. | | | | |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|--|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | |
| Motivos por los que se considera no adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | |

| Observaciones generales |
|--|
| Las preguntas del cuestionario deberían estar divididas en las categorías señaladas en este instrumento de validación. |

No se evidencia claridad de que preguntas corresponden a las categorías planteadas en el instrumento de validación.

En el Apartado N°2: Preguntas respecto al tema de estudio: Valoración

Fueron consideradas las observaciones de las preguntas 10 a las 35.

“En esas reuniones”, sugiero que en todas las preguntas que hacen referencia a reuniones puedan redactar de otra forma para no repetir “esas” tantas veces.

Anexo 3

Antecedentes de la validadora

Nombre completo: María Loreto Muñoz Abrines

Profesión: Educadora de Párvulos

Grado académico: Doctora en Ciencias de la Educación

Institución en la que se desempeña: UCSC

Fecha de validación: 08 de julio de 2021

A handwritten signature in brown ink, consisting of a large initial 'M' followed by several loops and a final flourish, positioned above a horizontal dotted line.

Firma del Académico

Tabla 1: Preguntas correspondientes a cada variable dependiente

| Variables dependientes | Preguntas |
|-------------------------------|--|
| Valoración | <ul style="list-style-type: none"> • La información proporcionada en las Bases Curriculares de mi nivel en cuanto a la transición educativa entre NT2 y Primero Básico, resulta útil para mi desempeño docente. • Considero que el proceso de articulación y transición educativa es la base para el aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico. • Considero relevante establecer un trabajo colaborativo entre los y las docentes de NT2 y Primer Año Básico para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico. • El ambiente laboral con la docente de Primero Básico o NT2 es. • A partir de la pregunta anterior explique brevemente el motivo de su respuesta. • Cuento con espacios físicos adecuados para reunirme con los y las demás docentes para planificar el proceso de articulación y transición. • Me siento cómoda utilizando el juego como recurso para el aprendizaje. • Me gustaría que existieran instancias de articulación entre docentes de NT2 y Primero Básico para favorecer la transición educativa: • En relación a la pregunta anterior, ¿considera que el tiempo dedicado al proceso de articulación es suficiente? |
| Saberes | <ul style="list-style-type: none"> • Conozco en qué consiste el proceso de transición desde NT2 a Primero Básico. • Conozco en qué consiste el proceso de articulación entre NT2 y Primero Básico. • Comprendo la diferencia entre el proceso de articulación y el proceso de transición entre NT2 y Primero Básico. • Durante mi formación inicial docente tuve una actividad curricular o contenido relacionado a la transición educativa entre NT2 y Primero Básico. |

| | |
|---------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Conozco en qué consiste el Decreto 373 EXENTO del Ministerio de Educación emitido el 2017 sobre Estrategias de Transición Educativa (ETE). • Conozco las Bases Curriculares del otro nivel. |
| Acciones en el aula | <ul style="list-style-type: none"> • Considero los objetivos de aprendizaje del otro nivel en el diseño de las experiencias pedagógicas de mis clases. • Considero el juego como una herramienta importante para el aprendizaje de los niños y niñas. • Incluyo a las familias durante el proceso de transición educativa. • Cuando incluyo a las familias durante el proceso de transición educativa lo hago mediante. • Me reúno con la docente del otro nivel para planificar y organizar el proceso de transición?: (Si su respuesta fue negativa, responda las preguntas 29 y 30. Si su respuesta fue afirmativa, continúe respondiendo las preguntas de la 31a la 35) • Si su respuesta fue negativa, ¿cuál es la razón por la cual no se reúnen? • A partir de la pregunta nº28, para planificar el proceso de transición, me reúno con mi colega: • Cuando me reúno con mis colegas para diseñar la estrategia de transición, esta instancia está liderada por. • Respecto a la pregunta anterior, en esas reuniones realizamos las siguientes acciones. • En esas reuniones, los tópicos tratados son. • Los contenidos en los que me centro durante el proceso de transición son. |

Apartados para validar el cuestionario

Apartado N°1: Preguntas de identificación

| | | | | |
|---|------------------|---|---|---|
| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | Grado de acuerdo | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | X |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer a las participantes. | | | X | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de identificación de la muestra | | | | X |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | X |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas de identificación | |
|--|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | Pregunta 1 Preguntas 6,7,8 y 9 |
| Motivos por los que se considera no adecuada | Pregunta 1: No veo que aporte la edad a la investigación. |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | Pregunta 1: Podrían eliminarla y agregar una que pregunte por los años que lleva ejerciendo. Preguntas 6,7,8 y 9: ¿Se hará algún análisis de correlación con esta información? De no ser así, no veo su aporte. |

Apartado N°2: Preguntas respecto al tema de estudio: Valoración

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | Grado de acuerdo | | | |
|--|-------------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | | X |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer las opiniones y creencias de los y las docentes de NT2 y Primero Básico, respecto al proceso de articulación y transición. | | | | X | |
| Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a la valoración de los y las docentes. | | | | | X |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | | X |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|--|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | Pregunta 13 |
| Motivos por los que se considera no adecuada | Pregunta 13: Si en las dos preguntas anteriores consultan sobre transición y articulación, debiera haber una pregunta también para articulación. O integran el concepto de articulación dentro de la misma pregunta. |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | <p>Pregunta 13: ¿Durante mi formación inicial docente tuve un curso o asignatura relacionado a la articulación curricular entre NT2 y Primero Básico?</p> <p>Incorporar una pregunta similar al número 20, pero considerando el tiempo. ¿Cuento con asignación horaria para reunirme con los y las demás docentes para planificar el proceso de articulación y transición?</p> |

Apartado N°3: Preguntas respecto al tema de estudio: Saberes

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | Grado de acuerdo | | | |
|--|------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | X | |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para determinar los conocimientos que poseen las y los docentes respecto al currículum y la transición educativa entre los niveles. | | | | X |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a los saberes de los y las docentes. | | | | X |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | X |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|---|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | Pregunta 21 Pregunta 22 |
| Motivos por los que se considera no adecuada | Pregunta 21 y 22: mejorar claridad siendo más específica |

| | |
|--|--|
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | Pregunta 21 y 22: (kínder o primero según corresponda) |
|--|--|

Apartado N°4: Preguntas respecto al tema de estudio: Acciones en el aula

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | Grado de acuerdo | | | |
|--|------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | X |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer las diversas acciones que son llevadas a cabo por los y las docentes para favorecer el proceso de articulación y transición. | | | | X |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a las acciones que realizan los y las docentes en el aula. | | | | X |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | X |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|---|-------------|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | Pregunta 23 |

| | |
|--|--|
| Motivos por los que se considera no adecuada | Vincular el juego a los niveles educativos |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | ¿Considero el juego como una herramienta importante para el aprendizaje de los niños y niñas en kínder y primero básico? |

Observaciones generales

Temática relevante y necesaria.

Sugiero remirar formulación de preguntas 25-27-28-30-31-32-33-34-35, en base a la teoría de transición y articulación para decidir que conceptos usar y si es necesario considerar los dos en una misma pregunta o hacer preguntas distintas. Lo planteo, porque la mayoría de ellas menciona el proceso de transición y solo una de articulación (32), la que menciona tiempo dedicado al proceso de articulación cuando la anterior (de la que depende) habla de proceso de transición). Lo anterior hacerlo con relación a las opciones de respuesta que ofrecen.

A continuación, coloco detalle de los conceptos usados al formular las preguntas, para que visualicen el panorama:

Pregunta 10: hablan de transición
Pregunta 11: hablan de articulación
Pregunta 12: hablan de ambos
Pregunta 13: hablan solo de transición
Pregunta 14: hablan solo de transición
Pregunta 15: hablan solo de transición
Pregunta 16: hablan de ambos
Pregunta 17: no mencionan ninguno
Pregunta 20: hablan de ambos
Pregunta 21: implícitamente de articulación
Pregunta 22: implícitamente de articulación
Pregunta 23: no mencionan ninguno
Preguntas 25-26-27-28: hablan de transición
Pregunta 30: hablan de ambos
Pregunta 31: hablan solo de transición
Pregunta 32: hablan solo articulación
Preguntas 33-34-35: hablan solo de transición

Considerando que hablan de transición y articulación, considero que debiera ser “caracterización del tipo de trabajo..... transición educativa y articulación curricular...”

Considerando lo anterior, repensar el objetivo para incluir además de “favorecer la transición educativa”, la articulación curricular”

Anexo 4

Antecedentes de la validadora

Nombre completo: Angélica Vera Sagredo

Profesión: Profesora General Básica

Grado académico: Doctor en Educación

Institución en la que se desempeña: Universidad Católica de la Santísima
Concepción

Fecha de validación: 7 de julio de 2021

Firma

Tabla 1: Preguntas correspondientes a cada variable dependiente

| Variables dependientes | Preguntas |
|-------------------------------|--|
| Valoración | <ul style="list-style-type: none"> • La información proporcionada en las Bases Curriculares de mi nivel en cuanto a la transición educativa entre NT2 y Primero Básico, resulta útil para mi desempeño docente. • Considero que el proceso de articulación y transición educativa es la base para el aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico. • Considero relevante establecer un trabajo colaborativo entre los y las docentes de NT2 y Primer Año Básico para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas al ingresar a Primero Básico. • El ambiente laboral con la docente de Primero Básico o NT2 es. • A partir de la pregunta anterior explique brevemente el motivo de su respuesta. • Cuento con espacios físicos adecuados para reunirme con los y las demás docentes para planificar el proceso de articulación y transición. • Me siento cómoda utilizando el juego como recurso para el aprendizaje. • Me gustaría que existieran instancias de articulación entre docentes de NT2 y Primero Básico para favorecer la transición educativa: • En relación a la pregunta anterior, ¿considera que el tiempo dedicado al proceso de articulación es suficiente? |
| Saberes | <ul style="list-style-type: none"> • Conozco en qué consiste el proceso de transición desde NT2 a Primero Básico. • Conozco en qué consiste el proceso de articulación entre NT2 y Primero Básico. • Comprendo la diferencia entre el proceso de articulación y el proceso de transición entre NT2 y Primero Básico. |

| | |
|---------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Durante mi formación inicial docente tuve una actividad curricular o contenido relacionado a la transición educativa entre NT2 y Primero Básico. • Conozco en qué consiste el Decreto 373 EXENTO del Ministerio de Educación emitido el 2017 sobre Estrategias de Transición Educativa (ETE). • Conozco las Bases Curriculares del otro nivel. |
| Acciones en el aula | <ul style="list-style-type: none"> • Considero los objetivos de aprendizaje del otro nivel en el diseño de las experiencias pedagógicas de mis clases. • Considero el juego como una herramienta importante para el aprendizaje de los niños y niñas. • Incluyo a las familias durante el proceso de transición educativa. • Cuando incluyo a las familias durante el proceso de transición educativa lo hago mediante. • Me reúno con la docente del otro nivel para planificar y organizar el proceso de transición?: (Si su respuesta fue negativa, responda las preguntas 29 y 30. Si su respuesta fue afirmativa, continúe respondiendo las preguntas de la 31a la 35) • Si su respuesta fue negativa, ¿cuál es la razón por la cual no se reúnen? • A partir de la pregunta n°28, para planificar el proceso de transición, me reúno con mi colega: • Cuando me reúno con mis colegas para diseñar la estrategia de transición, esta instancia está liderada por. • Respecto a la pregunta anterior, en esas reuniones realizamos las siguientes acciones. • En esas reuniones, los tópicos tratados son. • Los contenidos en los que me centro durante el proceso de transición son. |

Apartados para validar el cuestionario

Apartado N°1: Preguntas de identificación

| | |
|--|------------------|
| | Grado de acuerdo |
|--|------------------|

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | X |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer a las participantes. | | | | X |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de identificación de la muestra | | | | X |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | X |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas de identificación | |
|--|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | |
| Motivos por los que se considera no adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | |

Apartado N°2: Preguntas respecto al tema de estudio: Valoración

| | |
|--|-------------------------|
| | Grado de acuerdo |
|--|-------------------------|

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | X |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer las opiniones y creencias de los y las docentes de NT2 y Primero Básico, respecto al proceso de articulación y transición. | | | | X |
| Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a la valoración de los y las docentes. | | | | X |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | X |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|---|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | |
| Motivos por los que se considera no adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | |

Apartado N°3: Preguntas respecto al tema de estudio: Saberes

| | |
|--|-------------------------|
| | Grado de acuerdo |
|--|-------------------------|

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | X |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para determinar los conocimientos que poseen las y los docentes respecto al currículum y la transición educativa entre los niveles. | | | | X |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a los saberes de los y las docentes. | | | | X |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | X |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|--|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | |
| Motivos por los que se considera no adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | |

Apartado N°4: Preguntas respecto al tema de estudio: Acciones en el aula

| | |
|--|-------------------------|
| | Grado de acuerdo |
|--|-------------------------|

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas almacenadas en este primer apartado, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para las docentes) | | | | X |
| PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación): | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas son pertinentes para conocer las diversas acciones que son llevadas a cabo por los y las docentes para favorecer el proceso de articulación y transición. | | | | X |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas tributan directamente al apartado de preguntas relacionadas a las acciones que realizan los y las docentes en el aula. | | | | X |
| ORTOGRAFÍA (signos de puntuación, acentuación, tildación, redacción) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las preguntas respetan las normas ortográficas y presentan buena redacción. | | | | X |

| Observaciones y recomendaciones con relación al apartado de preguntas respecto al tema de estudio | |
|--|--|
| Preguntas que se consideren poco adecuadas | |
| Motivos por los que se considera no adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión) | |

| Observaciones generales |
|---|
| Las preguntas son claras y adecuadas considerando el objetivo de estudio. |



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|---|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | Angélica Balladares Orellana |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO QUE REALIZAN EDUCADORES/AS DE TRANSICIÓN 2 Y PROFESORES/AS DE PRIMER AÑO BÁSICO PARA FAVORECER LA TRANSICIÓN EDUCATIVA |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Sofía Eugenia Alumini Galaz Gabriela Andrea Díaz Delpiano Catalina Paz Marín Cruces Geovanna Elizabeth Silva Pino Valentina Constanza Urra Vega Carolina Fernanda Villablanca Ormeño |
| CARRERA | Educación de Párvulos |
| PROFESOR GUÍA | 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. | 6.5 |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio. | 6.6 |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio. | 6.6 |
| 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. | 6.4 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 6.5 |
| Promedio | 6.6 |

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 6.5 |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada. | 6.4 |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual. | 6.2 |
| Promedio | 6.4 |

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 6.8 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 6.8 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 6.8 |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 6.6 |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos. | 6.6 |



| | | |
|-----------------|--|------------|
| 6 | Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación. | 6.6 |
| 7. | Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información. | 6.8 |
| 8 | Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 6.8 |
| Promedio | | 6.7 |

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 . | 6.5 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 6.6 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 6.5 |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 6.4 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 6.6 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 6.6 |
| Promedio | 6.5 |

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. | 6.7 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 6.5 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 5.5 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 6.8 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 7.0 |
| Promedio | 6.5 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 6.6 | 16,5% |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 6.4 | 12,8% |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6.7 | 13,4% |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 6.5 | 16,2% |
| E. De los aspectos formales | 10% | 6.5 | 6,5% |
| Nota promedio final | | | 65.4 |

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 investigación presentado es de gran relevancia, ya que, deja en evidencia lo que está sucediendo actualmente y como se puede aportar a la mejora, considerando firmemente la importancia de la transición educativa entre nivel transición y primero básico. Se sugiere mejorar la redacción, principalmente conectores, uso de sinónimos y continuidad entre párrafos, para facilitar la lectura.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha:



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | M. Loreto Muñoz Abrines |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO QUE REALIZAN EDUCADORES/AS DE TRANSICIÓN 2 Y PROFESORES/AS DE PRIMER AÑO BÁSICO PARA FAVORECER LA TRANSICIÓN EDUCATIVA |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Sofía Eugenia Alumini Galaz-Gabriela Andrea Díaz Delpiano-Catalina Paz Marín Cruces-Geovanna Elizabeth Silva Pino-Valentina Constanza Urrea Vega- Carolina Fernanda Villablanca Ormeño |
| CARRERA | Educación de Párvulos |
| 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. | 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. | 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 | 7.0 |

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. | 7.0 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 6.8 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 7.0 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 7.0 |
| Promedio | 7.0 |

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% | 7.0 | 1.75 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 7.0 | 0.7 |
| Nota promedio final | | | 7.0 |

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.

La temática investigada es de máxima relevancia. La formulación del problema, marco teórico y marco metodológico han sido contruidos de manera clara y sólida; destacándose la coherencia entre todos esos elementos. Los resultados permiten dar respuesta a los objetivos de investigación planteados y la discusión realizada abre muchos focos que deberan ser profundizados y abordados en investigaciones cuallitativas, así como en el área de desarrollo profesional docente. Las discusiones se nutren del marco teórico, lo que permite tener sustento respecto a las fortalezas y debilidades encontradas en los resultados. Las conclusiones presentan desafíos importantes, que por medio de las proyecciones podrían concretarse.
¡Felicitaciones! Es un excelente seminario.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 23-12-2021