



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial

Articulación entre Educación Parvularia y Básica Inicial: Una mirada desde la praxis.

Seminario para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales

Estudiante: CATALINA PAZ PINTO RÍOS.

Profesora Guía:
MÓNICA CLARA MANHEY MORENO

Santiago de Chile
Diciembre, 2016

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, porque gracias a ellos me formé como persona, y porque han sido mi apoyo incondicional durante todos los años que ha durado mi formación profesional.

A mi madre, porque gracias a todos los esfuerzos que ha hecho durante estos años me encuentro en esta etapa de mi vida y por permitirme convencerla de que este era el camino que más anhelaba seguir. A mi padre por apoyar mis iniciativas y por interesarse en mis experiencias en cada una de las prácticas.

A mi hermana, porque es una de las personas con las que más he discutido sobre pedagogía, sobre nuestras experiencias y reflexiones, por ser mi amiga, y por confiar en mí cuando necesito consejos.

A mi Trini, que se ha convertido en una de las personas que más aprendizajes me ha entregado durante estos años, por el amor sincero que me entrega y por todos esos momentos de alegría que compartimos jugando juntas.

A Sergio, por todos los momentos en los que me ha dado los ánimos que necesité para seguir adelante.

A mi profesora guía Mónica Manhey, porque desde el momento en que la conocí no ha dejado de tener fe en mí y en mis capacidades, por todos los conocimientos que como profesora me ha transmitido a lo largo de estos años, por compartir muchas de sus experiencias conmigo, y por ser además una gran amiga, estando siempre atenta a mis conflictos y aconsejándome.

Y finalmente a todas las personas que de una u otra forma colaboraron con esta investigación.

ÍNDICE

Introducción	6
Resumen	9
Abstract	10
CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACION	11
Pregunta de investigación	11
Objetivo General	12
Objetivos Específicos	12
Relevancia y Justificación	13
Contexto de la Investigación	15
El sistema educativo en Chile	15
Educación Parvularia	17
Organización curricular de la Educación Parvularia	20
Educación Básica	24
Marco legal en función de la articulación	28
Estándares para la formación	30
Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia	30
Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica	33

CAPITULO II: ANTECEDENTES TEORICOS Y EMPIRICOS	37
Marco Teórico	40
Transiciones	40
Transiciones en la primera infancia	44
Factores que influyen sobre las transiciones	47
Articulación	52
Estrategias didácticas	53
Importancia del juego	54
Características del juego	55
Juego y desarrollo del niño	57
Dimensiones del juego	63
Rol del niño	65
Roles activos de la educación	67
Ambientes de aprendizajes	70
El ambiente como elemento curricular	72
Distribución del espacio	73
Organización del tiempo	73

CAPITULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACION	75
Enfoque del estudio	75
Método de investigación	76
Escenario	77
Sujetos de estudio	78
Técnica de recolección de datos	79
Entrevista semi estructurada	79
Fotoelicitación	80
Rigor científico	81
Validez y fiabilidad: Triangulación metodológica	81
CAPITULO IV: ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS	82
Análisis de entrevistas educadora de párvulos y Profesora jefe de Primero Básico	82
Cuadros de síntesis entrevista a educadora de párvulos y profesora jefe de Primero Básico	87
Análisis de las fotoelicitaciones realizadas a niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y de Primero Básico	90
Cuadros de síntesis de fotoelicitación a niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y de Primero Básico	94
Análisis de las entrevistas realizadas a los adultos significativos de niños y niñas	98

Cuadro de síntesis de entrevistas a apoderados de NT2 y de Primero Básico	101
Análisis de resultados de la investigación	104
Arrojados en las entrevistas a la Educadora de Párvulos y Profesora de Primero Básico	105
Obtenidos en las fotoelicitaciones realizadas a niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y de Primero Básico	116
Obtenidos a través de las entrevistas a los apoderados de los niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y Primero Básico	124
Triangulación	130
Propuesta de aspectos a considerar para realizar Articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico	133
CAPITULO V: HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	137
Fortalezas y limitaciones durante la investigación	140
Proyecciones	141
BIBLIOGRAFÍA	142
NORMATIVAS	145
LINKOGRAFÍA	146

ANEXOS:	147
Anexo 1: Antecedentes de estudio en universidades referidas a articulación	147
Anexo 2: Matriz de fotoelicitación	155
Anexo 3: Fotoelicitación realizada a niños de Primero Básico	158
Anexo 4: Fotoelicitación realizada a niños del Segundo Nivel de Transición	168
Anexo 5: Entrevista para profesora de Primero Básico	173
Anexo 6: Entrevista para educadora de párvulo del Segundo Nivel de Transición	175
Anexo 7: Entrevista realizada a profesora jefe de Primero Básico	177
Anexo 8: Entrevista a educadora de párvulos del Segundo Nivel de Transición	180
Anexo 9: Matriz de entrevista para apoderados de Primero Básico	183
Anexo 10: Entrevista a apoderada de Primero Básico	185
Anexo 11: Entrevista a apoderada de Primero Básico	188
Anexo 12: Matriz de entrevista a apoderados de niños del Segundo Nivel de Transición	190
Anexo 13: Entrevista a familiar de niños del Segundo Nivel de Transición	192
Anexo 14: Entrevista a familiar de niños del Segundo Nivel de Transición	194

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1: Comparación entre estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia y de Educación Básica	35
Tabla 2: Factores que influyen sobre las transiciones	47
Tabla 3: Desarrollo del juego en los niños de 0 a 6 años	61

INTRODUCCIÓN

Durante el último tiempo, la primera infancia ha sido revalorizada debido a diversos estudios que ponen en evidencia la relevancia de este periodo en el desarrollo de niños y niñas. Los primeros años de vida constituyen un periodo del desarrollo en el cual se establecen de manera acelerada una gran cantidad de conexiones neuronales, las cuales están determinadas por las experiencias vividas por los niños y niñas, este proceso de sinapsis, continúa después de la primera infancia, pero de una manera más lenta. Es por este motivo que favorecer experiencias de aprendizajes significativas y enriquecedoras se convierte en un tema primordial, ya que de estas depende el cableado cerebral que se establezca en el niño o la niña. Por otra parte, también es importante dentro de este periodo favorecer las transiciones que ocurran, ya sea desde la casa a la Educación Parvularia, o de la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica, para que estos no se traduzcan en un quiebre en el desarrollo durante esta etapa, y ocurran de manera continua como los demás aspectos del desarrollo del niño y la niña.

En las transiciones influyen diversos factores, entre los cuales se encuentran, la progresión de los aprendizajes, y la aplicación de estrategias didácticas las cuales, en esta investigación se consideran como factores importantes de considerar en las articulaciones.

En el capítulo I, El Problema de Investigación, se presentan el problema de investigación de este Seminario de Título, su objetivo general y sus respectivos objetivos específicos, así como también la relevancia que tiene la presente investigación:

Siguiendo la línea de la siguiente pregunta de investigación *¿Qué relevancia le asignan a las estrategias didácticas que favorecen la articulación entre Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica los docentes de estos niveles y qué acciones han realizado para concretarla en sus respectivas comunidades educativas?* Se definió el objetivo general de esta investigación, el cual busca *describir qué relevancia le asignan a las estrategias didácticas que favorecen la articulación entre Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica los docentes de estos niveles y las acciones que han realizado para concretarla en sus respectivas comunidades educativas.*

En el capítulo II, Antecedentes teóricos y empíricos se hace una revisión bibliográfica de aspectos importantes relacionados con la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico como las características del sistema educativo chileno, las transiciones, estrategias didácticas como el juego, el rol del niño, los ambientes de aprendizaje, y las distribuciones del espacio y el tiempo. Esta revisión bibliográfica busca establecer cuáles serán los conceptos sobre los que abordará la investigación, constituyendo un marco teórico que define cada uno de los conceptos de acuerdo a las visiones que serán consideradas en el desarrollo de esta investigación.

En el capítulo III, Diseño de la Investigación, se abordarán los aspectos de le darán carácter a la investigación que se realiza, una investigación con enfoque cualitativo de carácter descriptivo, llevada a cabo a través de un estudio de caso de un establecimiento municipal que imparte el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico. En este capítulo también se establece que los datos se recolectaran a través de entrevistas semi estructuradas y fotoelicitaciones y que las primeras se realizarán a la Educadora de Párvulos del establecimiento y a la Profesora de Primero Básico, y a los adultos significativos de los niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y Primero Básico, y las segundas se realizarán a los niños y niñas que durante el periodo que se desarrolló la investigación se encontraban cursando el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico.

En el capítulo IV, Análisis y resultados de la investigación, se elaboraron dimensiones y categorías de análisis para facilitar el análisis por sub temas en común presentados en los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos de recogida de datos, Entrevistas a profesionales, entrevistas a apoderados de ambos niveles y las fotoelicitaciones a niños y niñas que cursan ambos niveles que abarca este estudio.

En el capítulo V, Conclusiones, se presentarán las conclusiones finales de todo el proceso, revisando los objetivos propuestos al inicio de esta investigación y los principales hallazgos de la investigación realizada. Por otra parte también se realizará un análisis de los factores de favorecieron y perjudicaron la realización de este estudio.

Esta investigación estará basada en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, ya que busca explicar la relevancia que le asignan los docentes involucrados en el proceso de transición entre Educación Parvularia y Educación Básica, a las estrategias didácticas que favorecen la articulación entre estos niveles, describiendo también algunas acciones que los docentes involucrados en el estudio hayan realizado para concretar la articulación de transiciones de sus estudiantes en su respectiva comunidad educativa.

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló especialmente por la motivación de la estudiante tesista quien estudió una carrera que tenía como foco aportar a la articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Básica Inicial, es decir el primer ciclo de este nivel, abarcando hasta los ocho años de edad.

Como se podrá apreciar este es un tema no solamente chileno sino Latinoamericano, lo que se podrá ver en la literatura experta que constituye el marco teórico y empírico.

Dado los antecedentes la pregunta que orientó la investigación fue:

¿Qué relevancia le asignan a las estrategias didácticas que favorecen la articulación entre Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica los docentes de estos niveles y qué acciones han realizado para concretarla en sus respectivas comunidades educativas? En coherencia con la pregunta y objetivos del estudio, el enfoque de éste fue de tipo cualitativo, donde se pudo responder al objetivo general siendo: Describir qué relevancia le asignan a las estrategias didácticas que favorecen la articulación entre Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica los docentes de estos niveles y las acciones que han realizado para concretarla en sus respectivas comunidades educativas.

La investigación se llevó a cabo en un establecimiento municipal en un nivel de Educación Parvularia Transición 2 y Primer año de Enseñanza Básica, por lo que se optó por un estudio de caso, una herramienta de investigación fundamental en el área de las ciencias sociales, respondiendo el qué y el cómo de ciertas acciones o concepciones.

PALABRAS CLAVES

Articulación - Educación Parvularia - Educación Básica - Transiciones

ABSTRACT

The present research was developed especially by the motivation of the thesis student who studied a career that had as a focus to contribute to the articulation between the levels of Early Childhood and Early Childhood Education, is the first cycle of this level, covering up to eight years of age.

As can be seen, this is an issue not only Chilean but Latin American, which can be seen in the expert literature that constitutes the theoretical and empirical framework.

Given the background the question that guided the research was:

What relevance do the teachers of these levels assign to the didactic strategies that favor the articulation between the second level of transition and the first year of basic education and what actions have they taken to concretize it in their respective educational communities? Consistent with the question and objectives of the study, the approach was qualitative, where it was possible to respond to the general objective being: Describe what relevance they assign to the didactic strategies that favor the articulation between the second level of transition and the first year of Basic education teachers at these levels and the actions they have taken to realize it in their respective educational communities.

The research was carried out in a municipal establishment at a level of Early Childhood Education Transition 2 and First Year of Basic Education, so we chose a case study, a fundamental research tool in the area of social sciences, Answering the what and the how of certain actions or conceptions.

KEYWORDS

Articulation - Nursery Education - Basic Education - Transitions

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Pregunta de investigación

Durante los últimos años, la evidencia teórica ha demostrado que los primeros años de vida del niño adquieren gran importancia para el desarrollo en el resto de la vida, debido a la rapidez con la que se configuran las conexiones neuronales del cerebro del niño. Es por este motivo que las experiencias que se vivan durante la primera infancia son cruciales.

En este sentido, en la Educación Parvularia se ofrece a niños y niñas diversas experiencias de aprendizaje, las cuales buscan favorecer el desarrollo integral del niño y la continuidad hacia los niveles de educación que le siguen, entre otros factores, por lo cual se hace relevante conocer cómo se lleva a cabo esta progresión de aprendizajes entre la Educación Parvularia y los primeros niveles de Educación Básica.

Si bien la progresión de aprendizajes es un factor importante dentro de la transición desde la Educación Parvularia hacia el primer nivel de Enseñanza Básica, este por sí solo no garantiza que la calidad de la transición que se efectúa entre estos niveles sea óptima, por lo que es necesario articularla desde diversos factores, entre los cuales se encuentran las estrategias didácticas.

Según datos teóricos al igual que la progresión de aprendizajes, las estrategias didácticas son un factor clave al momento de realizar la articulación entre la Educación Parvularia y el Primer año de Enseñanza Básica, por lo que se deben favorecer estrategias que conviertan esta transición en un proceso lo más natural posible, de manera que este no se traduzca en un quiebre dentro del desarrollo de niños y niñas. Es por este motivo que investigar este tema se convierte en algo relevante respondiendo a la pregunta central de la siguiente investigación, la cual es:

¿Qué relevancia le asignan a las estrategias didácticas que favorecen la articulación entre Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica los docentes de estos niveles y qué acciones han realizado para concretarla en sus respectivas comunidades educativas?

Objetivo General

Describir la relevancia que le asignan a las estrategias didácticas que favorecen la articulación entre Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica los docentes de estos niveles y las acciones que han realizado para concretarla en sus respectivas comunidades educativas.

Objetivos específicos

- Conocer la opinión de las educadoras de párvulos del Segundo Nivel de Transición y profesores de Primer año de Enseñanza Básica respecto de la importancia de la articulación entre estos niveles y lo desarrollado al respecto.
- Conocer las opiniones de los adultos familiares de los niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Enseñanza Básica respecto de la importancia de articular estos niveles y sus vivencias al respecto.
- Describir la percepción de los procesos de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica desde las voces de los niños y niñas. .
- Analizar las prácticas pedagógicas que las educadoras de párvulos del Segundo Nivel de Transición y profesores de Primer año de Enseñanza Básica declaran y su contraste con los aportes teóricos al respecto.
- Determinar la relevancia de la articulación curricular entre niveles de Educación Parvularia y Educación Básica a partir de los aportes teóricos.
- Proponer un conjunto de estrategias que se pudieran realizar en favor de la articulación curricular, en coherencia tanto con los referentes teóricos y la realidad descrita por los diferentes actores del proceso: educadores, familiares y niños y niñas de Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica.

Relevancia y Justificación de la Investigación:

Las neurociencias han aportado durante los últimos años a la valorización de la importancia de la Educación Parvularia. Las investigaciones recientes de este campo de las ciencias, han arrojado que el proceso cerebral está influenciado fuertemente por el ambiente, siendo todas las experiencias vividas por niños y niñas una fuente importante de conexiones neuronales. El impacto del ambiente es dramático y específico, no solo en el desarrollo general del cerebro, sino también en la construcción del intrincado proceso de interconexión neuronal, que los científicos han llamado “el cableado del cerebro” (Monckeberg, 2004).

Es este gran impacto del contexto y las experiencias vividas por los niños y niñas el mismo que le otorga una gran importancia a la Educación Parvularia, ya que en ella, se ofrece a niños y niñas experiencias de aprendizaje enriquecedoras, las cuales ayudan a la construcción de este cableado cerebral, el cual dotaría de mayores oportunidades a niños y niñas que cursaron los niveles preescolares de continuar sus estudios de manera exitosa.

Es así como surge en el país, el interés por fomentar esta Educación Parvularia, que en el año 2013 se promulgó una Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad en el Segundo Nivel de Transición, y a su vez crea un sistema de financiamiento gratuito a partir del nivel medio menor. Con esta última medida señalada, se evidencia la relevancia que le da el país a la obtención de Educación Parvularia para los niños y niñas chilenos.

Por otra parte, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia publicadas el año 2001, proponen como uno de los objetivos de la Educación Parvularia Chilena, facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles.(MINEDUC, 2005. p. 23) Lo que dispone entregar experiencias que aparte de ser significativas para los niños, les entreguen las herramientas necesarias para poder ingresar a la Educación General Básica con una base de conocimientos necesarios para poder desenvolverse en este nivel de una mejor manera.

Como sabemos, en Chile existen diversos elementos y factores que diferencian a la Educación Parvularia de la Educación Básica entre las que se encuentra el enfoque que ambos

niveles le otorgan a la educación, el concepto de niño, su rol en el aprendizaje etc. Es esta diferencia de enfoques, la que presenta el problema de la articulación de la Educación Parvularia con la Educación Básica, ya que según Loris Malaguzzi:

Si la escuela infantil (3-6 años) tiene que ser preparatoria y ser una continuidad con la de después, te encuentras prisionero de modelos e itinerarios que terminan en un embudo. Creo que el embudo es un objeto execrable. A los niños no les gusta. Para lo único que sirve es para apretar, estrangular, hacer pasar lo que es grande por algo pequeño. (Malaguzzi, en Peralta, 2007. p. 20)

En esta cita de Malaguzzi, se evidencia uno de los problemas de la articulación de niveles entre la Educación Parvularia y la Educación Básica, puesto que la Educación Parvularia suele ser más libre que la Educación Básica, por lo que todos los niños y niñas que “transitan” desde los niveles de Educación Parvularia a los niveles de Educación Básica en Chile ven esta libertad coartada a medida que pasan de curso, entre otras cosas.

La importancia de acotar el tema de investigación de las transiciones entre Educación Parvularia y Educación Básica a las prácticas pedagógicas, radica en que según los antecedentes recolectados, la investigación sobre este tema se ha visto enfocada primordialmente a la articulación disciplinaria, es decir, a asignaturas específicas (como lenguaje o matemáticas) o a aprendizajes específicos (como la lectoescritura); y si bien se ha investigado sobre cómo estas favorecen o dificultan efectivamente la transición en contextos determinados, ninguna de estas, hace referencia a las estrategias didácticas como un factor que influya en las transiciones que viven niños y niñas al pasar de un nivel a otro por lo que se hace necesario abordar este tema desde otra mirada que aporte al conocimiento que ya se tiene acerca de la articulación, y que permita abordar de manera más amplia el proceso de transición que viven niños y niñas desde el Segundo Nivel de Transición hacia el Primer año de Enseñanza Básica, además de que los resultados del siguiente estudio podrían servir de referencia para posibles casos en los que se quisiera mejorar el proceso de transición entre niveles desde las estrategias didácticas, de manera que se puedan acercar un poco ambos niveles sin perder sus características.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN:

El Sistema Educativo de Chile

En Chile, se han adoptado medidas para favorecer el derecho a la educación de los niños y niñas, incentivando la inserción, la continuidad a través de los distintos niveles y el egreso de la educación media o posible ingreso a la educación superior.

La gran mayoría de los niños y niñas chilenos asiste a Establecimientos Educativos que dependen del Estado, los cuales cumplen con esta función de entregar educación en todos los niveles educativos. Es por esta masividad en la entrega de educación pública, que se hace necesario estudiar distintos factores de este que influyen en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que día a día se insertan y mantienen en el sistema educativo de nuestro país.

El sistema Educativo Chileno, se constituye en base a los derechos que la Constitución garantiza, y en los tratados internacionales a los que el país esté adscrito y se encuentren vigentes, especialmente en el derecho a la educación y la libertad de enseñanza; inspirándose en los siguientes principios:

1. Universalidad y educación permanente: ya que la educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
2. Calidad de la educación: la educación debe asegurarse de que todos los estudiantes del sistema escolar Chileno, independiente de sus condiciones y circunstancias, consigan los objetivos generales y los estándares de aprendizaje establecidos para cada uno de sus niveles.
3. Equidad del sistema educativo: el sistema deberá asegurar que todos sus estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.
4. Autonomía: El sistema se basa en el respeto y el fomento de la autonomía de los establecimientos educativos, de manera tal, que sean capaces de definir y desarrollar proyectos educativos, los cuales se encuentren dentro de los marcos reguladores.
5. Diversidad: Deberá promover y respetar la diversidad (cultural, religiosa, social, etc.) de procesos y Proyectos Educativos Institucionales.

6. Responsabilidad: Todos los actores del proceso educativo (profesores, estudiantes, directores, asistentes de la educación, etc.) deberán cumplir con sus deberes, y también rendir cuenta pública cuando corresponda.
7. Participación: Todos los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a participar del proceso educativo de niños y niñas y a ser informados de los temas que tengan relevancia en él.
8. Flexibilidad: Este sistema educativo permite la adecuación del proceso a las distintas realidades que existen en el territorio nacional, y a los diversos Proyectos Educativos Institucionales.
9. Transparencia: Toda la información relacionada con este sistema educativo a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país deberá estar a disposición de cualquier ciudadano.
10. Integración: En este sistema educativo deberán incorporar alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
11. Sustentabilidad: Fomentará el respeto al medio ambiente y el uso responsable de los recursos naturales, manifestando concretamente una solidaridad con las futuras generaciones.
12. Interculturalidad: Reconocerá y valorará al individuo en su identidad cultural, y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

En el Artículo 17 de la Ley General de Educación, se establece que la educación formal se organiza en cuatro niveles: Parvularia, Básica, Media y Superior, y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas.

En el sistema educativo Chileno, sólo el Nivel de Transición II, la Educación General Básica y Educación Media son obligatorios, por lo que el estado debe financiar un sistema gratuito que este destinado a asegurar el acceso a estos niveles a toda la población, así como también, generar las condiciones necesarias para asegurarse de que niños y niñas permanezcan en el sistema educativo.

EDUCACIÓN PARVULARIA

En Chile, la Educación Parvularia es primer nivel educativo al que pueden ingresar los niños y niñas, atendiendo a niños desde los 84 días de nacidos hasta los 6 años, y al cual ingresa cada vez, una mayor cantidad de niños. De los niveles correspondientes a la Educación Parvularia, solo es obligatorio para niños y niñas el Segundo Nivel de Transición desde el año 2013.

La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (Ley General de Educación, Artículo 18)

Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, emanadas en el año 2001 y vigentes a la fecha de la elaboración de esta investigación la finalidad de la Educación Parvularia es:

Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño. (MINEDUC, 2005)

A partir de esta finalidad de la Educación Parvularia propuesta por las Bases Curriculares se desprenden ocho objetivos generales que tienen como propósito favorecer el cumplimiento de la finalidad propuesta para la Educación Parvularia en este documento, los cuales son:

1. Promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos

vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea.

2. Promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, como así mismo, la consideración y respeto de la singularidad en los demás.
3. Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; logrando así un mejor avance en los ámbitos de la formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.
4. Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades.
5. Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.
6. Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad con respecto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral.
7. Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles.
8. Generar experiencias de aprendizajes que junto con la familia inicien a las niñas y niños en la formación en valores tales como la verdad, la justicia, el respeto a los demás, la solidaridad, la libertad, la belleza, y el sentido de nacionalidad, considerando los derechos que se señalan en la Convención sobre los Derechos del Niño, todo ello en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común.
(Bases Curriculares para la Educación Parvularia . p. 23)

Dentro de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se propone que la organización de aprendizajes esperados se realice en dos ciclos, esto fundamentado en que alrededor de los tres años de edad se cumple un periodo importante en el desarrollo de los niños y las niñas, en el cual se consolidan los procesos que comenzaron a instalarse durante los primeros meses de vida, y a su vez, se comienzan nuevos procesos, los cuales adquirirán otra dimensión al momento de que el niño o la niña inicie la Educación Básica.

Los ciclos propuestos por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son:



Ilustración extraída desde las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. (2005) p. 29.

El Primer Ciclo incluye los niveles:

- Sala Cuna Menor (que atiende a niños y niñas de entre 84 días a un año de edad)
- Sala Cuna Mayor (atiende a niños y niñas de 1 a 2 años de edad)
- Medio Menor (atiende a niños y niñas de 2 a 3 años de edad)

El Segundo Ciclo incluye los niveles:

- Medio Mayor (atiende a niños y niñas de 3 a 4 años de edad)
- Transición I (pre-kínder) (atiende a niños y niñas de 4 a 5 años de edad)
- Transición II (kínder) (atiende a niños y niñas de 5 a 6 años de edad)

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

La organización curricular de la Educación Parvularia en Chile está definida en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En ella se establece la distribución de aprendizajes esperados en tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje y ocho núcleos de aprendizajes, los cuales se agrupan de acuerdo a la obtención de objetivos generales para los dos ciclos de este nivel educativo.

Los ámbitos de experiencias para el aprendizaje implican el nivel de organización más amplio de las Bases Curriculares y estos son 3; Formación Personal y Social, Comunicación, y Relación con el medio natural y cultural. Vistos de forma conjunta, los ámbitos de experiencias para el aprendizaje abarcan campos de acción donde se llevan a cabo procesos claves para la tarea formativa y de aprendizaje de la Educación Parvularia, (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005, p. 26) ya que organizan los aprendizajes esperados fundamentales que deben alcanzar niños y niñas durante su paso por los niveles de Educación Parvularia a través de las experiencias de aprendizaje diversas y pertinentes.

Al interior de cada ámbito de experiencias para el aprendizaje se establecieron distinciones más específicas, las cuales se definen como **núcleos de aprendizajes**, los cuales constituyen los énfasis centrales que deben ser favorecidos por la Educación Parvularia en cada ámbito, (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005, p. 27) y a su vez son el eje que articula los aprendizajes esperados que deben ser favorecidos a través de experiencias de aprendizaje en cada ámbito.

Cada núcleo de aprendizaje se plantea un objetivo general, el cual explicita la finalidad que busca cumplir dicho núcleo de aprendizaje. En algunos núcleos de aprendizaje del segundo ciclo se especifica de manera más precisa aquellos aprendizajes que son considerados imprescindibles de abordar en esta etapa, lo que permitiría facilitar la articulación del Segundo Nivel de Transición, con algunas de las asignaturas que se impartirán en el Primer Nivel de Enseñanza Básica (esto más a nivel de aprendizajes y no a las estrategias didácticas utilizadas).

En cada núcleo de aprendizajes se especifican cuáles son los **aprendizajes esperados** en las niñas y niños, los cuales definen que es lo que deberían aprender en los distintos ciclos de la Educación Parvularia. Los aprendizajes esperados deberán ser adecuados a la realidad de cada contexto, considerando necesidades e intereses de los niños y niñas y sus familias, las distintas modalidades curriculares que se aplican, entre otras cosas que definan a cada comunidad educativa, y que le permitan establecer aprendizajes pertinentes a su propio contexto local.

La Educación Parvularia en Chile se imparte en diversos establecimientos educacionales, tienen diversas formas de financiamiento, modalidades curriculares, instituciones y programas que las desarrollan, y tipos de dependencia (estatal, municipal o particular).

Existen establecimientos educacionales particulares y municipales que reciben subvención del Estado para financiar gran parte de los gastos que conlleva la educación que imparten; a su vez, existen establecimientos particulares pagados, los cuales se financian con recursos privados y por otro lado también existen establecimientos que son financiados casi en su totalidad por el Estado, (los dependientes de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, la Fundación para el Desarrollo Integral de Menor INTEGRA; y del Ministerio de Educación) y por último, financiados gracias a algunas fundaciones, u organismos privados sin fines de lucro, los cuales gracias a las donaciones que reciben financian la educación que ofrecen a niños y niñas desde los 84 días hasta los 6 años de edad.

En el referente curricular antes mencionado, se mencionan los ocho principios de la Educación Parvularia, si bien algunos vienen de los precursores de este nivel educativos como es Federico Froebel, Decroly, Montessori, Agazzi y otros, se explicitaron nuevamente, pese a que ello fue propuesto hace más de doscientos años, como es el principio de individualidad hoy llamado de singularidad, de globalización que pudiese referirse al de unidad, así también el juego ha sido un principio desde la fundación de este nivel.

A continuación se hace mención a los principios presentes en las Bases Curriculares y su definición

- 1. Principio de Bienestar:** las experiencias de aprendizaje deberán favorecer que todos los niños y niñas que las vivan sientan que sus necesidades e intereses son considerados, que se sientan cómodos y seguros en ellas. También hace alusión a que las experiencias de aprendizaje deben conseguir que el niño y la niña sientan goce por aprender, de manera que le permita avanzar en la identificación de las situaciones que les producen bienestar.
- 2. Principio de Actividad:** este principio pedagógico posiciona al niño y la niña como un sujeto protagonista de su propio proceso de aprendizaje, lo que permite que las experiencias de aprendizajes estén diseñadas de manera tal que les posibiliten aprender haciendo, actuando, pensando, resolviendo, equivocándose y rectificando sus errores. Todo este proceso de aprendizaje no se debe realizar dejando solo al niño o la niña expuestos a la situación educativa, sino que con la guía y los apoyos pedagógicos de la educadora y el equipo técnico.
- 3. Principio de Singularidad:** se debe tener en consideración que cada niño y niña es diferente a los demás niños y niñas de su edad, así como también a niños y niñas de otras edades ya sea en características, necesidades, intereses, procedencia, fortalezas, ideas, y también en estilos y ritmos de aprendizaje.
- 4. Principio de Potenciación:** implica que el proceso de aprendizaje de cada niño debe generar en ellos la confianza en sus propias capacidades, tomando conciencia de estas, lo que les permitiría asumir nuevos desafíos y contribuir en su propio contexto desde su propia perspectiva.
- 5. Principio de Relación:** implica que la educadora deberá generar experiencias de aprendizaje que le permitan a niños y niñas favorecer sus relaciones interpersonales, permitiéndoles estar en contacto con otras personas de su edad, así como con otros niños y niñas y adultos también. Por otra parte implica la interacción en grupos pequeños y en colectivos mucho mayores. Este principio implica reconocer que el aprendizaje también se produce en contextos sociales (dimensión social del aprendizaje).

- 6. Principio de Unidad:** implica considerar al niño y la niña como una persona indivisible, por lo que en cada experiencia de aprendizaje que participe, lo hará de manera integral, y que los aprendizajes que obtendrá de ella, no serán solamente en un solo ámbito de aprendizaje, sino que posiblemente sea en dos o más de ellos.
- 7. Principio de Significado:** este principio pedagógico hace referencia a la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, la cual dice que el nuevo aprendizaje interactúa con los conocimientos previos y las experiencias vividas por los niños y niñas con anterioridad, por lo que hay que reconocer y valorar estos aprendizajes previos y utilizarlos como base para construir nuevos aprendizajes que le hagan sentido y sean pertinentes para los niños y niñas y que a su vez, respondan a sus necesidades e intereses.
- 8. Principio del Juego:** Las experiencias de aprendizaje deberán ser de carácter lúdico, debido a que el juego posee un sentido fundamental en la vida del niño y la niña. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no solo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad. (MINEDUC, p. 17)

Como se puede apreciar estos principios podrían también regir las prácticas docentes y pedagógicas de la Educación Básica, donde como se verá a continuación, no se explicitan principios pedagógicos.

EDUCACIÓN BÁSICA

La Educación General Básica, es el nivel que sigue a la Educación Parvularia en Chile. A este nivel se ingresa aproximadamente a los 6 años, y al egresar de este, entre los 17 y 18 años aprox., el estudiante transita hacia la educación Media.

La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal (Ley General de Educación, Artículo 19.)

En las Bases Curriculares de la Educación Básica se menciona que su objetivo es entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan ser autónomos para participar de la sociedad, y que a su vez les permita comprender el mundo y desarrollar habilidades que les permitan acceder al conocimiento de manera progresiva, terminando las etapas educativas que le prosiguen e la enseñanza básica

Según el artículo 29 de la Ley General de Educación N° 20.370, la Educación Básica tendrá como objetivos generales que niños y niñas desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

En el ámbito personal y social:

- a) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
- b) Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
- c) Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica y pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
- d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.
- e) Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
- f) Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
- g) Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.

En el ámbito del conocimiento y la cultura:

- a) Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
- b) Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.
- c) Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.
- d) Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz.
- e) Comprender y expresar mensajes simples en uno o más idiomas extranjeros.

- f) Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, relativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas cotidianos y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo.
- g) Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.
- h) Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano y tener hábitos de cuidado del medioambiente.
- i) Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica, para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural y de aplicaciones tecnológicas de uso corriente.
- j) Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales.

(Bases Curriculares de la Educación Básica, p. 14 y 15).

Según el artículo 25 de la Ley General de Educación, la Educación Básica regular tendrá una duración de seis años, y según el artículo 27 de la misma ley, la edad mínima para el ingreso a la Educación Básica regular será de 6 años.

El proceso escolar en la Educación Básica dura 6 años, por lo que comprende a su vez, 6 cursos, los cuales corresponden a los tramos cronológicos de un año en que, por razones técnicas y administrativas, ha sido dividido el proceso escolar (Bases Curriculares de la Educación Básica, 2012, p. 24)

En la Educación Básica los contenidos se organizan en **asignaturas**, las cuales corresponden a saberes, experiencias y habilidades relacionados con una o varias disciplinas o con un aspecto del desarrollo del niño, que han sido agrupados en el contexto del currículum

escolar, para organizar y promover los aprendizajes correspondientes. Las asignaturas obligatorias de la Educación Básica son:

1. Lenguaje y Comunicación
2. Idioma Extranjero (obligatorio a partir de quinto básico)
3. Matemática
4. Ciencias Naturales
5. Historia, Geografía y Ciencias Sociales
6. Artes Visuales
7. Música
8. Educación Física y Salud
9. Tecnología
10. Orientación
11. Lengua Indígena (obligatoria para establecimientos con alta densidad de matrícula indígena)
12. Religión (debe impartirse en los colegios, pero los padres del niño o niña deben dar aviso al colegio si están de acuerdo en que el estudiante reciba esta asignatura)

Las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática se consideran prioritarias y tienen una asignación mínima semanal. Esto significa que todos los establecimientos deben asignar a Lenguaje y Comunicación al menos seis (6) horas pedagógicas semanales desde 1° básico a 4° básico y cinco (5) horas pedagógicas semanales de 5° básico a 6° básico; a la asignatura de Matemática deben destinar al menos 5 horas pedagógicas semanales desde 1° básico a 6° básico. (Bases Curriculares de la Educación Básica, 2012, p. 24)

Este factor hace una gran diferencia con la Educación Parvularia, ya que como se puede observar, la asignación de horas semanales para trabajar en determinadas disciplinas es algo que se implementa a partir de la Enseñanza Básica, por lo que constituye uno de los factores que diferencian un nivel del otro más notorios para los niños, junto con la distribución de los espacios.

MARCO LEGAL EN FUNCION DE LA ARTICULACIÓN

El 3 de septiembre de 2004 fue promulgada por el Ministerio de Educación la resolución 11636 Exenta que Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza Básica, la cual entró en vigencia el 12 de octubre del mismo año en el país. Esta resolución se gestó teniendo en consideración:

- Que la Reforma Curricular que impulsa el MINEDUC está sustentada en un conjunto de principios comunes para la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica, los cuales conciben al niño y la niña como sujetos activos de su aprendizaje;
- Que la ampliación de la cobertura de la Educación Parvularia , especialmente del Segundo Nivel de Transición hace necesario crear por parte del Ministerio de Educación normas de tipo técnico pedagógico que se propongan apoyar y orientar el proceso de articulación entre la Educación Parvularia y Enseñanza Básica, las cuales aseguren el ingreso, la permanencia y el progreso de niños y niñas en la enseñanza formal regular;
- Que uno de los propósitos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia es la continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los ciclos que comprenden la Educación Parvularia , desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Enseñanza Básica, así como entre ambos niveles; y
- Que es necesario generar distintas instancias de articulación entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica que tengan como finalidad asegurar una buena transición de niños y niñas desde un nivel al otro.

Esta resolución dicta que los establecimientos educacionales que cuentan con el nivel de Educación Parvularia deberán desarrollar actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación entre el currículum de este nivel educativo con el de la Enseñanza Básica. (Resolución 11636 Exenta, 2004, artículo 1º) Para conseguir esto, lo que se propone es generar instancias de trabajo en equipo entre los profesionales del Segundo Nivel de

Transición, y el Primer año de Enseñanza Básica, para revisar, adecuar y acordar las estrategias que la escuela utilizará en pro de la articulación entre ambos niveles, del mejoramiento de la atención entregada, y la calidad de los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas, y de igual modo para evaluar los logros alcanzados al término del proceso, de manera tal que les permita tenerlos presente en el planteamiento de objetivos de aprendizaje y las estrategias a utilizar para cumplirlos el año escolar que sigue.

ESTÁNDARES PARA LA FORMACIÓN

1. Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia:

Es un documento a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, (CPEIP) el cual responde a la necesidad del Ministerio de Educación de proporcionar a las instituciones formadoras de Educadoras de Párvulos, orientaciones claras y precisas acerca de los contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos que debe dominar todo educador y educadora de párvulos al finalizar su formación y ser efectivo en el ejercicio profesional. Esta iniciativa viene acompañada de otras iniciativas propulsadas por el Ministerio de Educación, las cuales buscan mejorar la formación inicial de profesionales de la educación, como lo son la Beca Vocación de Profesor, convenios de desempeño para fortalecer las transformaciones necesarias de los currículum de pedagogía, y la prueba Inicia que evalúa los conocimientos y habilidades logrados por los egresados de carreras de pedagogía.

Los beneficios de establecer clara, precisa y transparentemente cuáles son los conocimientos que deben alcanzar los egresados de las carreras de Educación Parvularia son varios, entre ellos se encuentra el establecer criterios de calidad para los profesionales egresados de estas carreras, orientación para el mejoramiento de los programas académicos que forman educadores y educadoras de párvulos, identificar fortalezas y debilidades en la formación docente, referente para los procesos de acreditación de estas carreras, así como también contribuye en el mejoramiento continuo de la calidad de estos programas, lo que permitirá evaluar a los egresados de carreras de Educación Parvularia , identificando sus necesidades de reforzamiento y formación profesional continua, contribuyendo así en el mejoramiento de la educación chilena desde sus primeros años formativos.

2. Estándares pedagógicos

Se entiende por estándar pedagógico, los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el proceso de enseñanza que debe poseer una egresada de esta carrera, con los cuales se abordan los procesos y procedimientos para conocer a las niñas y niños de los que se hará cargo, y el conocimiento del currículo de Educación Parvularia y de elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje como son: la planificación, la enseñanza, la evaluación y la reflexión. De igual modo, se considera tanto la generación de ambientes de aprendizaje óptimos, como la comunicación efectiva con las niñas y niños, padres y pares profesionales. (CPEIP, 2012. p. 21)

Los estándares pedagógicos esperan que la futura educadora de párvulos:

Estándar 1	Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden
Estándar 2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
Estándar 3	Comprende el currículo de Educación Parvularia.
Estándar 4	Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
Estándar 5	Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.
Estándar 6	Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
Estándar 7	Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.
Estándar 8	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
Estándar 9	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional
Estándar 10	Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña

	y niño a su cargo.
Estándar 11	Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.
Estándar 12	Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad
Estándar 13	Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.

Los estándares tercero y quinto están relacionados a la articulación de las transiciones de los niños y niñas a su cargo.

El tercer estándar, **“Conoce el currículo de Educación Parvularia ”** en su séptimo objetivo establece que una educadora de párvulos recién egresada: **Conoce los objetivos y contenidos de los diferentes sectores de aprendizaje del primer nivel de Enseñanza Básica**, con lo que se esperaría que una educadora que cumpla con este objetivo del estándar esté en condiciones de utilizar este conocimiento del currículo de ambos niveles para realizar una correcta articulación curricular desde la Educación Parvularia hacia el primer nivel de educación general básica.

El quinto estándar, **“Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos”** en su décimo objetivo dice que una educadora que acaba de egresar debe: **Facilitar las transiciones de cada niño y niña a su cargo, tanto entre los distintos niveles de Educación Parvularia, como entre este nivel y la Enseñanza Básica**, el cual considera entre otras cosas, la aplicación de estrategias didácticas para favorecer las transiciones que describe.

Como se puede apreciar en la revisión de estos estándares orientadores, la articulación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica es un tema que debería considerarse dentro de la formación de las Educadoras de Párvulos Chilenas, esta importancia de articular las transiciones de nivel educativo la podríamos atribuir a la necesidad de establecer un proceso educativo formal que no tenga pausas, o momentos de quiebre, haciendo que el paso

de los niños y niñas sea armónico, y que este no signifique situaciones en las que los niños y niñas sientan incomodidad o ansiedad ante las nuevas condiciones que les supondría ingresar a un nuevo nivel educativo.

ESTANDARES ORIENTADORES PARA EGRESADOS DE CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

Al igual que los estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia, los Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica son parte de las iniciativas que se enmarcan en la intención del MINEDUC de poner foco en la calidad de la educación como uno de los pilares de la reforma educacional, en conjunto con la entrega de beca vocación de profesor, y el mejoramiento de la formación inicial de los docentes.

Los estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Básica responden a la necesidad de formar profesores cada vez más capacitados en los contenidos de las disciplinas que deberán enseñar, y en los aspectos pedagógicos que deben dominar para poder enseñar de manera efectiva, debido a que se estima que la formación inicial de los docentes es de suma relevancia en el logro de aprendizajes de los estudiantes del sistema educacional Chileno.

Para elaborar estos estándares, se consideraron cinco criterios que sirvieron de guía para definirlos entre los cuales para efectos de esta investigación es relevante el siguiente criterio:

- Foco en los estudiantes del sistema escolar, sus características y modos de aprender: considera la importancia que los futuros profesores o profesoras conozcan quiénes son sus estudiantes, como aprenden, que aprendizajes previos tienen, cuáles son sus necesidades, su entorno social, y que los motiva, por lo que es necesario que los futuros docentes conozcan y **sean capaces de aplicar estrategias que favorezcan la progresión de aprendizajes y la continuidad metodológica con el nivel de educación preescolar y conocer aquellos objetivos de aprendizaje esperados en la enseñanza media.** (CPEIP, 2011. p. 11)

Llama la atención, que en la elaboración de estos estándares se considere la capacidad del futuro profesor para aplicar estrategias metodológicas que favorezcan la progresión de aprendizajes entre niveles, pero no se considere la articulación desde otros aspectos entre los niveles de la educación chilena, ya que esto no dice relación con la evidencia teórica que señala la importancia de articular el proceso de transición desde los diversos factores que influyen en él. Este hallazgo es bastante importante dentro de los antecedentes teóricos, debido a que demuestra que el proceso de articulación en Chile no se realiza de manera simultánea en ambos niveles, y que los esfuerzos por favorecer transiciones exitosas para niños y niñas del sistema escolar chileno se hacen solo desde el nivel educativo de procedencia, hacia el nivel educativo que sigue.

Como se puede apreciar, ambos niveles educativos presentan estándares para la formación, donde hay elementos en común y otros específicos según las características del nivel.

En la revisión de ambos Estándares orientadores, se encontraron algunos estándares que se asimilaban bastante entre ellos, y para poder analizarlos de mejor manera se presentan estas similitudes en un cuadro comparativo que se muestra a continuación:

Tabla N° 1:

Comparación entre estándares orientadores para Carreras de Educación Parvularia y de Educación Básica.

<i>Estándares orientadores para Carreras de Educación Parvularia (pedagógicos)</i>	<i>Estándares orientadores para egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (pedagógicos)</i>
Estándar 1: “Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden”	Estándar 1: “Conoce los a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden”
Estándar 2: “Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes”	Estándar 2: “Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes”
Estándar 3: “Comprende el currículo de Educación Parvularia ”	Estándar 3: “ Conoce el currículo de enseñanza básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas”
Estándar 4: “Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto”	Estándar 4: “ Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto”
Estándar 5: “Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos”	Estándar 5: “Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos”
Estándar 6: “Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica”	Estándar 6: “Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica”
Estándar 8: “Se comunica oralmente y por	Estándar 9: “Se comunica oralmente y por

escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente”	escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente”
Estándar 9: “Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional”	Estándar 10: “Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional”

Fuente: Elaboración propia, a partir de Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia (2012), y Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica (2011)

En la elaboración de este cuadro comparativo, fue imposible no notar similitudes entre ambos estándares orientadores. El parecido entre ambos referentes es tan grande, que incluso la gran mayoría de los estándares pedagógicos para egresados de carreras de Educación Parvularia y Educación Básica están redactados exactamente igual, incluyendo algunas de las formas en las que estos estándares se manifiestan en los egresados de estas carreras. Es por este motivo que puedo deducir que ambos referentes, en el aspecto de los estándares pedagógicos son casi idénticos, estableciendo un punto común entre estas carreras de pedagogía, cosa que me haría suponer un plan común en las mallas de estudio de estos profesionales, encontrándose las más grandes diferencias en los estándares disciplinarios, que serían aquellos que dan carácter a cada una de las pedagogías.

Con respecto a los estándares pedagógicos que no aparecen en la tabla anteriormente presentada, se encuentran, en Educación Básica, uno relacionado a conocer la cultura escolar, y otro relacionado a atender y promover la integración. En cambio en Educación Parvularia, son 5 los estándares que quedan fuera de esta tabla, dos de ellos, orientados a establecer vínculos de trabajo con distintos profesionales, y alianzas con la familia y la comunidad, dos de ellos orientan su quehacer, el que exige que se interese en profundizar su conocimientos, y el que pide orientar su labor según criterios éticos; y el último estándar está relacionado con la atención a niños y niñas, haciendo referencia a la responsabilidad de mantener el bienestar, establecer aprendizajes, y compromiso con el desarrollo de cada niño y niña a su cargo.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPIRICOS

Para sustentar la investigación se realizó una búsqueda de estudios relacionados al tema, la cual se enfocó en investigaciones de pregrado debido a que la estudiante se encuentra cursando este nivel de estudios. Como resultado de esta búsqueda, se revisaron ocho estudios, de los cuales, cinco corresponden a investigaciones de pregrado, y tres a investigaciones de postgrado, los cuales se exponen a continuación:

De un total de 8 estudios relativos al tema de la articulación de la transición entre niveles de Educación Parvularia y Educación Básica encontrados, se nota la preferencia respecto de abordar el tema de manera cualitativa, debido a que 6 de estos utilizaron ese enfoque para mirar esta problemática. Los otros dos documentos se realizaron en base al enfoque crítico reflexivo, debido a que no buscaban realizar investigación, sino que buscaban analizar el estado actual de la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Enseñanza Básica, así como también proponer un proyecto de innovación pedagógica a partir de dichos análisis.

Los estudios revisados fueron realizados entre los años 2005 y 2013, por universidades Chilenas, y una Española. De los documentos revisados, 5 corresponden a tesis realizadas en pregrado de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2 documentos (una tesis y una monografía) de postgrado de la Universidad del Biobío, y uno corresponde a una tesis doctoral perteneciente a la universidad de Sevilla.

De los estudios cualitativos, los focos de investigación varían bastante en el tema de la articulación de las transiciones entre el Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Enseñanza Básica, tres de ellos se centran en las percepciones respecto de este proceso; el primero, en las percepciones de los niños y niñas, un segundo en la concepciones de los docentes de Primero Básico respecto del rol de las educadoras de párvulos en el proceso de articulación, y un tercer estudio en las percepciones de los actores educativos que afectan el proceso de articulación, otro estudio, se enfoca en hacer una búsqueda de factores que inciden en la desarticulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Enseñanza Básica, por otro lado también se encontró un estudio que buscaba conocer las practicas

pedagógicas usadas por educadoras de párvulo y docentes de Primero Básico relacionadas a la articulación del proceso de lectoescritura de niños y niñas. En el último estudio cualitativo, realizado por una universidad extranjera, se abordó la transición como un factor que afectaba los aprendizajes de niños y niñas, por lo que buscaba conocer cómo se producía la transición entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico en nuestro país en función del aseguramiento de la calidad de la educación entregada a niños y niñas.

Con respecto a los dos estudios realizados mediante el paradigma crítico-reflexivo, uno de ellos, propone un proyecto de innovación pedagógica que vincule las prácticas pedagógicas de las carreras de pedagogía en Educación Parvularia y educación general básica de la universidad del Biobío. Por otro lado, el segundo estudio ofrece un análisis actual de la articulación de transiciones entre el Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Enseñanza Básica.

Los tipos de documentos encontrados corresponden a 7 tesis (5 de pregrado, y dos de postgrado) y una monografía de postgrado. Según la revisión realizada a los documentos, los 5 estudios de pregrado de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano ofrecían la posibilidad de optar al grado académico de Licenciado en Educación, y a la vez al Título profesional de Educadora de Párvulos, o al de profesor de Educación General Básica. En 4 de ellos, se optaba a título profesional de educadora de párvulos de los cuales, 3 tenían a su vez estudiantes que optaban al título de Profesor de educación general Básica y en solo una investigación, el estudiante optaba al título de Profesor de Educación General Básica.

Con respecto a los 3 estudios de postgrado, dos de ellos fueron realizados en la Universidad del Biobío, con los cuales se optaba al grado académico de magister en Educación con mención en Gestión Curricular, y al grado académico de magister en Pedagogía para la Educación Superior. El tercer estudio de Postgrado fue una tesis doctoral realizada en la Universidad de Sevilla.

La gran cantidad de hallazgos respecto del tema de la articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica me permite deducir la importancia que las educadoras de

párvulos y profesoras de educación general Básica, así como algunas profesionales con mayor grado académico le atribuyen a este asunto en la formación de niños y niñas. Gracias a esta revisión de investigaciones previas, me he visto en la necesidad de acotar aún más mi tema, con el objetivo de hacerla relevante en los estudios de esta materia.

MARCO TEÓRICO

TRANSICIONES

Abordar el tema de las transiciones es considerado fundamental para la estudiante autora de la presente investigación, debido a que uno de los ejes fundamentales de su carrera está relacionado con poder establecer transiciones entre Educación Parvularia y Básica Inicial.

Una conceptualización de transición señala que ésta es la acción de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto. Distintas disciplinas han abordado el tema de la transición, es así como desde la antropología social se plantea que durante el curso vital, se suceden diferentes etapas de vida en función a las cuales las culturas dan respuestas para facilitar estos “pasajes” pero asumiendo que hay cosas nuevas en cada una de ellas. (Peralta, M.V. 2007, p. 3) para facilitar estos pasajes hay sociedades que han creado “ritos de paso”, los cuales consideran el cumplimiento de 3 etapas:

La separación, que supone una experiencia con grados de dificultad que permite asumir el nuevo estado.

La liminaridad, se refiere a que viviendo un tiempo al margen de la situación anterior, son puestos a prueba y preparados para la vida que les aguarda.

La reincorporación a la sociedad básicamente consiste en desempeñar el nuevo papel producto de la transición vivida.

En la psicología del desarrollo, se han definido las etapas del desarrollo, a través de las cuales los niños van transitando de manera progresiva. Dicho tránsito entre una etapa del desarrollo y otra está definida por los hitos del desarrollo que se alcanzan y que permitirían el paso a la siguiente etapa del desarrollo, los cuales pueden ser de carácter físico, cognitivo, o socioemocional, a medida que el niño alcanza nuevas etapas, va adquiriendo nuevas habilidades, competencias y un nivel de desarrollo mental y socioemocional más elaborado.

En la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget se pueden identificar los períodos sensoriomotor, (nacimiento a 2 años) preoperacional, (2 a 7 años) de operaciones concretas (7 a 11 años) y de operaciones formales (11 años a la adultez). Así como en la teoría de Piaget, existe una transición desde uno a otro período, se puede notar que el tránsito de la Educación

Parvularia a la Enseñanza Básica coincide con la finalización del período pre-operacional y el inicio del período de las operaciones concretas. (OEA, 2009, p. 25) Este dato es importante considerar, y tener como referente tanto para la organización curricular como para los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque eso permite garantizar a los niños y niñas que la experimentación de esta transición sea de manera positiva.

Desde el psicoanálisis se plantea que la primera gran transición es la que hace el feto desde el mundo intrauterino al extrauterino, a una madre, una familia, una sociedad, y una cultura, resaltando la importancia de la madre, con sus cuidados y la lactancia en la adaptación y acomodo del bebé al mundo. Siguiendo esta línea se puede notar que en las transiciones no solo transita el individuo el que cambia de un setting a otro, sino que es el individuo y su entorno. Según la teoría del desarrollo ecológico de Brofenbrenner (1979) (en OEA, 2009)

El ser humano transita por varias etapas del desarrollo, pero lo hace siempre inmerso en un ambiente que tiene directa influencia en su desarrollo. Lo que permite mirar las transiciones desde otra perspectiva, tomando en cuenta como el niño o niña se relaciona con su entorno (padres, escuela, etc.) así como también desde un punto de vista macro, como el ambiente no inmediato, que vendría correspondiendo a la política pública, la cual también tendrá repercusiones en el proceso de transitar de una institución educativa a otra, lo que convierte a este, en un buen motivo para estudiar las transiciones desde los diferentes niveles: el niño o niña, su familia, su comunidad, las instituciones educativas y la política pública.(p.26)

Desde las neurociencias, es sabido que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo del cerebro, debido a que son una etapa de intensa actividad cerebral que está marcada por periodos sensibles, en los que el desarrollo se centra en determinadas funciones. El desarrollo del cerebro se va construyendo de manera continua, usando los aprendizajes previos como base, sobre la cual se incorporan las nuevas experiencias.

Este desarrollo del cerebro hace que la Educación Parvularia adquiera importancia, debido a que si un niño o niña presenta una experiencia empobrecida, se le dificultará el desarrollo de funciones. Es primordial otorgarles a niños y niñas las posibilidades de vivir

experiencias enriquecedoras en la Educación Parvularia que les permita desarrollar todo su potencial. Lo que hace también relevante el favorecer experiencias de transición positivas desde el cuidado temprano de los niños y niñas.

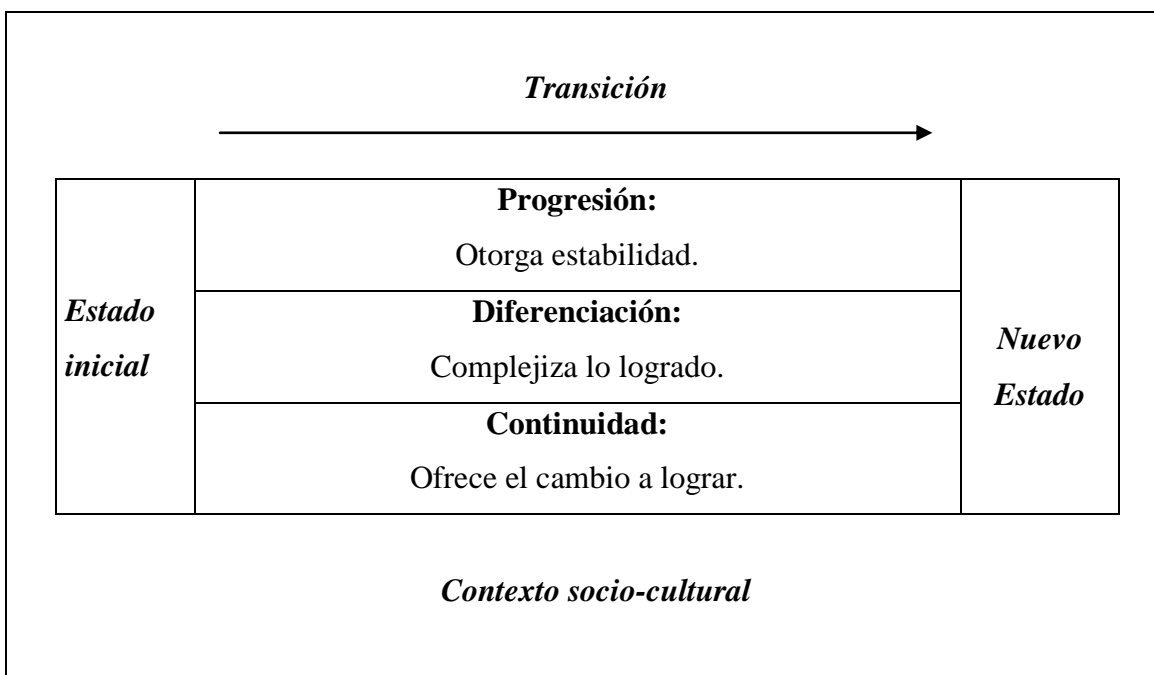
Actualmente, la transición educativa se define como el proceso de cambio de ambiente y de relaciones que los niños tienen, desde un lugar o una fase de la educación a otra a través del tiempo. (Fabian y Dunlop, 2007, p. 3.Traducción mía) Debido a este paso de un setting a otro, se producen también, cambios en las relaciones, el estilo de enseñanza, el ambiente de aprendizaje, espacio, tiempo y contextos de aprendizaje que al combinarse son un verdadero desafío para niños y sus familias, las cuales también están incluidas en este proceso.

Por lo tanto, cuando nos referimos a una “**transición en educación**”, nos estamos refiriendo al proceso intermedio que transcurre entre un estado definido social y culturalmente como “inicial” y que se supone que hay que superar, por otro, que hay que alcanzar. Este proceso intermedio o “umbral”, para que aporte adecuadamente a alcanzar el “nuevo estado”, supone que tiene que tener ciertas características para alcanzar este propósito. (Peralta, M. V. 2007, p. 4)

Las características a las que se refiere Peralta, hacen referencia a lo que conlleva internamente una transición, por lo que plantea que en los procesos de transición entre educación inicial y primaria se pueden distinguir tres sub-procesos: los de continuidad, de progresión y de diferenciación.

Los sub procesos de continuidad vendrían siendo aquellos que mantienen la estabilidad entre un ambiente y otro (por ejemplo, entre el Segundo Nivel de Transición y el 1° Básico) y que se relacionan con la implantación de principios, como por ejemplo mantener estrategias didácticas similares en ambos niveles. Los sub procesos de progresión, se concentran complejizar aquello que se ha desarrollado en el Segundo Nivel de Transición, para acercar al niño y la niña a su próxima etapa. Por otra parte, los sub procesos de diferenciación incorporan nuevos elementos al proceso de enseñanza – aprendizaje de los niñas, y que a su vez definen la transición al nuevo nivel (1° Básico) como por ejemplo, cambio de sala de clases, clases por asignatura, adquisición de lectoescritura y mayor autonomía, recreo compartido con otros

estudiantes de enseñanza básica, nueva distribución del mobiliario en la sala de clases, formas de relacionarse con sus compañeros y de otros cursos, nuevas normas, horario de clases extendido, entre otras.



Graficación de los sub-procesos que comprende una transición. Basado en Peralta (2007)

Por otra parte, existe un enfoque ecológico – dinámico propuesto por Kraft-Sayre y Pianta (2000) que pone en evidencia el carácter dinámico de las influencias que se transmiten en este proceso, en donde el niño y la niña influyen sobre sus familias, sus compañeros, su comunidad educativa, su contexto entre otros actores con los cuales se relacione o en los cuales conviva y que a su vez, estos actores influyen en el niño o la niña que se inserta a ellos, siendo así como la escuela, los compañeros, padres, profesores, comunidad educativa, entre otros transmiten le sus propias influencias, lo cual lo convierte en un proceso que no solo compete y afecta al niño, sino que también a su entorno y al centro a donde ingresa. (En OEA, 2009. p. 27)

Es por este motivo que no solo debemos preocuparnos de cuan preparado están los niños y las niñas para transitar desde el Segundo Nivel de Transición hacia el 1° año de Enseñanza Básica, sino que también es de mucha importancia reflexionar sobre cuán

preparado se encuentra el 1° año de Enseñanza Básica para recibir a los niños y las niñas del Segundo Nivel de Transición, y ¿Cómo se verá afectado o influido este nivel por los niños y niñas que ingresarán a él?

En coherencia con lo anteriormente expuesto, se puede notar que a partir desde un enfoque ecológico en la UNESCO se presenta el concepto de “escuelas preparadas”. Este concepto plantea que es la escuela quien debe adaptarse a las necesidades de formación del niño, centrándose tanto en la accesibilidad de las escuelas primarias, como en las características del entorno escolar que pueden estimular o dificultar el aprendizaje (UNESCO, 2008. p. 1). Por lo que desde este enfoque, una transición exitosa supone la superación de diversos obstáculos (como clases con demasiados alumnos, docentes insuficientemente formados, inaccesibilidad física de las escuelas, métodos inapropiados para tratar la diferencia en el lenguaje hablado entre la casa y la escuela, materiales didácticos insuficientes, etc.) y que en los primeros años de enseñanza básica se adopten métodos y materiales pedagógicos utilizados en Educación Parvularia a fin de facilitar la transición y volver a las instituciones de enseñanza básica más acogedoras para los niños y las niñas.

Transiciones en la Primera Infancia

Como ya sabemos, los niños y niñas durante sus primeros años de vida, pasan por varias transiciones (del vientre materno a la vida fuera de este, desde su casa al jardín, del jardín a la Educación Parvularia en la escuela, desde la Educación Parvularia hacia la Educación Básica). Normalmente, se trata de progresiones desde los espacios privados del hogar hasta los públicos o colectivos, como los grupos de juego de la comunidad, los centros de atención infantil, las guarderías y las escuelas. (Fundación Bernard Van Leer, 2006. p. 24)

Peralta (2007) identifica estas transiciones educativas, definiendo que la primera transición es aquella que se da en el espacio familiar, la cual es seguida por la del ambiente familiar- social al de alguna institución externa y la tercera transición correspondería a la que se hace hacia la educación primaria.

En la **primera transición** del niño o niña se establecen mayor cantidad de relaciones, ampliando el ambiente con el cual convive, o el número de personas con las cuales el bebé se relaciona a su familia más extendida e incluso a la comunidad que los rodea.

En la **segunda transición** el niño o la niña pasa desde su ambiente acotado compuesto por sus familiares y a la gente de la comunidad que lo rodean hacia alguna institución que no se encuentra en este círculo de relaciones interpersonales anteriormente descrito, como por ejemplo, a algún jardín infantil, escuela, guardería, o a algún programa no convencional, entre otros que se encuentren disponibles como opción para su familia en ese momento en su contexto. El momento en que los niños o niñas viven esta transición y son incorporados a alguna de estas instituciones no está definido, debido a que depende de diversos factores, como el nivel socioeconómico y cultural de su familia, la situación laboral de la persona que cuida al niño o la niña, la forma de crianza adoptada por la familia, la disponibilidad de acceder a estas instituciones según el lugar en el que se ubican y las vacantes que estos pudiesen tener disponibles, etc.

En los países América Latina y el Caribe, para la mayoría de los niños el ingreso al preescolar es la primera experiencia en un ámbito distinto al familiar, porque la proporción de niños y niñas que han pasado por un programa de cuidado, es mucho menor que el de los países OCDE. (OEA, 2009. p. 30)

Aquellos niños y niñas que transitaron por un centro de cuidado (guardería) o fueron cuidados por alguien externo a la familia, tienden a resultarles más fácil la transición hacia la educación Parvularia, ya que tienen la experiencia de haber pasado por algo similar, lo que no debe interpretarse como que la transición desde este centro de cuidado hacia la Educación Parvularia deje de ser para ellos una transición, debido a que si bien tienen la experiencia anterior que les podría ayudar a asimilar mejor este cambio de ambiente, de todos modos constituye un nuevo contexto, con normas diferentes, personas desconocidas y con otras exigencias.

La tercera transición, es la que ocurre cuando el niño transita desde una institución preescolar hacia la educación primaria, lo que en Chile se conoce como “desde la Educación Parvularia hacia la Educación Básica”. Esta es una de las transiciones más estudiadas, debido

a que dependiendo de la experiencia que el niño o niña tenga, puede afectar la futura experiencia escolar del estudiante, así como su futuro éxito o fracaso posterior en el sistema escolar.

En Chile, desde el año 2013 el Segundo Nivel de Transición es obligatorio, por lo que todos los niños a partir de ese año deberán vivir la transición entre este nivel y el Primer año de Enseñanza Básica.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se establece como un objetivo general *facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación general Básica desarrollando en ellos habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles.* (MINEDUC, 2005. p.23) Es por este motivo, que el paso desde el Segundo Nivel de Transición hasta el Primer año de Enseñanza Básica se ha convertido en un tema importante de estudiar, para buscar mejoras en la implementación de los distintos procesos de articulación vividos en los establecimientos educacionales que imparten estos niveles, mejorando así, las posibilidades de triunfo en el futuro escolar de los niños y niñas

En América Latina, el concepto de transiciones se ha trabajado principalmente desde lo que se puede definir como articulación. Esta articulación se hace desde las instituciones, entre los niveles, a través del currículo. Una manera de favorecer las transiciones de un nivel a otro es articulando el currículo para garantizar su continuidad, (OEA, 2009. p. 31) como se hace en Chile a través de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las cuales “acercan” a niños y niñas a su encuentro con la Educación General básica. La articulación curricular que se propone a nivel de Bases Curriculares de ambos niveles educativos no hace mención a otros elementos que no sean de carácter curricular, lo que demuestra que el foco del Ministerio de Educación se encuentra en el currículum, más que en los niños y las niñas que pasan por este sistema escolar, sacó esta conclusión debido a que el referente curricular solo se remite a abordar la articulación de los conocimientos, pero no toma en cuenta que los niños y niñas se exponen a un ambiente nuevo en donde no solo influyen los conocimientos “que se les entreguen” sino que los niños y las niñas aprenden a través de sus experiencias, y que las transiciones también son experiencia de vida que genera aprendizajes. Es por este motivo que

me formulo las siguientes interrogantes: ¿Será suficiente la articulación curricular propuesta para asegurar transiciones exitosas? , ¿Qué otros elementos podrían ser articulados para favorecer transiciones exitosas?

Factores que influyen sobre las transiciones

Según Peralta, (2007) en las transiciones inciden dos tipos de factores, los internos (o de transición) y los externos, (articulatorios) a los cuales, la OEA en el documento “transiciones en la primera infancia: una mirada internacional” añade un tercero, conformado por la política marco educativa y de primera infancia, por la que se rigen las instituciones educativas y de cuidado, y que dan pauta sobre cómo deben ser la calidad de los *servicios*¹.

Tabla N°2:

Factores que influyen sobre las transiciones.

Factores	
Internos – Transición	Externos – Articulación
Desarrollo afectivo: <ul style="list-style-type: none">• Confianza básica.• Seguridad.• Autoestima.• Capacidad de resiliencia.• Repertorio de estrategias adaptativas.• Actitudes frente al cambio Desarrollo cognitivo: <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de aspectos de los nuevos entornos.• Habilidades para interpretar otros códigos. (afectivos, cognitivos, lingüísticos)	<ul style="list-style-type: none">• Soporte afectivo.• Capacidad para potenciar fortalezas de los niños.• Actitudes del núcleo familiar frente al cambio.• Desarrollo de actividades de preparación a situaciones nuevas.• Acompañamiento frente a situaciones nuevas.• Definición de situaciones de continuidad, progresión y diferenciación.• Identificación de estados nuevos alcanzables.• Resguardo de condiciones de accesibilidad.

¹ Según la OEA, éste término es utilizado para generalizar los centros de Educación Parvularia y los de atención a la primera infancia, como las guarderías.

Fuente: Transiciones en Educación Infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. p. 10.

Por otra parte, es necesario tomar en cuenta cual es el enfoque con el que se deben considerar las transiciones, ya que de uno u otro modo, todos los niños y niñas transitan, con la diferencia de que en algunos casos esa transición es dificultosa, con tensiones y con resultados mediocres, y en otros casos la transición es considerada como exitosa debido a que es aportadora e interesante.

Según Peralta, (2007) la bibliografía en general, enfoca las transiciones como procesos difíciles, y que por ello se estudian haciendo necesario revisar todo lo que esté relacionado con estas transiciones, porque generalmente las condiciones que deben estar presentes, no lo están.

Desde otro punto de vista, hay autores que tienen una mirada más positiva de las transiciones. John Bennet, en una entrevista para la Van Leer Foundation (2006) señala que la transición hacia la escuela primaria tiene connotaciones altamente positivas para los niños pequeños, ya que ellos desean avanzar y el reto de la transición puede ser motivador para ellos. Siendo por este motivo que las transiciones deberían dejar de ser vistas como un problema, para pasar a tomarlas como un reto, haciendo mucho hincapié en el potencial que estas tienen el lugar de verlas como algo problemático para los niños.

Peralta (2007) tomando en cuenta a Vigotsky, explica que una transición va a ser positiva si el “nuevo estado” se visualiza como próximo, alcanzable y superable por los niños y niñas, va a ser exitoso; en cambio, si el nuevo estado es muy distante, o muy diferente y requiere de grandes adaptaciones de los niños y niñas, podría suponerse que ese proceso de transición será más difícil, o mal resuelto.

Factores individuales y familiares

Estos factores hacen referencia a aquellos que están relacionados con el contexto familiar del niño o la niña, entre los cuales se encuentran: el estado nutricional, el desarrollo cognitivo y socioemocional de niño o niña, el haber establecido una relación de apego con un adulto significativo y oportunidades de aprendizaje previas que se brindan en el hogar, el nivel socioeconómico de la familia, ya que la pobreza sería un factor que afecta la capacidad de los padres para entregar educación preescolar a sus hijos.

Otro factor de este tipo sería el nivel de conocimiento y la valoración que los padres de familia le otorgan a la educación Parvularia, ya que de esto dependerá que los padres envíen a sus hijos e hijas a instituciones que imparten los niveles de Educación Parvularia. El no participar en programas preescolares o de educación y cuidado diario puede ser una desventaja para algunos niños y niñas al ingresar a la escuela sin una experiencia previa de socialización en un ambiente educativo (OEA, 2009. p. 32) por lo que es indudable que existe una relación estrecha entre la preparación para la escuela y el éxito escolar.

Factores externos vinculados a las instituciones educativas

De acuerdo a Myers y Landers (1989) la preparación de las escuelas para los niños está determinada por una mezcla de factores, los cuales incluyen la disponibilidad y accesibilidad, la calidad, el reconocimiento y adaptación a las necesidades locales y sus circunstancias. Igualmente se rige por una serie de parámetros o estándares mínimos de atención que incluyen aspectos del servicio como el tamaño del grupo, el currículo, la participación de la familia, la formación del docente y del personal, entre otros.

El tamaño del grupo y la proporción entre la cantidad de niños por docente en Chile se rige por el decreto 115, promulgado en el año 2012, el cual establece que:

- en el nivel de sala cuna se exigirá una educadora de párvulos hasta 42 lactantes distribuidos en dos grupos como mínimo, y una técnico de Educación Parvularia cada 7 lactantes;

- para el nivel medio menor, se exige una educadora de párvulos por cada 32 niños o niñas, y una técnico de Educación Parvularia hasta 25 niños y niñas;
- para el nivel medio mayor se exige una educadora de párvulos y una técnico de Educación Parvularia hasta 32 niños y niñas;
- en el primer nivel de transición se exigen una educadora de párvulos y una técnico de Educación Parvularia por cada grupo de hasta 35 niños y niñas. Si el grupo es de hasta 10 niños, solo se exigirá una educadora de párvulos
- para el Segundo Nivel de Transición se exige una educadora de párvulos y una técnico de Educación Parvularia por 45 niños y niñas. Si el grupo no sobrepasa los 15 niños solo se exige una educadora de párvulos.

Por otra parte, según el decreto 8144 de 1980, la cantidad de alumnos por curso en la Enseñanza Básica deberá estar entre un estudiante como mínimo, hasta cuarenta y cinco como máximo.

Esta gran cantidad de estudiantes por sala, en la Educación Básica y de niño y niñas por adulto en la Educación Parvularia no hace caso a las recomendaciones respecto de este punto de la OEA (2009) ya que el hacinamiento de estudiantes en las salas de clases se traduce en clases inmanejables, donde hay acceso limitado a los materiales educativos, impidiendo también, la posibilidad de brindar una educación personalizada que permita atender los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Un factor que favorece la transición es que el personal responsable del grupo/curso involucre a los familiares o adultos significativos en el proceso que vive el niño o la niña, así como también la confianza que tienen los padres en los docentes y en la escuela, debido a que la vinculación efectiva entre la escuela y los adultos significativos que son parte del contexto familiar de los niños y niñas es relevante para predecir el éxito en la transición, ya que cuando padres y docentes trabajan en conjunto en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, deben ayudar al niño a adquirir competencias que le permitan hacer frente a las transiciones venideras.

Otro factor importante de considerar es la continuidad de las estrategias didácticas entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica, debido a que si estas son distintas entre el Segundo Nivel de Transición y el 1° Básico, podrían dificultar la transición entre estos niveles, ya que el niño en la Educación Parvularia es quien construye sus propios aprendizajes gracias a su interacción con el entorno, pero cuando ingresa a la Educación Básica, deja de ser protagonista y se deberá adaptar a un modelo de enseñanza en el cual el solo recibe la información y el conocimiento que le transmite el profesor.

Por otra parte, existen factores relacionados con la política educativa y de la primera infancia, los cuales están relacionados con la regulación que existe en el país en temas de educación de la primera infancia, como Bases Curriculares de Educación Parvularia y Educación Básica, decretos que regulan algunos aspectos de calidad, acceso, que sean necesarios de especificar para el buen desarrollo de estos niveles educativos. La política para la primera infancia y la política de educación definen y controlan de qué forma debe ser la atención que entregan las instituciones educativas antes de que los niños y niñas ingresen a ellas.

ARTICULACIÓN

Para favorecer las distintas transiciones que ocurren en la vida de los niños y niñas es necesario desarrollar acciones que acerquen un estado, al siguiente. Es bajo este lineamiento que se propone el término de articulación entre niveles.

Según O. Franco (2004), la articulación en la educación significa:

(...) lograr la unidad de ideas y acciones, lo que implica la necesaria integración entre todas las influencias educativas que recibe el niño durante su vida, porque es preciso coordinar el trabajo y las actividades a fin de unificar criterios y modos de actuación, tomando en cuenta los principios de la unidad y la diversidad. (En Rodríguez y Turón: 2007. p. 2)

Según la visión anteriormente expuesta, articular el Segundo Nivel de Transición con el Primero Básico significa conjugar y poner en contacto todos aquellos factores que significan diferencias sustanciales entre ambos niveles educativos, haciendo el tránsito entre ambos una experiencia más fluida, sin que el transitar desde un nivel a otro signifique acostumbrarse a los cambios de manera brusca y sin los apoyos necesarios porque “es lo normal”.

Para realizar articulación entre ambos niveles se necesita desarrollar un proceso continuo en el que los niños y niñas vayan adquiriendo de manera progresiva las nuevas exigencias del Primero Básico, y que a su vez el Primero Básico mantenga algunas características del Segundo Nivel de Transición, lo que le otorgaría continuidad (metodológica o curricular) al proceso de aprendizaje de niños y niñas. Este proceso deberá ser planificado, organizado, coordinado, efectuado y evaluado por las docentes de cada nivel involucrado en este proceso: La educadora de Párvulos del Segundo Nivel de Transición y la Profesora de Primero Básico.

Cabe destacar que la coordinación que las docentes realicen puede ser más allá del nivel curricular, debido a que los niños y niñas son personas que se involucran por completo en las experiencias que viven según el principio de Unidad de la Educación Parvularia, y como la articulación a nivel curricular está más estudiada, existe la necesidad de buscar otros

aspectos que sean necesarios de articular, como lo son las estrategias didácticas efectuadas por ambas docentes.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En concordancia con lo mencionado anteriormente, preocuparse solamente la articulación curricular de los niños y niñas que transitan entre el Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Enseñanza Básica no es suficiente, ya que para preocuparse de las necesidades e intereses de los niños y niñas que pasan por este proceso es de vital importancia considerar la aplicación de estrategias didácticas que le permitan al niño y la niña acceder a este conocimiento (que curricularmente se articula) de manera que no represente gran diferencia entre ambos niveles. Es por este motivo que para que la transición sea exitosa, es necesario no cambiar bruscamente las estrategias didácticas que se utilizan en el Segundo Nivel de Transición en el momento que los niños y niñas ingresan a Primero Básico, asegurando un correcto sub proceso de progresión y diferenciación. Es por este motivo que se hace importante estudiar que son las estrategias didácticas y de qué manera se podrían articular.

Las estrategias didácticas son un conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza y aprendizaje, los cuales se proponen realizar de buena manera las prácticas docentes.

Según Velasco y Mosquera, la estrategia didáctica es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva. (p. 3)

Dentro de esta investigación, se considera la importancia de establecer estrategias didácticas que permitan a los niños y niñas transitar adecuadamente entre los niveles de Educación Parvularia y Primer año de Enseñanza Básica, por lo que a continuación se presentan algunas de ellas.

1. Importancia del juego

El juego, es uno de los principios pedagógicos que se proponen para la Educación Parvularia en Chile. Esta actividad es tan importante para los niños y niñas en esta etapa, debido a que es una actividad que involucra por completo a los niños y niñas cuando participan de ella. Como el niño y la niña son seres integrales, al involucrarse en un juego, se favorecen aprendizajes en distintos ámbitos, a través de una experiencia lúdica y significativa, que a su vez les permite desarrollar la imaginación, creatividad, de manera libre y espontánea. Es por este motivo que el juego se puede considerar una muy buena estrategia didáctica para la Educación Parvularia y para la Educación Básica Inicial, la cual entrega múltiples oportunidades para obtener aprendizajes significativos y que a su vez le permiten al niño y la niña seguir siendo niños y aprendiendo con mayor motivación.

Para los niños pequeños, jugar es la actividad principal del día, tanto en su casa como en la escuela. Desde su perspectiva, el juego es tan vital como alimentarse o descansar. (Sarlé, 2001. p.21)

El juego es una actividad natural y adaptativa propia del hombre y algunos animales desarrollados. Ayuda a los individuos que lo practican a comprender el mundo que les rodea y actuar sobre él. (Delgado, I. 2011. p. 4) Por otra parte en el juego se establecen reglas que le dan carácter y que lo definen, las cuales deberán ser respetadas por parte de quienes se encuentren jugando, lo que convierte al juego en un primer acercamiento a la vida en sociedad, y el cumplimiento de normas o roles dentro de ella. Según Huizinga, (en Delgado, 2011) los niños juegan de manera desinteresada, y con la finalidad de evocar un sentimiento de felicidad que provoca ser alguien diferente a quien son, y por transformar la realidad según sus intereses y deseos.

Otros autores como Piaget, consideran al juego como la posibilidad que tiene el niño para ser partícipe de su propio contexto, lo que lo ayudaría a comprenderlo. Froebel (En Delgado, 2011) por su parte, concibe el juego como la actividad principal del niño y considera que este es una vía de expresión del mundo interior de la persona que forma parte de la imagen de toda su vida interior (p. 5)

2. Características del juego

De todas las definiciones del juego y sus características, varias de ellas coinciden en atribuirle al menos 3 características, por lo que podríamos considerarlas como fundamentales de esta actividad lúdica, las cuales según Velásquez, J. (2008) son:

La dimensión espacio – temporal hace referencia a que todo juego se desarrolla en un espacio y tiempo determinados por sus participantes. Por otra parte, los niños y niñas que se encuentran en una situación de juego pueden recrear estos elementos para evadir la realidad y dirigirse a una “esfera temporal” con orientación propia, la cual produce un aislamiento en el que tiene lugar el juego, creando así sus propias dimensiones, las cuales les permiten a sus participantes crear su propio orden mientras juegan.

La carencia de reglas. El uso de reglas no son para limitar el juego, sino que estas son utilizadas para posibilitar el juego y abrirlo a múltiples opciones. Estas hacen que el juego sea emocionalmente atractivo, ya que acatarlas a omitirlas podría hacer la diferencia entre participar o no del juego mismo. Las reglas son establecidas por tradición o acordadas en el momento, pero una vez sido aceptadas deben ser cumplidas al pie de la letra. Estas reglas podrían ser orientaciones de cómo jugar y en qué momento realizar determinadas acciones, sobre qué cosas está prohibido hacer mientras se juega, o sobre que roles deberán adoptar los jugadores dentro de la actividad lúdica.

La libertad es un punto medular de los juegos en el cual se encuentra gran parte de su atractivo. Esta libertad conlleva dos cosas importantes: el carácter voluntario del juego, (libertad para participar o no de un determinado juego) y adoptar la estrategia que se considere conveniente (no se puede decidir por otros la forma en que jugamos). Gracias a esta libertad, cada niño y niña que juega puede hacerlo de la manera que estime conveniente, con la ventaja de que puede intentarlo las veces que desee, hasta el cansancio, a diferencia de la vida real.

Por otra parte, Delgado (2011) basándose en varias definiciones del juego, añade a estas características, las siguientes:

Actividad autotélica: Esta característica se refiere a que básicamente se juega para obtener el placer que produce jugar, posicionando al juego como una actividad con un fin en sí mismo.

Es **fente de placer** debido a que permite a niños y niñas la posibilidad de satisfacer sus deseos inmediatos, produciendo una sensación de bienestar y comodidad, que le otorga al juego una valoración positiva de parte del niño o la niña.

Al ser una conducta típica de todas las culturas y épocas de la humanidad, el juego es **universal e innato**, debido a que nadie le enseña a los niños como jugar.

Es **necesario** para adultos (liberación de estrés, evasión, descanso) y niños (como la principal vía de conocimiento del entorno, con el que interactúa de modo adaptativo)

Es **activo e implica esfuerzo** debido a que las personas que juegan deben participar activamente y su desempeño depende de una o varias acciones de distinto tipo (motor, psíquico, etc.)

Cualquier actividad de la vida cotidiana puede convertirse en juego si la está realizando un niño.

El juego es **algo muy serio** para los niños y niñas, es por este motivo que no se le debe mirar en menos. Para los niños y niñas, el juego es una actividad tan importante como lo es para los adultos el trabajo o los estudios.

Es **una vía de descubrimiento del entorno**, de uno mismo, de nuestros límites y deseos, además de **una forma de expresión emocional**, que le permite al niño exteriorizar libremente lo que siente o piensa.

El juego es **el principal motor de desarrollo en los primeros años de vida** en varios niveles (desarrollo corporal, del movimiento, la inteligencia, las emociones, motivación y relaciones sociales).

Favorece la interacción social y la comunicación ya que impulsa las relaciones entre los niños y sus pares y con los adultos, favoreciendo el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo.

El juguete es útil, pero no necesario, debido a que para jugar, cualquier objeto podría desempeñar la función de juguete, y en el caso de que no exista ningún objeto, el niño o niña lo puede inventar o imaginar sin limitar su propio juego.

3. Juego y desarrollo del niño

Con solo observar el juego de un niño en las distintas etapas de su desarrollo, podríamos notar que este varía según la edad o el grado de desarrollo del niño o niña que está jugando. Esta observación respecto de que juega y como juega, nos podrá aportar datos respecto de su estado de madurez, desarrollo de la psicomotricidad, el lenguaje, su evolución cognitiva, el grado de socialización o incluso posibles problemas en el desarrollo de alguno de estos aspectos.

Teniendo en consideración que no existe un determinismo biológico, ya que cada niño y niña tiene características propias a partir de sus experiencias de vida y los rasgos de su personalidad, a continuación se precisan algunos rasgos de la actividad lúdica de los niños durante la primera infancia:

a. El juego del niño hasta los dos años:

Durante los dos primeros años de vida aproximadamente, niños y niñas se encuentran en un período que Piaget denomina Sensorio- motor, dentro del cual se desarrollan juegos que según el mismo Piaget se denomina funcional debido a que no tendría ninguna otra finalidad que repetir acciones que al bebé le resulten placenteras.

Según Pecci, Herrerro, López y Mozos, (2010) el juego funcional, es propio del estadio sensoriomotor, y por tanto de los primeros años de vida, (...) consiste en repetir una y otra vez una acción por el puro placer de obtener el resultado inmediato. (p. 30).

Dentro de este juego funcional se puede observar que los bebés buscan una reacción en otras personas que los rodean, sonrisa, gestos, e incluso que le pasen algún elemento, evidenciando así su capacidad de influir en su entorno inmediato en la medida de sus posibilidades.

Beneficios del juego funcional:(Según Pecci, Herrero, López y Mozos. 2010.)

- El desarrollo sensorial.
- La coordinación de los movimientos y los desplazamientos.
- El desarrollo del equilibrio estático y dinámico.
- La comprensión del mundo que rodea al bebé (que los objetos no desaparecen; que suceden por causa-efecto; que los objetos se pueden combinar entre ellos, etc.)
- El auto superación: cuanto más se practica, mejores resultados se obtienen.
- La interacción social con el adulto de referencia.
- La coordinación óculo-manual.

Delgado, (2011) sostiene que durante los primeros meses de vida, el niño pasa por una etapa de exploración, por lo que las primeras manifestaciones del juego son de tipo sensorio-motora, de coordinación motora, equilibrio, reconocimiento del propio cuerpo (a través de actividades como dar giros sobre la cama, arrastrarse, gatear, caminar, etc.) De acuerdo a las etapas del desarrollo del niño, los juegos de este pasan de ser solamente sensoriales (seguir con la vista un objeto colorido o llamativo, o un sonido) a ser más motora, permitiendo la progresiva exploración del niño y la niña sobre su entorno, manipulando todos aquellos objetos que estén a su alcance. Cuando el niño adquiere nuevas formas de desplazamiento como el gateo, o la caminata, este juego sensorio-motor aumenta sus posibilidades de experimentación y conocimiento el entorno que lo rodea.

La primera etapa del juego sensorial y motor finaliza hacia el segundo año de vida, y se caracteriza por la exploración del entorno y el descubrimiento de las posibilidades y límites de su propio cuerpo. (Delgado, 2011, p. 16)

Al comienzo del segundo año de vida, el niño va emitiendo sonidos que le resultan atractivos y su actividad motora sigue desarrollándose rápidamente, es por este motivo que prefiere los juegos de desplazamiento y manipulación de objetos. Como su cerebro a esta edad ya comprende que algunos objetos permanecen en una misma ubicación, a pesar de que no los puede ver de manera directa, comienza a jugar a encontrar objetos perdidos.

Los juegos de construcciones, (como los bloques plásticos o de madera) favorecen la creatividad y el sentido de la socialización debido a que comparte bloques con otros niños o niñas. El niño, se divierte jugando en habitaciones en las cuales puedan haber otros niños y disfruta observándoles jugar, pero aun disfrutan del juego en solitario, por lo que si llegasen a interactuar entre ellos, sería solo para intentar arrebatarse un juguete a los demás, debido a que en esta etapa el niño sigue teniendo un pensamiento egocéntrico.

Aproximadamente cerca de los dieciocho meses, el niño y la niña tienen una maduración del sistema nervioso que le permite coordinar de mejor manera sus brazos y piernas, por lo que tendrá la posibilidad de desplazarse de distintas maneras, permitiéndole explorar el espacio de mejor forma, siendo este motivo, el que motiva que a esta edad los niños y niñas prefieran juegos que le permitan poner en práctica la psicomotricidad que han obtenido.

b. El juego de dos a tres años:

Cerca de los dos años, el niño y la niña entran en el periodo que Piaget define como preoperacional, en el cual niños y niñas representan mentalmente objetos y personas que no se encuentran presentes en el mismo lugar que ellos. Esta representación mental adquirida recientemente en esta etapa, le abre un montón de posibilidades a los juegos que realizan los niños y las niñas, debido a que cualquier objeto que tengan a mano podría convertirse en un potencial juguete. Por otra parte también aparece el juego dramático, en el cual, el niño y la niña dramatizan situaciones, imitando gestos, palabras y otras expresiones de las personas que lo rodean, o incluso reproducir frases que haya escuchado con anterioridad. Esta representación mental, en la cual pueden atribuirle características a objetos que no las tienen, les permitirá a los niños y niñas en esta etapa, mantener conversaciones e incluso compartir juegos con muñecas, peluches u otros objetos e incluso podría hacerlos hablar.

El juego simbólico, propio del estadio preoperacional, por tanto, entre los 2 y los 6/7 años, es aquel que consiste en simular situaciones, objetos y personajes que no están presentes en el momento del juego. (Pecci, Herrero, López y Mozos, 2010. p. 33).

Beneficios del juego simbólico: (Según Pecci, Herrero, López y Mozos, 2010.)

- Comprender y asimilar el entorno que nos rodea.
- Aprender y practicar conocimientos sobre los roles establecidos en la sociedad adulta.
- Desarrollar el lenguaje, ya que los niños verbalizan continuamente mientras los realizan, tanto si están solo como si están acompañados.
- Favorecer también la imaginación y la creatividad.

El juego dirigido hace su estreno en esta etapa del desarrollo de los niños y niñas, ya que ellos permiten que los adultos le hagan propuestas, les enseñen a utilizar un juguete determinado y también aceptan el juego con otros niños con las normas que esto implica.

Según Delgado, (2010) el juego dirigido, es un recurso muy utilizado en las clases de psicomotricidad en los jardines infantiles (p. 20)

c. El juego a los tres años:

En esta edad, los niños y niñas, como ya han adquirido más relaciones sociales, y están más acostumbrados a la idea de compartir con otras personas, pueden jugar con otros niños y niñas y disfrutar de esa actividad lúdica. Con el establecimiento de algunas normas sociales, el niño y la niña también saben esperar su turno, y compartir sus juguetes incluso cuando no se los han pedido antes.

Para él (*el niño o la niña*), ganar o perder un juego no tiene mucho significado. Lo importante es jugar y divertirse el mayor tiempo posible. (Delgado, 2011. p. 21)

d. El juego desde los cuatro años en adelante:

A los cuatro años, el niño es un investigador nato, y su criterio sobre el valor de las cosas dependerá en gran medida de la curiosidad que le inspire. (Delgado, 2011.p. 22)

El juego de los niños y las niñas continúa siendo paralelo cuando están en compañía de otros niños pero cada vez le dedican más tiempo a compartir sus juegos y ser más participativos.

A los 5 años comenzarán a practicar lo que se denomina el juego cooperativo, y también comienzan a interesarse por los juegos competitivos. Le gustará jugar a aquello en lo que pueda ganar o perder y, por supuesto, querrá ganar. Así que los niños con baja resistencia a la frustración tenderán a mentir o hacer trampas. (Delgado, 2011. p. 22) .Como a esta edad su vocabulario es más extenso, (alrededor de 2000 palabras) es el momento en el que comienza el disfrute con la lectura.

TABLA N° 3: Desarrollo del juego en los niños de 0 a 6 años		
Edad	Qué puede hacer	A qué juega
Hasta los 3 meses	Descubre las posibilidades de su cuerpo	Mueve las manos, patalea, le gusta observar sus manos en movimiento
Desde los 3 meses	Puede sujetar pequeños objetos	Coge los objetos para examinarlos. Le encanta hacer sonar las cosas.
Alrededor de un año	Gatea o anda	Explorar, morder, chupar y manipular. Juegos libres.
Comienzo del segundo año de vida	Emite sonidos y palabras de modo espontáneo. Comienza la socialización. Admite que otros niños jueguen con él.	Juegos manipulativos y de desplazamiento (gatear, trepar, subir y bajar escaleras, girar sobre sí mismo hasta caerse al suelo). Pinta garabatos. Juegos de construcción. Jugar a las carreras con otros niños (aunque no les importe ganar o perder) prefiere jugar solo.
De 2 a 3 años	Acepta las actividades que los adultos le proponen (juego dirigido). Empieza a conocer y aceptar las reglas del juego,	Juegos de dramatización. Al principio a solas, luego en compañía de otros. Juegos dirigidos (por un adulto o por otros niños).

De 3 a 4 años	Comienza a distinguir realidad de ficción. Mayor control de los movimientos que realiza y mejor equilibrio. Amplía su vocabulario.	Juego simbólico. Todo tipo de juegos motores. Construcciones, juegos de agilidad, juegos con todo lo que ensucia (temperas, arena, barro). Cuentos. Su favorito sigue siendo el juego dramático
De 4 a 6 años	Juego en grupo. El niño aprende a relacionarse con sus iguales y es cada vez más independiente de la presencia de personas adultas.	Juegos de asignación de roles diferenciados. Juegos de reglas. Juego libre. Juguetes más realistas. Juguetes que facilitan la expresión plástica, gestual y musical. Materiales de construcción con piezas más pequeñas y montajes más elaborados.

Cuadro resumen desarrollo del juego en los niños de 0 a 6 años. Obtenido de Delgado, I. (2011). p. 22-23.

4. Dimensiones del juego

El juego, durante los primeros años de vida es primordial para niños y niñas. Ellos se involucran integralmente en cada juego del que participan, y por ese mismo motivo que mediante esta actividad lúdica obtienen muchos aprendizajes de manera más rápida y eficaz. En el plano educativo, el juego permite realizar una motivación efectiva para la adquisición de los aprendizajes propuestos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, siendo este motivo, uno de los que ha convertido al juego en una estrategia didáctica primordial en este nivel educativo.

Según Delgado, (2010) las dimensiones del juego son las siguientes:

1. Dimensión afectiva – emocional: Esta dimensión está relacionada con la posibilidad de expresión que otorga el juego a niños y niñas. A través del juego, los niños y las niñas tienen la posibilidad de exteriorizar sus emociones, convirtiéndose a la vez en una vía de escape de situaciones que le producen ansiedad. Por otra parte, el juego favorece el desarrollo de la autoestima y auto confianza en los niños y niñas, debido a que en él se desarrollan acciones con un patrón repetitivo en el cual se logra el éxito de manera constante. Por otra parte, es una actividad placentera, porque se realiza de un modo voluntario, los niños y niñas son libres de jugar a lo que quieran por una cantidad de tiempo que ellos decidan, lo que posibilita dejar de jugar en cualquier momento.
2. Dimensión social: esta dimensión hace referencia a que el juego es un recurso que le permite a los niños y las niñas iniciar sus relaciones interpersonales con otras personas y aprender algunas conductas propias de la vida en sociedad, como respetar normas, compartir, respetar a los demás, o saludar y a diferenciar aquellas que son admitidas de aquellas que no son deseables, como pelear con los demás o insultar a otras personas. Es por esta función socializadora del juego que los niños y niñas logran construir su manera de relacionarse con los demás y de insertarse en la sociedad.

3. Dimensión cultural: Está relacionada a la transmisión de tradiciones y valores propios de la cultura a la que pertenecen el niño, la niña y su familia. Al jugar, el niño y la niña incluyen elementos propios de su cultura, los transmiten y los comparten con otros niños y niñas con los que juega. Como todo lo que realiza una sociedad es parte de su cultura, el juego también es parte de ella, por lo que al transmitir de generación en generación los distintos juegos, también se transmite la cultura de un determinado pueblo.
4. Dimensión creativa: El juego, al ser de carácter libre, le otorga la posibilidad de crear, inventar, e imaginara niños y niñas que juegan. Además, el juego también desarrolla la creatividad en quienes juegan, lo que a su vez potencia la autonomía del pensamiento y la expresión.
5. Dimensión cognitiva: A través del juego, los niños y las niñas obtienen nuevos logros en materia cognitiva, como por ejemplo, la empatía, el proceso de abstracción del pensamiento, el dominio del lenguaje, entre muchas otras cosas. Estos logros cognitivos, se potencian a través de múltiples experiencias que facilitan las situaciones de juegos a las que se unen los niños y las niñas.
6. Dimensión sensorial: El juego le permite a niños y niñas ampliar la cantidad de situaciones en las que pueden experimentar sensaciones que no experimentarían de otro modo. En Educación Parvularia, el juego dirigido por las educadoras de Párvulos le permite especialmente a los niños y niñas experimentar esas sensaciones difíciles de vivir en su contexto normal.
7. Dimensión motora: El juego y el desarrollo psicomotor de niños y niñas están estrictamente relacionados. Cada situación de juego de la que participa un niño o niña, es una posibilidad de desarrollar habilidades motoras finas y gruesas mediante la repetición de acciones o secuencias de ejercicios. Por otra parte, el juego favorece la adquisición del esquema corporal, en donde el niño se reconoce como

una persona distinta a las demás, y también reconoce las distintas partes de su cuerpo.

Rol del niño

Por mucho tiempo, se ha tenido una mirada respecto de los niños, la cual los minimiza como personas. Esta concepción de niño pasivo, conlleva pensar en un niño que no tiene iniciativa, ni conocimientos, pensamientos, ni sentimientos propios, por lo que el adulto debería llegar a completar ese vacío en la vida del infante. Si esto se lleva a la educación, el rol que cumpliría el niño dentro de esta, lo transformaría en lo que Freire llama “vasijas”, recipientes que deben ser llenados por el educador.

La visión bancaria de la educación descrita por Freire, es aquella en la que el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. (p. 52) En ella, el educador o el adulto siempre será el que sabe, y por el contrario el niño o estudiante siempre serán los ignorantes, los incompletos, por lo que esto justificaría que “quien sabe” le diga al “ignorante” que es lo que debe hacer.

La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. (Freire, p. 52)

Otro resultado de la visión de niño pasivo, está ligada a la tendencia a pensar que el niño o niña hace cosas que molestan o son inadecuadas. Para analizar esta mirada basta preguntarse: ¿a quién le molesta las cosas que hacen los niños? El enfoque adulto centrista, ha hecho creer que los niños son molestos o inadecuados solo por no reprimir su curiosidad de conocer el mundo y experimentar distintas cosas.

Para romper con esta mirada adulto céntrica, es necesario hablar de rol activo de niños y niñas. El rol activo implica percibir a los niños y niñas como sujeto de su vida y de sus actos, no como objetos, sino como personas con derechos, los cuales piensan, opinan, desean, necesitan, sienten, que hay que tenerlos en cuenta y respetarlos como merece cualquier persona. (Pineda, 2013. p. 5)

En este sentido, una de las medidas a favor del cambio de perspectiva respecto de la infancia que más se conoce, es la convención sobre los Derechos del Niño. Esta convención fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 por las Naciones Unidas, a la cual Chile se unió el 14 de agosto de 1990, lo cual pone al país en la obligación de considerar estos derechos y el desarrollo de la infancia dentro de los elementos principales de sus programas legislativos. La convención sobre los Derechos del Niño se rige por cuatro principios fundamentales:

- La no discriminación
- El interés superior del niño
- La supervivencia, desarrollo y protección del niño, y
- La participación de niños y niñas en decisiones que les afecten.

Estos derechos del niño cumplen una labor importante en la nueva mirada que el mundo comienza a tener de la infancia, se cambia la visión de niño pasivo, vacío como una vasija que necesita ser llenada por una en la que el niño y la niña son sujetos de derecho, capaces de pensar, sentir y hacer cosas por motivación propia. Este cambio de visión no es solo legislativo, puesto que niños y niñas son considerados en las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia como protagonistas de sus propios aprendizajes, haciendo caso y dejando ver el respaldo que se le otorga a las teorías de las neurociencias que resaltan la importancia de la exploración y diversidad de experiencias significativas en la primera infancia para conformar un buen cableado cerebral en el niño; así como en las teorías cognitivas que establecen que los niños aprenden gracias a la diversidad de experiencias que viven y a la calidad de estas, ambas teorías que posicionan al niño como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, expresando, manifestando, poniendo en acción las potencialidades internas: deseos, emociones, sentimientos, inclinaciones, capacidades, saberes, etc. A través de actividades desarrolladoras en las que niños y niñas cambiando su mundo se cambian a sí mismos. Pineda (2013) define actividades desarrolladoras a *aquellas que implican nuevas exigencias, que requieren desarrollar nuevas competencias, que producen nuevos aprendizajes.* (p. 3)

En uno de los principios pedagógicos de la Educación Parvularia en Chile, se hace referencia a la importancia del protagonismo de niños y niñas en su aprendizaje. El principio de actividad, considera que los niños aprenden generando experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora de párvulos.

Este principio pedagógico de actividad da cuenta del rol que espera la Educación Parvularia que cumplan niños y niñas en sus propios aprendizajes. *El rol activo plantea que para facilitar desarrollo en los niños y niñas, supone que expresen sus intereses, su sentir, que impliquen sus capacidades y potencial en actividades a través de las cuales cambian su entorno y se cambian a sí mismos.* (Pineda, 2013, p. 3)

El rol activo, no es lo mismo que aprendizaje activo, ya que si bien, el niño podría estar físicamente activo, ese ejercicio podría ser parte de la reproducción de instrucciones dadas por un adulto, haciendo lo que éste le dice, como lo dice, dentro de los límites que el adulto le impone al hacer la actividad, en cambio un niño que está físicamente quieto, podría estar con gran actividad interior, imaginando cosas, pensando que hacer y cómo hacerlo, tratando de explicarse algo, tomando una decisión, etc. de manera espontánea, libre y autónoma.

Según Pineda, (2013) cuando se aprende activamente hay cambios efectivos en la persona que aprende, los desarrollos logrados en el aprendizaje activo son integrales, incluye cambios en los aspectos cognitivos, en la acción y en aspectos socio-emocionales. (p. 10)

Roles activos en la educación

Como ya se hizo mención anteriormente, la Educación Parvularia está basada en principios pedagógicos entre los cuales se encuentra el de actividad, el cual destaca la importancia para este nivel de otorgarles a niños y niñas un rol activo en la construcción de sus propios aprendizajes. La educadora tiene un papel relevante al momento de propiciar experiencias que le otorguen un rol protagónico a niños y niñas en su propio aprendizaje, siendo las experiencias de aprendizaje basadas en sus intereses algo relevante, debido a que el niño se involucra muy activamente. En este tipo de experiencias se da cuenta que el aprendizaje se obtiene desde la vida misma, y que no parte desde cero, debido a que quien

aprende ya sabe algo respecto del tema, insertando la experiencia vieja en la experiencia nueva. La motivación por aprender es algo innato de quien aprenderá, ya que para esa persona el aprendizaje a obtener tiene significado vinculado a su vida debido a que sirve de algo y para algo, por lo que además es duradero y cuando se finaliza la experiencia quien aprende siente cierta satisfacción con el logro de aprendizaje obtenido.

Cuando se aprende activamente hay cambios efectivos en la persona que aprende, los desarrollos logrados en el aprendizaje activo son integrales, incluyendo evoluciones en los aspectos cognitivos, en la acción y en aspectos socio-emocionales, los cuales ocurren de manera simultánea.

En los cambios cognitivos, ocurren nuevas ideas, conocimientos, nueva información, asociaciones, etc. Los cambios en la acción se demuestran porque aparecen nuevas destrezas, posibilidades de acción, habilidades, entre otros. Los cambios socio-emocionales están vinculados a los valores y actitudes, por lo que en ellos se manifiestan nuevas sensibilidades, nuevas actitudes hacia la realidad y se valoran las cosas de una manera diferente.

Según Pineda (2013) el rol activo en la Educación Parvularia, se manifiesta cuando los niños y niñas:

- Inician actividades por sí mismos y sugieren actividades.
- Aprenden cosas que tienen sentido para ellos y ellas.
- Demuestran seguridad, satisfacción y orgullo respecto de sus trabajos o descubrimientos.
- Expresan con espontaneidad sus emociones en el aula.
- Disfrutan del trabajo en grupo.
- Son curiosos y realizan preguntas cuando no entienden, cuando quieren saber algo, y cuando quieren saber algo más de un tema específico.
- Son creativos, intentando resolver problemas, sugiriendo soluciones, ideas o buscando nuevas soluciones a situaciones determinadas.
- Se preocupan de ordenar y cuidar los materiales de trabajo que le son valiosos en el aula.

- Participan en la definición de normas que les afectan, como las de convivencia dentro del aula.
- Manifiestan una opinión respecto de diversos temas que suceden o se planteen en clases.
- Toman decisiones individuales y colectivas.

Según Pineda (2010), para propiciar experiencias de aprendizaje en las cuales el niño o la niña tengan un rol activo, la educadora deberá orientar su acción desde algunas actitudes y desempeñar un papel definido dentro de estas experiencias.

Actitudes:

1. El niño y la niña son el centro del proceso educativo.
2. El niño y la niña son sujeto de la educación y su desarrollo.
3. El niño y la niña tienen más capacidades de las que el adulto reconoce y su desarrollo implica autonomía.

Papel de la educadora:

1. Favorecer que el niño y la niña hagan las cosas
2. Crear espacios para que niños y niñas tomen decisiones que afectan su vida.
3. Facilitar la valoración que el niño y la niña tienen sobre sus propias acciones y los resultados de estas.

(p. 17)

Ambientes de aprendizaje:

Desde un punto de vista general el espacio es visto como algo físico, asociado a los objetos que están ocupando el espacio. Según el profesor Enrico Battini, estamos acostumbrados a considerar el espacio como si fuera un volumen, una caja que, incluso, podríamos llenar. Sin embargo, este autor señala que, «es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida se sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo» (Battini, en Zabalza, 2001. p. 236)

Cuando entramos en una sala, de inmediato nos percatamos del tipo de actividades que allí se realizan, de cómo es la comunicación entre los alumnos de los distintos grupos de las relaciones con el exterior, de los intereses de los alumnos y profesores, por este motivo que se dice que los ambientes hablan.

Existen dos términos que son utilizados como sinónimos para referirse al espacio de clases: *Espacio* y *ambiente*. Teniendo en consideración que éstos son términos que se relacionan entre sí, es necesario hacer una diferenciación entre ellos.

El término espacio, hace referencia al espacio físico, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por otra parte, el término ambiente puede tener la acepción de circunstancias que rodean a las personas o cosas (Zabalza, 2001. p. 239) y hace referencia al conjunto compuesto por el espacio físico y las relaciones que se establecen en él, los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto.

Según Iglesias, (2008) desde el punto de vista escolar, el ambiente se puede entender como una estructura compuesta de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí, las cuales corresponden a las siguientes:

Dimensión física

La dimensión física está relacionada con los elementos que hay en el espacio y como esto se organiza, lo que incluye material, la ambientación, los espacios, sus condiciones estructurales, el mobiliario u otros elementos físicos.

Dimensión Funcional

Esta dimensión está relacionada a la forma en la que se utilizan los espacios, el tipo de actividad para la cual están destinados y su polivalencia. Con respecto a la forma en que se utilizan los espacios, el niño puede usarlos de manera autónoma o bajo la instrucción de un adulto o docente. La polivalencia está relacionada a las distintas funciones que puede desempeñar un mismo espacio físico y cómo este puede ser funcional y modificado según las necesidades.

Dimensión temporal

Esta dimensión se vincula a la manera en la que se organiza el tiempo y a los momentos en los que se usan determinados espacios, debido a que el tiempo en que se realiza una experiencia de aprendizaje está relacionado directamente con el uso de un espacio definido. Hay que poner especial atención en la cantidad de tiempo que se destina a utilizar los espacios de manera tal que exista coherencia entre ambos. La dimensión temporal también hace referencia al ritmo con el que se desenvuelven las clases.

Dimensión relacional

La dimensión relacional está ligada a los diversos tipos de relaciones interpersonales que toman lugar dentro del aula, las cuales tienen que ver con los modos de acceder a los espacios (de manera libre o por orden del maestro) las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el profesor o propuestas por el grupo) las formas de agruparse para realizar actividades que tienen los niños y niñas, la manera en la que el profesor participa en los

distintos espacios y en las actividades que llevan a cabo los niños y niñas (observando, dirigiendo, estimulando, sugiriendo, etc.).

El ambiente como elemento curricular

Los elementos del ambiente y sus dimensiones en conjunto con los diferentes espacios en los que tienen lugar el proceso de aprendizaje de los niños constituyen en sí mismos, contenidos de aprendizaje. Pol y Morales, (en Zabalza, 2001, p. 241), señalan que el espacio jamás es neutro, ya que su estructuración y los elementos que lo configuran comunican al individuo un mensaje que puede ser coherente o contradictorio a lo que el profesor quiere hacer llegar al niño. El educador no puede conformarse con el entorno tal como le viene dado, debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectarse, haciendo de este espacio un lugar donde el niño encuentre el ambiente necesario para su desarrollo.

Otra visión respecto del ambiente como un elemento curricular, lo posiciona como una estructura de oportunidades. Es una condición externa que favorecerá o dificultará el proceso de crecimiento personal y el desarrollo de las actividades instructivas. Será favorecedor, o por el contrario limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha o con respecto a los métodos educativos y e instructivos que caractericen nuestro estilo de trabajo (de los docentes). (Zabalza, 1989. p. 108)

Distribución del espacio

Según Loughlin y Suina (1987) (en Zabalza, 2001. p.269) el profesor tiene cuatro tareas principales en la disposición de la estructura básica del entorno de aprendizaje:

1. Organización espacial: que corresponde a disponer los muebles dentro del aula para crear espacios de movimiento y para las actividades de aprendizaje.
2. Equipamiento del espacio para el aprendizaje: esta tarea corresponde a seleccionar, reunir y crear el material y equipos necesarios para las actividades que se realizarán y disponerlos en el aula para que los niños y niñas tengan acceso directo a ellos. Estos objetos deben ser cosas que provengan de experiencias significativas para los niños y niñas, ser seguros, deben desarrollar capacidades en los niños y niñas que los utilicen, y ser atractivos para los niños y niñas
3. Disposición de los materiales: aquí se decide donde se colocarán los materiales reunidos por el docente. Estos deben organizarse de manera lógica en un lugar al alcance de los niños y niñas
4. Organización para propósitos especiales: en esta tarea se debe tomar en cuenta los propósitos especiales para organizar el mobiliario o distribuir los materiales en la sala de clases, debido a las necesidades de los estudiantes, o aprendizajes específicos que se quieran propiciar en la clase.

Organización del tiempo

El tiempo, para niños y niñas es algo que no se percibe ya que ellos viven la vida instintivamente tomándose su propio tiempo para hacer las cosas que desean hacer. Es por este motivo, que los adultos, en nuestra costumbre de medir el tiempo y dividirlo, cometemos el error de que el niño haga determinadas cosas en determinados tiempos, sin considerar la espontaneidad con la que lo viven. Por esto, es importante considerar como manejamos los tiempos en la escuela, debido a que no debemos olvidar lo importante que es para los niños vivir experiencias significativas, las cuales suceden a sus propios tiempos personales, sin relacionarse con el tiempo que culturalmente medimos.

La programación didáctica, determina entre otras cuestiones, los objetivos a conseguir con los niños, el principio y el fin de algo y la organización escolar se mueve, generalmente, por la idea de todos igual y al mismo tiempo. De hecho, las desviaciones temporales del tiempo estándar establecido por el profesorado son corregidas o sancionadas como errores a extirpar. (Hoyuelos, p. 8)

Se hace necesario considerar en la organización de los tiempos de la escuela el respeto por los tiempos de cada niño, puesto que es bien sabido que gracias a sus características personales cada uno posee tiempos distintos para hacer una actividad determinada. También hay que cuestionarse la rigurosidad con la que se implementan los tiempos de las actividades, debido a que sería favorable para el proceso de aprendizaje que se podría estar viviendo en las experiencias el poder finalizar la actividad en el momento que se dé espontáneamente, ya que muchas docentes, en su necesidad de hacer calzar los tiempos de las experiencias de aprendizaje, cortan el tiempo de la actividad de los niños que se demoran más en realizarlas, cortando abruptamente el proceso de aprendizaje.

Con respecto al establecimiento de un horario de clase o rutina, esta se considera beneficiosa para los niños en el sentido de que se puede establecer como un punto de referencia para la orientación temporal de los niños y niñas, reconociendo por ejemplo, que luego de la hora de almuerzo se retiran del establecimiento. El establecimiento de este horario también debe respetar los tiempos de los niños. Una buena forma de respetar esto es anunciando con anticipación al cierre de la actividad, la próxima finalización de esta, de manera tal, que los niños y niñas que están realizándola se anticipen a esto y distribuyan sus propios tiempos dentro de lo establecido para la actividad.

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realizó en base a un paradigma cualitativo de tipo descriptivo, ya que tanto el objetivo general propuesto, como los objetivos específicos apuntan a describir la relevancia asignada a las estrategias didácticas que favorecen la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Educación Básica por los docentes de estos niveles y las acciones que han realizado para concretarla en sus respectivas comunidades educativas. Según Cauas, este tipo de estudio se dirige fundamentalmente a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y espacial determinada (p.6) tal como se explicita en los objetivos propuestos al principio de la investigación.

ENFOQUE DEL ESTUDIO

Esta investigación se realizará con un enfoque cualitativo, el cual según Taylor y Bodgan, (1987) es aquella investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable, (p. 20). Al orientar esta investigación con este enfoque se buscará comprender el proceso de las transiciones realizados en los establecimientos de la muestra desde una perspectiva más cercana.

Según Esteberg, (2002):

la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría particular y luego “voltar” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa (En Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 9)

METODO DE INVESTIGACIÓN

Se llevó a cabo el método Estudio de Casos, el cual se puede definir como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis, y desarrollar alguna teoría” (Hernández y Mendoza, 2008, en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 163) Para Yin, (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) gran parte de los estudios de caso (cualitativos) tienen como objetivo documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron ([CD] Cap. 4, p. 25)

Según Bisquerra, (2009) el Estudio de Casos es método de investigación de gran relevancia, para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas. (p. 309)

En este caso se estudió como acontecimiento la articulación entre Educación Parvularia y básica. De esta manera se favorece el entendimiento de dicha situación, a través de su descripción y análisis. Como se puede apreciar en cuanto al número de casos fue de tipo simple ya que sólo se tomaron dos grupos de un solo establecimiento educacional.

Por otro lado, en función al momento estos pueden ser en vivo o post facto. En esta investigación se optó por lo primero, donde el investigador no interviene sobre el caso a estudiar y la recogida de datos se obtiene de un diseño en vivo. Además, en función de la manipulación del investigador en el fenómeno investigado, éste fue planificado y no natural, ya que se seleccionaron técnicas y se diseñaron sus respectivos instrumentos para investigar el tema de estudio.

Yin (1989) distingue tres tipos de objetivos diferentes: exploratorio: cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación, descriptivo: intenta describir lo que sucede en un caso particular y el explicativo: facilita la interpretación. En esta investigación se desarrolló el descriptivo, debido a que el objetivo de esta investigación es describir la relevancia que le asignan a las estrategias didácticas que favorecen la articulación

entre el Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica los docentes de estos niveles y las acciones que han realizado para concretarla en sus respectivas comunidades educativas.

ESCENARIO

La investigación será llevada a cabo en un establecimiento de Educación Parvularia y Educación Básica del sector público los cuales cumplan con las siguientes características:

- Una escuela pública, en la cual se impartan niveles de Educación Parvularia, tanto como de Educación Básica.

SUJETOS DE ESTUDIO

Los sujetos de esta investigación serán los agentes educativos de los establecimientos educacionales descritos en el párrafo anterior. Educadora de párvulos, Docente de Educación General Básica, una muestra al azar de niños y niñas pertenecientes al Nivel de Transición II y Primero Básico, y adultos significativos o apoderados de niños y niñas que se encuentren cursando estos niveles.

El tipo de muestra corresponde a una del tipo homogénea, en la cual las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010. p. 398)

Los rasgos que comparten los sujetos de estudio son los siguientes:

Educadora de Párvulos y Docente de Educación General Básica: Ambas profesionales ejercen en el mismo Establecimiento Educacional y han trabajado con los niños y niñas (y sus familias) que participaron del estudio.

Los niños y niñas que participaron de este estudio:

- Cursaron el Segundo Nivel de Transición y están cursando el Primer año de Educación Básica en el Establecimiento Educacional en el que se aplicó el estudio
- Están cursando el Segundo Nivel de Transición en el Establecimiento Educacional en el que se aplicó el estudio

Adultos Significativos o apoderados: Todos los adultos significativos o apoderados que participaron del estudio han acompañado de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos o hijas, sobrinos, o sobrinas, nietos o nietas mientras ellos cursaban el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Entrevistas semi-estructuradas

La entrevista semi-estructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo, y que a su vez, las respuestas dadas por el entrevistado pueden provocar nuevas preguntas por parte del entrevistador para clarificar los temas planteados.(Munarriz, p. 113) la guía que tiene a su disposición el entrevistador sirve para tener en cuenta todos los temas que se desea indagar en la entrevista, pero no es necesario mantener un orden en el desarrollo de la entrevista. La flexibilidad de este tipo de entrevista, las convierte en las más indicadas para esta investigación, por lo que se realizarán entrevistas semi-estructuradas a los actores educativos involucrados en los procesos de articulación de los colegios y jardines de la muestra. Este tipo de entrevista generalmente, se utiliza cuando, a partir de la observación nos quedan lagunas que requieran una mayor profundización para comprender cierto tipo de acciones, o en la última fase de la investigación, para clarificar ciertas contradicciones entre lo observado y la información recogida por otras fuentes (Munarriz. p. 113)

Fotoelicitación

La fotoelicitación está basada en la simple idea de insertar una fotografía en una entrevista de investigación. La diferencia entre entrevistas que usan imágenes y texto y entrevistas que usan solo palabras recae en las formas que respondemos a estas dos formas de representación simbólica (Harper, 2002). Esto está relacionado a que las partes del cerebro que procesan la información visual tienen mayor evolución que aquellas partes que procesan la información verbal, siendo este factor, lo que permite a la fotoelicitación ser un procedimiento en el cual se evocan distintos tipos de información de lo que lo haría una entrevista sin uso de imágenes.

Según Harper, (2002) el uso de imágenes puede ser de tres tipos:

- Las consideradas “más objetivas”: inventarios visuales de objetos, gente y artefactos.
- Aquellas que proceden de colectivos o instituciones y representan lugares de trabajo, escuela, hospitales, etc., y que conectan al entrevistado con experiencias contextuales pasadas o presentes.
- Las que representan dimensiones íntimas de la experiencia personal de las personas entrevistadas, por ejemplo fotografías de su habitación, de su casa, de algún familiar o de su grupo de amigos, entre otras. Este tipo de imágenes entrega información de carácter más subjetiva.

Las imágenes a utilizar en la construcción de este instrumento de investigación corresponden a las que Harper considera como aquellas que conectan al entrevistado con experiencias contextuales pasadas o presentes, debido a que la selección de éstas y las preguntas asignadas a cada una de ellas buscan evocar en los niños y niñas entrevistados recuerdos y emociones sentidas en momentos específicos de su vida escolar, como lo son su ingreso al Segundo Nivel de Transición o el Ingreso al Primero Básico, así como también las percepciones de los niños y niñas respecto de las salas de clases de ambos Niveles y las actividades que en ellos se desarrollan.

RIGOR CIENTÍFICO

Validez y fiabilidad:

Triangulación metodológica

El rigor científico de esta investigación lo otorgará la triangulación de datos obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas y fotoelicitación.

La triangulación es definida por Denzin (1978) como

La combinación de metodologías para el estudio del mismo fenómeno. La triangulación es un plan de acción que le permite al sociólogo superar los sesgos propios de una determinada metodología, el proceso de múltiple triangulación se da cuando los investigadores combinan en una misma investigación variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías. (En Corujo, 2003. p. 1)

Stake (2007) y Yin (1989) consideran que en un estudio de caso debe haber triangulación de fuentes de datos, y que pueden utilizarse diferentes herramientas tanto cuantitativas como cualitativas. En este caso, como el estudio se basa en un estudio de caso con enfoque cualitativo se realizará triangulación para otorgarle el rigor científico que esta investigación requiere

En este estudio se optó por una triangulación entre sujetos informantes, ya que esta daba la posibilidad de contar con la mirada de los diferentes actores que participaron del estudio y que deberían estar insertos en el proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico: Educadora de Párvulos, Profesora jefe de Primero Básico, niños, niñas y los adultos significativos de estos, o apoderados.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Análisis de entrevistas a Educadora de Párvulos y Profesora Jefe de Primero Básico.

Después de haber aplicado entrevistas a las profesionales a cargo del Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico del Establecimiento Educacional en el que se realizó el estudio, se transcribieron sus discursos y se buscaron elementos comunes entre ellos, los que permitieron construir las siguientes dimensiones y categorías que buscan organizar el análisis de los datos obtenidos a través de estos discursos.

Definición de Dimensiones y Categorías

Para mayor comprensión, a continuación se definen las dimensiones y categorías que se construyeron a partir del análisis de las entrevistas realizadas a las profesionales que participaron de este estudio.

1. Dimensión: Conocimientos de articulación.

Esta dimensión hace referencia a los saberes que poseen las profesionales entrevistadas respecto de referentes curriculares, normativas legales entre otros, los cuales le permitirían realizar acciones a favor de la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico al interior del Establecimiento Educacional en el que ellas se desempeñan. También está relacionado con los conocimientos respecto de la articulación misma, mediante los cuales las profesionales establecen juicios de valor respecto de la importancia de gestionar e implementar una articulación para niños y niñas que se encuentran entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico

1.1. Categoría: Referentes curriculares

Los referentes curriculares son instrumentos referenciales que orientan y dan forma a la Educación, estableciendo cuales son los conocimientos mínimos que debiesen adquirir los niños y niñas en distintas etapas de su escolaridad. En esta investigación sólo se hace referencia a los referentes curriculares de Educación Parvularia y Educación Básica Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia se

definen como un marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica. (MINEDUC, 2005. p. 7)

Por otra parte Las Bases Curriculares de la Educación Básica son un instrumento “marco” que define en forma abierta los aprendizajes mínimos de cada nivel (MINEDUC, 2012. p. 10)

1.2. Categoría: Relevancia

Esta categoría hace referencia a la valoración que le otorgan la profesora y la educadora de párvulos entrevistadas a la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico y los fundamentos que les permiten justificar su percepción respecto de este proceso.

2. Dimensión: Trabajo con familia.

El trabajo con familia es un factor que no debe descuidarse en el proceso de aprendizaje de niños y niñas. Según Brofenbrenner (1979) (en OEA, 2009) el ser humano transita por varias etapas del desarrollo, pero lo hace siempre inmerso en un ambiente que tiene directa influencia en su desarrollo. (p. 26) Este ambiente que se menciona, está compuesto, en gran parte la familia de los niños y niñas. Es por este motivo, que se debe poner atención en este factor, e invitar a las familias de niños y niñas a ser partícipes de sus procesos de aprendizaje de diversas maneras, en distintas oportunidades.

Dada la importancia que tiene la articulación para el futuro del éxito escolar de niños y niñas, en este proceso deberían encontrarse involucradas sus familias, debido a que los niños no transitan solos, sino que lo hacen acompañados por sus familias y sus contextos.

2.1. Categoría: Información

En esta categoría se busca conocer si las familias de los niños y niñas que están viviendo la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Enseñanza Básica son involucradas en este proceso a través de informaciones respecto de este.

2.2. Categoría: Participación

La participación de las familias se refiere a la forma en la que las familias se ven involucradas en el proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico de sus hijos e hijas. Es importante recordar que la familia es considerada por ambos referentes curriculares (de Educación Parvularia y de Educación Básica) como imprescindible en el desarrollo integral de niños y niñas, siendo este motivo, el que de razones suficientes para incluir a las familias en este proceso.

3. Dimensión: Prácticas Pedagógicas

Se definen como prácticas pedagógicas, aquellas acciones que desarrollan las profesoras y educadoras para favorecer el proceso educativo de niños y niñas. Dentro de estas acciones se encuentran la gestión de experiencias articuladoras, las estrategias didácticas utilizadas, la forma de participación que desarrollan las profesionales, el seguimiento que se realiza del proceso de articulación, la coordinación con otros docentes, entre otras acciones.

3.1. Categoría: Gestión

Se encuentran dentro de esta categoría, aquellas acciones que están enfocadas en organizar la articulación de los niños y niñas entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico.

3.2. Categoría: Participación

En esta categoría se pretende descubrir de qué manera las profesionales involucradas en la articulación se hacen partícipes de este proceso (en que instancias participaron, que acciones desarrollaron, quienes acompañaron este proceso)

3.3. Categoría: Seguimiento

La categoría de seguimiento está relacionada con la búsqueda de acciones que realicen las profesionales destinadas a monitorear el proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Enseñanza Básica, y lo que ocurre después de este y que se encuentre relacionado a este tema.

3.4. Categoría: Coordinación

La coordinación es algo fundamental del trabajo en equipo. Para realizar articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico es necesario que los profesionales a cargo de ambos niveles educativos trabajen en conjunto y se coordinen para realizar una articulación eficaz. Este trabajo en conjunto se propone en la resolución 11636, que Imparte Criterios Técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza Básica, a través de:

- Intercambio de prácticas pedagógicas que vinculen curricularmente a ambos niveles,
- Planificación e implementación de actividades conjuntas, y evaluaciones comunes (graduadas de acuerdo a los requerimientos de cada nivel)
- Facilitar el conocimiento de salas y lugares comunes en la escuela,
- Consensuar formas de trabajo con las familias,
- Y desarrollar otras actividades que respondan a las necesidades de articulación de cada contexto. (Artículo 1°)

3.5. Categoría: Percepción de la Educación Parvularia

Esta categoría tiene por objetivo conocer las percepciones implícitas o explícitas relacionadas con la educación Parvularia, sobre qué es lo que se hace en esos niveles educativos, y cuál es la valoración que percibe la educadora respecto de este nivel en su propia comunidad educativa.

3.6. Categoría: Interés docente

Esta categoría busca conocer las motivaciones que manifiestan los docentes para realizar articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Enseñanza Básica.

Cuadros de Síntesis entrevistas a Educadora de Párvulos y Profesora jefe de Primero Básico

Dimensión Conocimiento de articulación

Categoría	Discursos
Referentes curriculares	“No, (conozco) nada” EP “No, no conozco ninguna.” EB
Relevancia otorgada	“(…) es súper importante porque ellos están conociendo otro tipo de trabajo, cómo se trabaja en básica, y yo también a la vez aprendo como ellos (…) se empoderan de cómo trabajar en básica, porque es totalmente diferente. Es más orden, mas estructurado, etc.” EP “Es bastante relevante el proceso de los niños de transición, porque más allá de que el niño logre a cabalidad los objetivos, ellos deben lograr ambientarse al otro ritmo de aprendizaje y conocer y a la vez aproximarse a la realidad que vivirán en los próximos años.” EB

Dimensión: Practicas pedagógicas

Categoría	Discursos
Gestión	<p>“(…) yo planifiqué las actividades cuando hicimos articulación para Primero Básico (…) fui yo la que me acerqué a las profesoras para articular, fui yo la que lo propuse”. EP</p> <p>“No gestioné ninguna actividad para articular kínder con Primero Básico” EB</p>
Participación	<p>“Si, se realizó un articulación, en donde se trabajó en conjunto con Catalina, y la Educadora, en reconocimiento de palabras con consonante R y G (…)” EB</p> <p>“(…) yo planifiqué las actividades cuando hicimos articulación para 1° básico” EP</p> <p>“Si, Las que mencioné” (Gestión de la actividad y participación de esta) EP</p>
Seguimiento	<p>“Yo hago un seguimiento de cómo los niños viven este proceso, pero no con los colegas.” EP</p> <p>“No se realiza.” (seguimiento) EB</p>
Coordinación.	<p>“No se realizan” EB</p> <p>“No, En este Establecimiento a la Educación Parvularia no se le toma en cuenta.” EP</p>
Percepción de la Educación Parvularia	<p>“(…) en este Establecimiento a la Educación Parvularia no se le toma en cuenta.” EP</p>
Interés docente	<p>“Si, pero no se han dado las instancias.” EB</p>

	“(…) muy poco.” EP
--	--------------------

Dimensión: Trabajo con familia.

Categoría	Discursos
Información	“No se realiza articulación, por lo tanto no se informa a las familias sobre ese tema.”EB “No me piden, no me exigen, ni tampoco hay información pa’ los papás.” EP
Participación	“No se incluye a las familias.” EP “No se realiza articulación, por lo tanto no se incluye a las familias” EB

Análisis de las fotoelicitaciones realizadas a niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y de Primero Básico

Dentro de esta investigación se realizaron dos sesiones de fotoelicitación con niños y niñas: una con estudiantes del Segundo Nivel de Transición y otra con estudiantes del Primero Básico que el año anterior cursaron el Segundo Nivel de Transición en el mismo Establecimiento Educativo que se aplicó el estudio. Finalizadas las fotoelicitaciones con niños y niñas, la estudiante tesista transcribió los discursos que los niños y niñas emitieron, para posteriormente construir dimensiones y categorías que organizaran los elementos comunes de estos discursos para el posterior análisis.

Definición de Dimensiones y Categorías:

Para facilitar la comprensión de los criterios que me permitieron establecer las dimensiones y categorías de análisis de las fotoelicitaciones realizadas a niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y Primero Básico, presento a continuación, la definición de cada una de estas con el objetivo de explicar que aspectos abarcan cada una de ellas.

1. Dimensión: Percepciones

Esta dimensión está enfocada a recoger las percepciones de los niños y niñas respecto de distintos aspectos relacionados con sus experiencias de la vida escolar vinculados con la articulación, los sentimientos evocados en dichas situaciones, y la relación que establecen entre las características físicas de los niños y niñas de las imágenes presentadas en la fotoelicitación con el nivel que creen ellos que asisten esos niños. La importancia de estas percepciones de los niños y niñas, es que de ellas se pueden desprender conocimientos obtenidos a través de sus experiencias, los cuales son información valiosa para triangular los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a las profesionales, respecto de lo que ellas han realizado en torno a la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico. Los conocimientos previos, son todos los aprendizajes obtenidos a través de experiencias previas, ya sean experiencias de aprendizaje formales, o

experiencias de vida. Según Miras, (1993) la importancia de los conocimientos previos es que estos:

(...) no sólo le permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que, además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados. Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje (p. 3)

1.1. Categoría: Experiencias de Aprendizaje

Las experiencias de aprendizaje corresponden a las acciones que desarrollan las educadoras y profesoras con los niños y niñas dentro y fuera de la escuela, las cuales tienen objetivos y contenidos de aprendizaje definidos previamente a través la planificación.

1.2. Categoría: Escuela

Esta categoría se plantea conocer las percepciones que los niños y niñas que participaron de la fotoelicitación tienen respecto de la escuela, la valoración que le otorgan a esta, y los sentimientos o sensaciones que perciben cuando están en ella en sus experiencias escolares.

1.3. Categoría: Segundo Nivel de Transición

Esta categoría engloba las percepciones de los niños y niñas relacionadas al Segundo Nivel de Transición, sus sentimientos, y valoraciones de lo que se hace en esta etapa educativa.

El Segundo Nivel de Transición es el último nivel del Segundo Ciclo de Educación Parvularia, el cual abarca desde los tres años hasta los seis años de edad. Al finalizar el Segundo Nivel de Transición niños y niñas son promovidos al 1° año de Educación Básica. En este nivel educativo, debido a la proximidad con la Educación Básica y al desarrollo progresivo de sus capacidades psicomotoras, cognitivas,

afectivas y sociales los niños requieren de una mayor especificidad y complejidad en los contenidos de los aprendizajes (MINEDUC: 2005. p. 30)

1.4. Categoría: Relación Aspecto físico – nivel

Esta categoría emerge desde los propios discursos de los niños y niñas, ya que en cada una de las fotografías, cuando se preguntaba ¿en qué curso crees que va el niño? Sus respuestas estaban basadas en características físicas observables de los niños de las imágenes, en la mayoría de las respuestas.

2. Dimensión: Caracterización de la escuela

La escuela es la institución en la que se imparte educación formal a niños y niñas. En esta dimensión se pretende conocer la escuela a través de los discursos de los niños y niñas que participaron de la fotoelicitación, cómo son los lugares que se encuentran dentro del establecimiento educacional, especialmente las salas de clases, y algunos aspectos que identifican, según sus experiencias al Segundo Nivel de Transición, y al Primero Básico. Esta caracterización de la escuela también recae en las emociones que se producen dentro de ella, tomando en cuenta que los niños y niñas en distintas instancias de su vida escolar pasan por diversas emociones.

2.1. Categoría: Características de la sala de clases

Esta categoría busca recoger las percepciones de los niños y niñas relacionadas al aspecto y dimensiones de las salas de clases del Segundo Nivel de Transición y del Primero Básico.

2.2. Categoría: Características de los niveles

Esta categoría reúne los discursos de los niños y niñas que entregan características del Segundo Nivel de Transición y del Primero Básico, como las

experiencias de aprendizaje vividas, adquisición de habilidades significativas para ellos (como la lectura y escritura).

2.3. Categoría: Experiencia escolar.

Esta categoría se propone recopilar los relatos de los niños y niñas en los que dan cuenta de experiencias vividas en la escuela, el primer día de clases, experiencias de aprendizaje, sentimientos frente algunas situaciones vividas en la escuela, entre otros.

Cuadros de síntesis de fotoelicitación a niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y de 1° Básico.

Participantes:

Niños y niñas de NT2: K1 – K2

Niños y niñas de 1° Básico: H1 – H2 – M1 – M2

Dimensión: Percepciones

Categoría	Discursos
Experiencias de aprendizaje	“Si, son divertidas.”(la actividad de la foto N°3) K1 “(...) a mí me gusta ver videos, que lo pongan en el techo. Tía, es bacán que pongan una cosa pa’ ver videos y que lo pongan en el techo y nosotros nos acostamos a verlo.” H1
Escuela	“(...)es muy aburrida” H1 “No es aburrida, solo que tiene sueño en la mañana” M1
Segundo Nivel de Transición	“A mi si me gusta, porque no hacen casi nada de tarea y puro juegan” H1 “Y también me gusta estar en kínder porque hay colchonetas y pueden armar cosas con ellas” H1 “y también podemos jugar” M1 “Si, y los hacen pintar con témpera.” M1 “Ellos son de kínder, porque los de kínder comen en la sala, cierto.” H2
Relación aspecto físico –	“En kínder. Porque mira, este niño es chico, igual que ella,

nivel	<p>(...)” K1</p> <p>“En primero, porque es grande.” K1</p> <p>“En kínder, mira mídelos.” K1</p> <p>“En kínder, porque son pequeños.” K1</p> <p>“(…) en kínder. (…) A ver, déjame medirla: en primero (…) Porque es muy grande” K1</p> <p>“En segundo, porque es chiquitito.” H1</p> <p>“En primero, porque es demasiado chico para estar en tercero. Es demasiado grande para estar en kínder.” M2</p> <p>“Va en primero, porque se ve del porte del Martín” H1</p> <p>“Yo pienso que va en segundo, porque tiene los dientes muy grandes. Tía, agrande la foto y se le ven los pies, ¿o es que no tiene pies? A lo mejor él está de puntas” M1</p> <p>“En segundo, porque es muy grande.” H2</p> <p>“porque tiene los dientes muy grandes, en primero” M1</p> <p>“(en primero)porque tienen las piernas largas” M1</p> <p>“pre kínder, cuando tienen 5 años.” M1</p>
-------	---

Dimensión: Caracterización de la escuela.

Categoría	Discursos
Características de la sala de clases	<p>“(…) la escuela es de color, adentro de color verde y ese no es verde.” K1</p> <p>“Hay solo una (silla) que es así, cuadrado y ahí se sientan los niños.” K1</p> <p>“(La sala de primero) (…) es más grande” M2</p> <p>“(la sala de primero) (…) no tiene tantos juguetes” H1</p> <p>“La sala del kínder es chiquitita, es como la mitad de nosotros.” M1</p> <p>“(las sillas de la sala de Primero Básico) son más grandes y son más anchas” H1</p>
Características de los niveles	<p>“(…) las profesoras le están leyendo un cuento, por eso creemos que son de kínder” H1</p> <p>“sí, y no saben leer como nosotros” M1</p>
Experiencia escolar	<p>“Sólo nos sentamos en el piso.” (para leer cuentos) K1</p> <p>“Bien (…) porque veo amigos nuevos” K1</p> <p>“Sí, (se ha sentido triste) cuando el Matías que es de otro curso (…) me pegó (…)” K1</p> <p>“algunas veces me siento enojada y algunas veces me siento</p>

	<p>feliz. Hoy yo desperté llorando porque me dolía mucho la guatita, y no dormí en toda la noche.” M1</p> <p>“Mal. Porque me despiertan y empiezo a enojarme. Me pongo roja de ira” M2</p> <p>“(…) mi primer día, yo pensé, a mí me daba miedo” M1</p> <p>“a mí también me dio miedo mi primer día” H1</p> <p>“yo era tímida, a mí me dio vergüenza pasar de curso.” M1</p> <p>“mi primer día de escuela yo no quería que mi mamá se fuera.” H1</p> <p>“yo tampoco (quería que su mamá se fuera el primer día de clases) tía, porque uno no quiere ir, y se siente triste” M1</p>
--	---

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS ADULTOS SIGNIFICATIVOS DE NIÑOS Y NIÑAS

Las entrevistas a los apoderados y adultos significativos de los niños y niñas que participaron de este estudio se realizaron de manera personal con cada una de las personas que participó de esta etapa del estudio, las cuales fueron registradas en audio y posteriormente transcritas por la estudiante tesista a cargo de esta investigación.

Para organizar el análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas previamente descritas, se construyeron dimensiones y categorías de análisis que agrupan elementos comunes.

Definición de Dimensiones y Categorías:

A continuación, se presenta una definición de las dimensiones y categorías de análisis de los discursos declarados por los familiares de niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y Primero Básico en la entrevista semi estructurada de la cual participaron. Dicha definición de cada dimensión y categoría busca establecer un marco de referencia respecto de lo que abarca cada una de ellas, de manera que se facilite la comprensión de estas por parte del lector:

1. Dimensión: Articulación

Esta dimensión se propone reunir aspectos relacionados con la participación de las familias y conocimientos relacionados con articulación entre niveles. Según O. Franco, (en Rodríguez y Turón) la articulación significa lograr la unidad de ideas y acciones (...) garantizando un desarrollo progresivo, una continuidad lógica y natural, a fin de evitar que se produzca cambios bruscos de una etapa a otra. (Rodríguez y Turón, 2007. p. 2)

En el caso de este estudio, se aborda la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico, por lo que la búsqueda de participación familiar en esta categoría será la que está vinculada a esos niveles.

1.1. Categoría: Participación en el proceso

Esta categoría se propone reunir los discursos de los apoderados relacionados con la forma en la que la escuela los hace o hizo partícipes del proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y 1° Básico. La forma de participación de las familias en este proceso puede ser variada.

1.2. Categoría: Experiencia de articulación

En esta categoría se reúnen los discursos relacionado con la propia experiencia de las familias en el proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico. Se incluyen dentro de esta categoría, también los sentimientos, emociones y logros de los niños y niñas percibidos por sus familias dentro de este proceso.

1.3. Categoría: Conocimiento del término articulación

Esta categoría rescata los conocimientos previos del familiar del niño o niña entrevistado relacionados con la articulación, y también las valoraciones que ellos le otorgan a este proceso.

1.4. Categoría: Información sobre articulación realizada en la escuela

Esta categoría intenta rescatar de los discursos de los apoderados, información relacionada con las instancias en las que efectivamente se les puso en conocimiento respecto del proceso de articulación realizado (o no) en la escuela, su importancia y sus fundamentos.

2. Dimensión: Percepciones

Esta dimensión busca recopilar las percepciones de los familiares significativos de los niños y niñas que contestaron la entrevista respecto de algunos aspectos relevantes para el

proceso de articulación, como son el propio concepto de articulación, y la importancia que le atribuyen a este proceso.

2.1. Categoría: sobre el Segundo Nivel de Transición

Esta categoría se propone recoger los discursos relacionados a las percepciones que los adultos significativos tengan respecto del Segundo Nivel de Transición.

El Segundo Nivel de Transición, más conocido como kínder, es el nivel que finaliza la Educación Parvularia, y atiende a niños y niñas de entre 5 y 6 años de edad.

2.2. Categoría: Sobre el Primero Básico

Esta categoría tiene como objetivo reunir los discursos de los adultos significativos de los niños y niñas, quienes fueron entrevistados para esta investigación que tengan relación con sus propias percepciones y expectativas del Primero Básico. El Primero Básico es el primer nivel de la Enseñanza Básica. En esta etapa educativa, niños y niñas adquieren habilidades como la lectura y escritura, las cuales les son primordiales durante los niveles educativos por los que transitarán en el futuro.

2.3. Categoría: Importancia de la articulación

En esta categoría pretendo dar a conocer la importancia que los apoderados de los niños y niñas del Segundo Nivel de Transición, y Primero Básico le atribuyen a la articulación dentro del proceso de aprendizaje de sus hijos.

2.4. Categoría: Al pasar de curso.

En esta categoría se busca conocer las percepciones de los apoderados respecto de qué expectativas tienen del paso del niño o la niña hacia Primero Básico.

Cuadro de síntesis entrevistas a apoderados de NT2 y 1° Primero Básico

Dimensión: Articulación

Apoderados 1° Básico: AP1 - AP2

Apoderados de NT2: AT1 – AT2

Categorías	Discursos
Participación	<p>“En ninguna cosa (...).” AP1</p> <p>“No sé lo que es eso.” AT1</p>
Experiencia	<p>“Cuando la amara iba en kínder era más tímida, y con el tiempo empezó a hablar más y a aprender cosas muy rápido, cuando entró a primero entró distinta... ella sabía que yo no la iba a dejar botada en la escuela y que a la tarde la iba a venir a buscar pa’ irnos a la casa. Ahora está contenta, porque sabe leer, y anda leyendo por todos lados.” AP1</p>
Conocimiento del término	<p>“No tía, nunca había escuchado eso.” AP1</p> <p>“No sabía lo que era la articulación tía, pero me imagino que si fuera algo tan importante, que fuera necesario para mis hijas, me hubiesen dicho” AP1</p> <p>“Nunca lo había escuchado.” AP2</p>
Información sobre articulación realizada en la escuela	<p>“No tengo idea de si hacen eso en esta escuela, nadie me ha informado nada, ni siquiera mi hija.” AP1</p> <p>“no lo hacen, porque si no nos hubieran dicho algo” AT1</p> <p>“No creo que hagan nada de eso.” AT2</p> <p>“Aquí en la escuela no nos han dicho nada, así que supongo que no hacen nada de eso” AP2</p>

Dimensión: Percepciones

Categorías	Discursos
Segundo Nivel de Transición	“(...) en kínder siempre jugaban” AP1 “(...)en kínder no tienen que escribir nada” AT1 “En kínder juegan más(...)” AT2 “Si, porque en kínder vienen a puro jugar” AP2
Primero Básico	“(...) ahora en primero son más estrictos, les ponen notas y no solo estrellitas y caritas felices” AP1 “Que iban a estar con la tía María Renée, y que ella era muy estricta” AP1 “(...) van a aprender a leer en primero y que eso es divertido.” AP1 “Solo sé que su profesora jefe va a ser la tía María Renée” AT1 “(...) en primero empiezan las clases más exigentes.”AT2 “No nos han informado mucho sobre Primero Básico. Solo sé que estarán con la tía María Renée” AT2 “yo sabía que en primero aprenden a leer.” AP2
Importancia de la articulación	“No creo que sea tan importante.” AP1 “Si, pa’ que se acostumbren a la exigencia del primero.” AT1 “No, a mi hija mayor no le hicieron eso y le va re bien” AT2 “Si usted lo investiga, no creo que no tenga importancia.” AP2
Al pasar de curso	“No quiere dejar a la tía de kínder.” AT1 “Yo como apoderada no siento mucho el cambio, aparte de que la profesora es otra.” AP2

	<p>“Está ansiosa por entrar a primero. A nosotros como familia no nos va a afectar mucho” AT2</p>
--	---

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis que se presenta a continuación, está basado en la definición de este concepto propuesta por Stake (2007) la cual señala que el análisis consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. (...) significa esencialmente poner algo aparte. (p. 67). Por lo que a continuación, presentaré mis interpretaciones, las cuales emergen tras una selección de la información relevante entregada por las personas que participaron de esta investigación, con la finalidad de darles sentido, y describir la realidad que ellos describen en sus discursos.

Para facilitar el análisis de las diversas fuentes, se establecieron dimensiones y categorías, las cuales engloban los discursos obtenidos a través de las entrevistas realizadas a la profesora Jefe del 1° Básico, a la Educadora de Párvulos y a algunos de los apoderados del Segundo Nivel de Transición y de Primero Básico y de fotoelicitaciones realizadas a niños y niñas de Segundo Nivel de Transición y Primero Básico, agrupando la información relacionada con un tema específico que se vuelva común.

1. ARROJADOS EN LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LA EDUCADORA DE PÁRVULOS Y PROFESORA DE PRIMERO BÁSICO

De las entrevistas realizadas a las Profesionales que trabajan en la escuela que se realizó el estudio, como lo son la Educadora de Párvulos del establecimiento y la Profesora jefe del Primero Básico, se construyeron las siguientes dimensiones:

1. Conocimiento de articulación
2. Trabajo con familias
3. Prácticas Pedagógicas

Estas dimensiones son comunes para los testimonios entregados por las profesionales, debido a que se aplicó el mismo instrumento (entrevista semi estructurada) a ambas, con algunas variaciones para hacerlo pertinente a la labor que ellas desempeñan en el establecimiento.

Con respecto a las fotoelicitaciones realizadas a niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y de Primero Básico, también se construyeron dimensiones comunes, debido a que se aplicó el mismo instrumento a los niños de ambos niveles. Las dimensiones que se establecieron son:

1. Percepciones
2. Caracterización de la escuela

En último lugar, se realizó la construcción de dimensiones de análisis para las entrevistas realizadas a los apoderados y adultos significativos de los niños y niñas que se encuentran en Segundo Nivel de Transición y en Primero Básico. De esa construcción, se realizaron las siguientes dimensiones:

1. Articulación
2. Percepciones

Descripción e interpretación de datos de entrevistas a Educadora del Segundo Nivel de Transición y Profesora Jefe de Primero Básico.

El análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas a las profesionales de la escuela en la que se realizó la investigación, se realizará en base a las dimensiones y categorías propuestas.

La primera dimensión a analizar, será Conocimiento de articulación, la cual contiene las categorías: Referentes Curriculares, y Relevancia otorgada.

Dentro de la categoría Referentes curriculares se buscaba saber si las profesionales conocían los referentes curriculares relacionados al otro nivel involucrado en el proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia y las Bases Curriculares de Educación Básica.

La importancia de que las profesionales conozcan los referentes curriculares del otro nivel involucrado en este proceso de articulación, recae en que manejar este instrumento, les permite conocer cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos para favorecer en dichos niveles educativos, lo cual, favorece la articulación desde una perspectiva curricular, armonizando el paso desde un nivel a otro en ese ámbito, lo que permite compartir la responsabilidad de preparación y adaptación al nuevo nivel educativo (Primero Básico), trabajando contenidos conjuntos en el Segundo Nivel de Transición a través de los distintos ámbitos y núcleos de aprendizaje y en Primero Básico, a través de las diferentes asignaturas. Esto favorece que la preparación para el Primero Básico no se acabe el día que los niños y niñas egresan del Segundo Nivel de Transición, manteniendo esta preparación en el propio Primero Básico, lo que permite establecer una transición armoniosa para el niño y la niña, dejando de lado la brusquedad del cambio a la que han sido sometidos los niños y niñas durante mucho tiempo.

Otro referente importante en cuanto a articulación consultado, son las normativas legales que se relacionan con este tema, como lo es la resolución 11636 que imparte Criterios técnicos sobre articulación curriculares entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza Básica, la cual entró en vigencia el 12 de octubre del año 2004 en el país. Esta Resolución establece que los establecimientos educacionales que cuentan con el nivel de Educación

Parvularia deberán desarrollar actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación entre el currículum de este nivel educativo y la enseñanza básica. (Artículo 1°)

La Profesora y la Educadora que participaron de este estudio declaran no conocer los referentes curriculares del otro nivel involucrado en el proceso de articulación, ni la resolución 11636 como se puede apreciar en sus respuestas:

“No, (conozco) nada” EP

“No, no conozco ninguna.” EB

Este desconocimiento de los referentes curriculares asociados al otro nivel, da cuenta de la poca importancia que le atribuyen la Profesora de Primero Básico y la Educadora del Segundo Nivel de Transición a la articulación a nivel curricular, debido a que si realizaran esta tarea conocerían por lo menos, algunos aspectos de los referentes curriculares de los otros niveles. Por otra parte, da cuenta del poco trabajo conjunto o de que este trabajo no se realiza en este ámbito (curricular).

Por otra parte, el desconocimiento respecto de la Resolución que Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza Básica se condice con el desconocimiento de los referentes curriculares mencionados con anterioridad, debido a que podría explicar que las educadoras no conocen los referentes curriculares porque nadie les exige articular y no están obligadas compartir entre ellas aspectos de los referentes curriculares de sus niveles.

La segunda categoría de análisis de la dimensión Conocimiento de articulación, se llama Relevancia otorgada. Esta categoría busca conocer a través de las respuestas de la Educadora de Párvulos y de la Profesora de Enseñanza Básica sus percepciones respecto de la importancia de articular el Segundo Nivel de Transición con Primero Básico y sus fundamentos respecto de sus visiones.

Como se puede apreciar en las respuestas obtenidas por parte de las profesionales, sus declaraciones respecto de la importancia de la articulación coinciden, ya que ambas lo consideran relevante debido a la posibilidad de adaptación al Primero Básico y sus dinámicas totalmente diferentes a las de la Educación Parvularia.

“(…) es súper importante porque ellos están conociendo otro tipo de trabajo, cómo se trabaja en básica, y yo también a la vez aprendo como ellos (…) se empoderan de cómo trabajar en básica, porque es totalmente diferente. Es más orden, mas estructurado, etc.” EP

“Es bastante relevante el proceso de los niños de transición, porque más allá de que el niño logre a cabalidad los objetivos, ellos deben lograr ambientarse al otro ritmo de aprendizaje y conocer y a la vez aproximarse a la realidad que vivirán en los próximos años.” EB

Estas declaraciones dan cuenta de que para la Educadora de Párvulos, y la Profesora Jefe de Primero Básico la importancia de articular el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico está directamente relacionada con la *adaptación a la realidad que vivirán en los próximos años* (EB), debido a que esta realidad *es totalmente diferente. Es más orden, más estructurado* (EP).

Otra cosa relevante dentro de esta percepción es que esta importancia de articular para la Profesora de Enseñanza Básica es que *va más allá de que el niño logre a cabalidad los objetivos* (EB) lo que tendría estrecha relación con el desconocimiento de los referentes curriculares consultados con anterioridad.

Por otra parte, si las profesionales consideran que realizar articulación entre ambos niveles es “*Súper Importante*” (EP) y “*bastante relevante*” (EB) eso debería traducirse en reales intenciones de articular el Segundo Nivel de Transición con el Primero Básico. Por lo que es importante recordar este discurso para tenerlo en cuenta en el análisis de la articulación real que se realiza en el Establecimiento por parte de las profesionales.

La segunda Dimensión de análisis se llama Prácticas pedagógicas, y ésta contiene las categorías; Gestión, Participación, Seguimiento, Coordinación, Percepción de la educación Parvularia, e Interés docente.

En la primera categoría de esta dimensión llamada Gestión, se buscaba reunir los discursos de las profesionales relacionados con las acciones que ellas hayan realizado a favor de la organización de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico, lo

que otorga datos concretos sobre cómo se organiza el proceso de articulación dentro del establecimiento educacional, quienes son los encargados de hacerlo, y cuáles son las acciones concretas de gestión de la articulación entre las profesionales que estas realizan.

Las respuestas de las profesionales relacionadas con esta categoría fueron las siguientes:

“ (...) Fui yo la que me acerqué a las profesoras para articular, fui yo la que lo propuse”. EP

“No gestioné ninguna actividad para articular kínder con Primero Básico” EB

En las declaraciones de las profesionales, se puede apreciar que la Educadora de Párvulos demostraba interés por gestionar o coordinar la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico, en contraste de la Profesora Jefe de Primero Básico, la cual reconoce abiertamente no haber gestionado nada. Esta diferencia podría deberse a elementos propios de la Educación Parvularia, como por ejemplo que una de las finalidades de esta es: *Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles.* (MINEDUC, 2005. p. 23)

Al consultar las Bases Curriculares de Educación Básica, no encontré nada relacionado con preparación desde este nivel educativo para el mismo nivel educativo, lo que dejaría en manos del nivel educativo anterior la preparación para las exigencias propias de este nivel, siendo la única preparación de la que se preocuparía la Enseñanza Básica, la continuidad escolar hacia la Enseñanza Media.

Otro factor que explicaría la preocupación de gestionar la articulación solo por parte de la Educadora de Párvulos, sería que en los estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia, dentro de los estándares Pedagógicos se encuentra uno que explicita que las Educadoras de Párvulos deberán *Generar y mantener ambientes acogedores, seguros e inclusivos*; cuyo décimo objetivo es *Facilitar las transiciones de cada niño y niña a su cargo, tanto entre los distintos niveles de Educación Parvularia, como entre este nivel y la Enseñanza Básica.* (CPEIP, 2012. p. 29).

La actitud de la Educadora de Párvulos de buscar instancias para organizar la articulación es acorde a este estándar orientador de su carrera de origen, aspecto que no se espera en los estándares orientadores para egresados de enseñanza básica.

La segunda categoría de la dimensión Prácticas pedagógicas se denomina Participación, y está orientada a conocer las instancias en las que las profesionales entrevistadas se hicieron partícipes del proceso de articulación que se intentó llevar a cabo en el establecimiento que se desarrolló la investigación. Dentro de esta categoría las profesionales contaron en que consistió la experiencia de aprendizaje en la que intentaron articular ambos niveles.

“Si, se realizó un articulación, en donde se trabajó en conjunto con Catalina, y la Educadora, en reconocimiento de palabras con consonante R y G (...)” EB

“(...) yo planifiqué las actividades cuando hicimos articulación para 1° básico” EP

Como se puede apreciar, ambas profesionales mencionan que se hizo una actividad de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico. Y que ambas tuvieron participación de esta actividad. En estricto rigor, si bien la experiencia de aprendizaje intentó articular, no podemos hablar de que en el establecimiento se realiza articulación, debido a que esta corresponde a un proceso en el que se realizan variadas acciones con la finalidad de *lograr unidad de ideas y acciones* (Franco, en Rodríguez y Turón: 2007. p. 2). Esta experiencia de aprendizaje era solo una de las acciones que se debía realizar dentro de este proceso. Otras de las acciones que podrían haber realizado las profesionales para articular ambos niveles se describen en la Resolución 11636 que Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza Básica, (2004) entre la cuales se encuentran:

- *Intercambio de prácticas pedagógicas que vinculen los ámbitos de experiencias para el aprendizaje de la Educación Parvularia con los subsectores de aprendizaje.*
- *Elaboración, diseño, planificación e implementación de actividades conjuntas.*

- *Diseño de estrategias de evaluación comunes y graduadas de acuerdo a los requerimientos de cada uno de estos niveles.*
- *Análisis y definición de normas de convivencia escolar comunes, las que deben quedar refrendadas en el proyecto educativo institucional de la escuela.*
- *Facilitar el conocimiento de salas de ambos niveles educativos y el intercambio de experiencias de aprendizaje entre los niños y niñas.*
- *Compartir los portafolios de trabajo y otros instrumentos de evaluación de los niños y niñas de Educación Parvularia con los docentes de Primer Año Básico (...)*
- *Realizar exposiciones sobre los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas (...) para desarrollar una adecuada progresión curricular de los aprendizajes entre ambos niveles.*
- *Compartir formas de trabajo con la familia y acordar estrategias de acción tendientes a lograr su participación y apoyo en la educación y desarrollo de sus hijos e hijas en ambos niveles.*
- *Desarrollar actividades conjuntas con la biblioteca CRA y la sala de Enlaces.*
- *Desarrollar otras actividades que respondan a las necesidades de articulación entre los niveles de Parvularia y Básica de la escuela.*

(Artículo 1°)

Es esta gran variedad de actividades articuladoras propuestas por la Resolución 11636 (2004) que hace que la actividad desarrollada y descrita por las profesionales no podría considerarse como articulación propiamente tal, pero sí como una de las acciones que un establecimiento educacional que se proponga realizar articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico podría realizar. Por otra parte, el hecho de que haya sido solo una vez en la que se hizo esta experiencia la hace poco relevante dentro del proceso de aprendizaje de los niños y niñas involucrados.

La tercera categoría de la dimensión prácticas pedagógicas se denomina Seguimiento, y se propone conocer si se realiza esta acción de monitoreo del proceso antes, durante y después.

Las respuestas de las profesionales fueron las siguientes:

“Yo hago un seguimiento de cómo los niños viven este proceso, pero no con los colegas.” EP

“No se realiza.” (Seguimiento) EB

Al igual que en la categoría anterior, es solamente la Educadora de Párvulos quien manifiesta realizar acciones en contraste con la Profesora Jefe del Primero Básico, quien declara no efectuar acciones en torno a esta categoría.

La cuarta categoría relacionada a la dimensión de prácticas pedagógicas, se llama Coordinación. Esta categoría está planteada en base a una de las preguntas en común de la entrevista realizada a la Educadora de Párvulos y a la Profesora de Primero Básico, *¿Se realizan reuniones técnicas entre profesores de Educación Básica y la Educadora de Párvulos del establecimiento para definir qué acciones se realizarán en el proceso de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica?* y cuyas respuestas fueron las siguientes:

“No se realizan” EB

“No, En este Establecimiento a la Educación Parvularia no se le toma en cuenta.” EP

Las respuestas de las profesionales entrevistadas a esta pregunta dan clara muestra de varios aspectos, en primer lugar, que estas reuniones técnicas para coordinar en conjunto acciones a realizar no se llevan a cabo, en segundo lugar, que las profesionales no trabajan en conjunto para realizar articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico, y por último lugar que la educadora de párvulos percibe que en su establecimiento educacional no se toma en cuenta al nivel en el que ella se desempeña.

Con estos antecedentes, sumados a los de las categorías anteriores, definitivamente no existe duda de que en la escuela no se realizaba articulación, y que las acciones que intentaron articular al Segundo Nivel de Transición y al Primero Básico, solo fueron experiencias de aprendizaje aisladas, y acciones de gestión que no dieron el resultado esperado por la Educadora de Párvulos.

La quinta categoría de la dimensión Prácticas Pedagógicas, se denomina Percepción de la Educación Parvularia, y esta se desprende de la respuesta anterior de la Educadora de Párvulos:

“(…) en este Establecimiento a la Educación Parvularia no se le toma en cuenta.” EP

Esta declaración, permite plantear la siguiente pregunta: ¿Por qué motivos la educadora tiene esa percepción al respecto?

A partir de los datos entregados en la entrevista, a pesar de los intentos de la Educadora por establecer redes de trabajo con las Profesoras que les hacen clases a los niños y niñas de Primero Básico, solo logró coordinarse con la Profesora jefe, que a su vez, está a cargo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y que esta coordinación no tuvo el éxito esperado, debido a que no fue una real coordinación entre ambas, sino más bien un propuesta de la Educadora de Párvulos a la que intentó unirse la Profesora de Primero Básico, la cual no obtuvo los resultados esperados. En la siguiente categoría, se exponen uno de los factores que podría incidir directamente en esto.

La sexta y última categoría de la dimensión de prácticas pedagógicas, se denomina interés docente, y básicamente busca conocer si las profesionales involucradas en este proceso manifiestan motivación para realizar articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico. En esta respuesta se aprecia claramente que la Educadora de párvulos sigue teniendo una impresión de que sus colegas no presentan grandes motivaciones para trabajar en conjunto:

“(…) muy poco.” EP

Por otra parte, la Profesora del Primero Básico plantea algo un tanto distinto respecto de su colega:

“Si, pero no se han dado las instancias.” EB

Como se puede apreciar, ambas Docentes dan cuenta de factores que ya se han considerado en el análisis de categorías anteriores, debido a que se confirmaría la poca intención de la Profesora de Educación Básica por trabajar a favor del proceso de articulación

entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico y los intentos que declara haber realizado la Educadora de Párvulos a favor de este proceso y que no tuvieron el resultado esperado debido a que no se dieron las instancias necesarias para desarrollarlos.

La tercera y última dimensión de análisis de las entrevistas realizadas a la Profesora de Primero Básico y a la Educadora de Párvulos se denomina Trabajo con familia, y busca conocer de qué forma las familias de los niños y niñas involucrados son vinculados por la Educadora de Párvulos y la Profesora de Primer Año de Enseñanza Básica en el proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico. Esta dimensión comprende dos categorías de análisis, Información y Participación.

La categoría denominada como Información, busca conocer desde los testimonios entregados por las profesionales entrevistadas, si las familias reciben información respecto del proceso de articulación, en qué consiste y si les informan si este se lleva a cabo en el establecimiento. Las respuestas de las docentes fueron las siguientes:

“No se realiza articulación, por lo tanto no se informa a las familias sobre ese tema.”EB

“No me piden, no me exigen, ni tampoco hay información pa' los papás.” EP

Las respuestas de las profesoras dan cuenta de aspectos mencionados anteriormente en el análisis, como que no se realiza articulación entre el Segundo Nivel de Transición, y como este proceso no existe en la escuela factor que permite unir a ambas categorías de esta dimensión, puesto que en la categoría de Participación, las docentes, del mismo modo que declaran no informan sobre la articulación a las familias, declaran que no las incluyen en este proceso debido a que no se realiza.

“No se incluye a las familias.” EP

“No se realiza articulación, por lo tanto no se incluye a las familias” EB

En conclusión del análisis de las entrevistas se puede desprender lo siguiente:

Dado a que las profesionales entrevistadas no conocen los referentes curriculares, no trabajan en conjunto para gestionar y organizar su trabajo en torno a la articulación, no involucran a las familias de ninguna forma, no realizan seguimiento de sus acciones, ni

demuestran interés en articular y que los intentos por establecer redes de trabajo por parte de la Educadora de Párvulos no obtuvieron los resultados que se esperaba, se puede concluir que no se realiza articulación como un proceso de unificación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico.

Las experiencias de la que las profesionales participaron en conjunto, si corresponden a una experiencia articuladora, pero esta por sí sola no puede considerarse como articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico.

2. OBTENIDOS EN LAS FOTOELICITACIONES REALIZADAS A NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN Y DE PRIMERO BÁSICO

La primera dimensión a analizar de los resultados obtenidos a través de las fotoelicitaciones realizadas a los niños y niñas será la de percepciones, la cual se propone recoger sus impresiones respecto de distintos aspectos de su vida escolar vinculados con la articulación, los sentimientos evocados en cada una de ellas, y la relación que establecen entre las características físicas de los niños y niñas que aparecían en la fotoelicitación con el nivel al que ellos creían que asistía. En esta dimensión, se encuentran las siguientes categorías: Experiencias de aprendizaje, Escuela, Segundo Nivel de Transición y Relación aspecto físico – Nivel.

En la primera categoría: Experiencias de aprendizaje, se pueden apreciar las percepciones respecto de las acciones que realizan las docentes a cargo de los niños y niñas, y que ellos compartieron de manera espontánea en la fotoelicitación. Lo que los niños y niñas dijeron respecto a sus propias percepciones de las experiencias de aprendizaje que han vivido, fue lo siguiente:

“Sí, son divertidas.”(La actividad de la foto N°3) K1

“(…) a mí me gusta ver videos, que lo pongan en el techo. Tía, es bacán que pongan una cosa pa’ ver videos y que lo pongan en el techo y nosotros nos acostamos a verlo.” H1

En esta categoría se puede apreciar que los niños y niñas de ambos niveles compartieron sus apreciaciones sobre experiencias vividas en el Segundo nivel de Transición, estableciendo así un elemento en común, las experiencias en Educación Parvularia les resultan entretenidas.

En los Niveles de Educación Parvularia, las experiencias de aprendizaje deben estar orientadas por los principios pedagógicos propuestos en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2005) entre ellos, el principio de bienestar, el cual establece que:

Toda situación educativa debe propiciar que cada niño y niña se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección,

protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y sus características personales. (p. 17)

Es así, como en las experiencias de aprendizaje relatadas por los niños y niñas que participaron de la fotoelicitación se expresa el goce, y la diversión que estas les produjeron cuando las vivieron. El hecho de que los niños y niñas que participaron del estudio no hayan mencionado experiencias de aprendizaje vividas durante el Primer año de Educación Básica, podría deberse a la escolarización en la que se ven envueltos en dicho nivel educativo. Al favorecer la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico, las docentes a cargo, deberían haber realizado experiencias de aprendizaje orientadas en los principios pedagógicos, de manera tal, que el pasar desde el Segundo Nivel de Transición al Primero Básico no signifique un corte en el estilo en el que los niños y niñas aprenden, sino que un proceso en el cual transiten de manera armónica entre ambos niveles. Es por este motivo, que según esta categoría de análisis no se puede dar cuenta de un proceso de articulación efectiva realizado con los niños del Primero Básico.

La segunda categoría de análisis de la dimensión percepciones se denomina escuela, y busca conocer las percepciones de los niños y niñas relacionadas con la escuela a la cual asisten. Lo que los niños y niñas de la escuela piensan de esta es lo siguiente:

“(…) es muy aburrida” H1

“No es aburrida, solo que tiene sueño en la mañana” M1

Si tomamos en cuenta los principios pedagógicos propuestos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, nuevamente sale a tela de discusión el principio de bienestar, puesto que la escuela se torna aburrida para los niños y niñas debido a la escolarización progresiva en la que están insertos. Cabe destacar que según el principio de bienestar, los niños y niñas deberían sentirse considerados en las situaciones educativas, y en la escuela en general.

La tercera categoría de análisis de la dimensión percepciones es Segundo Nivel de Transición. En esta categoría pueden verse las apreciaciones que los niños y niñas que

participaron de la fotoelicitación le otorgan al Segundo Nivel de Transición. En esta categoría se pueden establecer relaciones de análisis con las categorías de escuela y Experiencias de aprendizaje, que pasaré a explicitar más adelante.

Las percepciones de los niños y niñas respecto del Segundo Nivel de Transición recogidas en la fotoelicitación, son:

“A mi si me gusta, porque no hacen casi nada de tarea y puro juegan” H1

“Y también me gusta estar en kínder porque hay colchonetas y pueden armar cosas con ellas”
H1

“y también podemos jugar” M1

“Sí, y los hacen pintar con témpera.” M1

“Ellos son de kínder, porque los de kínder comen en la sala, (...)” H1

Como se puede apreciar, la mayoría de los testimonios de los niños y niñas hacen relación directa entre la Educación Parvularia y el juego. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) proponen entre sus principios pedagógicos, el principio de juego, el cual *enfatisa el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y el niño.* (p. 17) y según los testimonios de los niños y niñas, en el Segundo Nivel de Transición jugaron bastante, y se sintieron bien haciéndolo. Estos testimonios se pueden relacionar teóricamente con una de las definiciones de juego propuestas por Sarlé (2001) debido a que según ella, para los niños y niñas *jugar es la actividad principal del día, tanto en su casa como en la escuela. Desde su perspectiva, el juego es tan vital como alimentarse o descansar* (p. 21) siendo este motivo por el cual los niños y niñas valoran positivamente su experiencia en el Segundo Nivel de Transición cargada de juegos y actividades de carácter lúdico, dando la impresión de que a este nivel educativo solo se va a *jugar y no hacen nada de tarea (H1)*

Con respecto a la última categoría de análisis de esta dimensión, relación aspecto físico- nivel se da un resultado no esperado en las respuestas de los niños y niñas que participaron del estudio, puesto que al diseñar la fotoelicitación pensé que los niños establecerían una relación contextual entre el niño de la fotografía expuesta y el nivel o curso al que asiste, pero me encontré con la sorpresa de que en las respuestas que me entregaron los niños y niñas el día de la fotoelicitación guiaron sus respuestas en base a un criterio observable y mucho más concreto, como lo son las características físicas de cada niño y niña de las imágenes como la altura, el tamaño de los dientes, e incluso establecieron comparaciones entre los niños de las imágenes y sus propios compañeros de curso, sin tomar en cuenta el contexto de la imagen para responder. A continuación presento las respuestas de los niños y niñas que dan cuenta de esta relación que establecieron.

“En kínder. Porque mira, este niño es chico, igual que ella, (...)” K1

“En primero, porque es grande.” K1

“En kínder, mira mídelos.” K1

“En kínder, porque son pequeños.” K1

“(...) en kínder. (...) A ver, déjame medirla: en primero (...) Porque es muy grande” K1

“En segundo, porque es chiquitito.” H1

“En primero, porque es demasiado chico para estar en tercero. Es demasiado grande para estar en kínder.” M2

“Va en primero, porque se ve del porte del Martín” H1

“Yo pienso que va en segundo, porque tiene los dientes muy grandes. Tía, agrande la foto y se le ven los pies, ¿o es que no tiene pies? A lo mejor él está de puntas” M1

“En segundo, porque es muy grande.” H2

“porque tiene los dientes muy grandes, en primero” M1

“(en primero) porque tienen las piernas largas” M1

“pre kínder, cuando tienen 5 años.” M1

Estas respuestas tienen mucha relación con la teoría del desarrollo de Piaget debido a que los niños y niñas que participaron de la fotoelicitación se encuentran finalizando el estadio que Piaget define como Preoperatorio, el cual se puede dividir en dos fases, pre conceptual y pensamiento intuitivo (2 a 7 años). El niño y la niña que se encuentran en esta fase de pensamiento intuitivo, *pueden expresar solo una idea a la vez y son capaces de considerar todas las partes de un todo (Hernández, 2006.p. 72)* siendo este el factor que influyó en que los niños y niñas no relacionaran los elementos contextuales de las fotografías para establecer una relación entre ellas y el nivel o curso al cual asisten los niños y niñas de las imágenes.

La segunda dimensión de análisis corresponde a la caracterización de la escuela a la que asisten los niños y niñas que participaron del estudio a través de sus propios discursos. En esta dimensión se encuentran las categorías de análisis Características de la sala de clases, características de los niveles y experiencia escolar.

La primera categoría de esta dimensión: Características de las salas de clases, busca conocer las impresiones que tienen niños y niñas respecto de sus propias salas de clases. Es preciso recordar que para realizar una buena articulación entre niveles, es necesario articular más allá de lo curricular, tomando en cuenta elementos como las metodologías, las evaluaciones, el tiempo los espacios, y todas las cosas que tengan influencia en este proceso.

Cuando los niños y niñas están en el Segundo Nivel de Transición la distribución del mobiliario de la sala es muy distinta a la de la sala de clases del Primero Básico.

Según las percepciones de los niños y niñas algunas de las características de las salas de clases en las que ellos conviven son:

“(…) la escuela es de color, adentro de color verde y ese no es verde.” K1

“Hay solo una (silla) que es así, cuadrado y ahí se sientan los niños.” K1

“(La sala de primero) (…) es más grande” M2

“(la sala de primero) (…) no tiene tantos juguetes” H1

“La sala del kínder es chiquitita, es como la mitad de nosotros.” M1

“(las sillas de la sala de Primero Básico) son más grandes y son más anchas” H1

Estas respuestas dan luces de que las salas no son iguales y que los niños notan sus diferencias en el mobiliario, tamaño, elementos que tiene, e incluso en la ubicación de los niños dentro de esta, cosa que también marca un hito dentro de la etapa escolar, debido a que la sala tiene una estructura que da cuenta de las relaciones que en ella se establecen, siendo las salas de Educación Parvularia mucho más invitadoras a compartir, a jugar y a establecer una relación más cercana con los pares y la educadora que las salas de Primero Básico, las cuales fomentan la estructura de jerarquía del adulto (Profesora) y la división de puestos con los pares.

La segunda categoría de esta dimensión corresponde a las nociones de los niños y niñas respecto de las características de cada nivel tratado en este estudio (Segundo Nivel de Transición y Primero Básico). En ella, los niños dan cuenta de la relación que establecen entre las actividades que se realizan en las imágenes y el nivel del cual creen que se trata.

Las respuestas de los niños y niñas son las siguientes:

“(…) las profesoras le están leyendo un cuento, por eso creemos que son de kínder” H1

“si, y no saben leer como nosotros” M1

Como se puede observar la lectura es un hito importante en el desarrollo del Primero Básico. Apenas los niños y niñas notaron que a los niños de la imagen la educadora les leía un

cuento, concluyeron que en esa imagen no había un primero que *leyera como ellos (M1)*, y que por lo tanto ese nivel debería tratarse de uno menor.

La última categoría de análisis de la dimensión Caracterización de la escuela, es experiencia escolar. Ésta categoría busca reunir los relatos en los cuales los niños y niñas den cuenta de sus experiencias vividas en la escuela, y como se sienten con estas situaciones:

“Sólo nos sentamos en el piso.” (Para leer cuentos) K1

“Bien (...) porque veo amigos nuevos” K1

“Si, (se ha sentido triste) cuando el Matías que es de otro curso (...) me pegó (...).” K1

“algunas veces me siento enojada y algunas veces me siento feliz. Hoy yo desperté llorando porque me dolía mucho la guatita, y no dormí en toda la noche.” M1

“Mal. Porque me despiertan y empiezo a enojarme. Me pongo roja de ira” M2

“(...) mi primer día, yo pensé, a mí me daba miedo” M1

“a mí también me dio miedo mi primer día” H1

“yo era tímida, a mí me dio vergüenza pasar de curso.” M1

“mi primer día de escuela yo no quería que mi mamá se fuera.” H1

“yo tampoco (quería que su mamá se fuera el primer día de clases) tía, porque uno no quiere ir, y se siente triste” M1

Esta categoría de análisis presenta experiencias en las que si bien no tratan directamente de la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico, si

otorgan claves sobre cómo ha sido el proceso que han vivido entre NT2 y 1° Básico, estableciendo logros que ellos mismos reconocen han obtenido durante este proceso, y que les hacen sentir emociones diversas e identificarlas.

Como conclusión de los resultados del análisis de la fotoelicitación se puede establecer una relación entre las pocas experiencias articuladoras que describen los niños y la descoordinación que se concluyó existía entre las profesoras encargadas de articular ambos niveles.

3. OBTENIDOS A TRAVÉS DE ENTREVISTAS A LOS APODERADOS Y ADULTOS SIGNIFICATIVOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN Y PRIMERO BÁSICO

A continuación pretendo demostrar el análisis realizado a través de los testimonios entregados por los familiares significativos de los niños y niñas en las entrevistas realizadas.

Para el análisis de los datos obtenidos se organizaron 2 dimensiones:

1. Articulación
2. Percepciones

La dimensión de articulación, comprende 4 categorías. La primera de estas, llamada participación busca conocer de qué maneras han sido vinculados los apoderados en el proceso de articulación. Las respuestas de los apoderados fueron:

“En ninguna cosa (...).” AP1

“No sé lo que es eso.” AT1

Al momento de realizar las entrevistas pude notar que el desconocimiento sobre este tema es algo generalizado en todos los casos, siendo ese el motivo por el cual he decidido conjugar tres de las categorías de esta dimensión: Participación, (descrito y analizado más arriba) Conocimiento del Término e Información sobre articulación realizada en la escuela, para poder hacer un análisis más completo considerando las respuestas de esas tres categorías.

Con respecto a la categoría conocimiento del término, las respuestas de los adultos significativos de los niños y niñas de Segundo Nivel de Transición fueron:

“No tía, nunca había escuchado eso.” AP1

“No sabía lo que era la articulación tía, pero me imagino que si fuera algo tan importante, que fuera necesario para mis hijas, me hubiesen dicho” AP1

“Nunca lo había escuchado.” AP2

En la categoría Información sobre articulación realizada en la escuela, las respuestas de los apoderados fueron:

“No tengo idea de si hacen eso en esta escuela, nadie me ha informado nada, ni siquiera mi hija.” AP1

“no lo hacen, porque si no nos hubieran dicho algo” AT1

“No creo que hagan nada de eso.” AT2

“Aquí en la escuela no nos han dicho nada, así que supongo que no hacen nada de eso” AP2

Estas respuestas no hacen nada más que entregar antecedentes que permiten confirmar que en la escuela no se realiza articulación y que menos se involucra a las familias en este proceso. Dos de los apoderados consultados, hacen deducciones respecto de esta desinformación, relacionando directamente la desinformación con la no realización de articulación en el establecimiento educacional, justificando que si la articulación se efectuara en el establecimiento se les hubiese informado, uno de los apoderados asegura que las docentes del establecimiento no realizan articulación debido a esta desinformación.

La última categoría de análisis de la primera dimensión se denomina experiencia. En esta categoría me gustaría destacar el testimonio de la apoderada de una de las niñas de Primero Básico:

“Cuando la Amara iba en kínder era más tímida, y con el tiempo empezó a hablar más y a aprender cosas muy rápido, cuando entró a primero entró distinta... ella sabía que yo no la iba a dejar botada en la escuela y que a la tarde la iba a venir a buscar pa' irnos a la casa. Ahora está contenta, porque sabe leer, y anda leyendo por todos lados.” AP1

Me interesa analizar este testimonio, debido a que en él se evidencian logros obtenidos por la hija de la mujer entrevistada. La apoderada relata que su hija dejó de lado su timidez y que cuando entró a Primero Básico aprendió a leer cosa que la tiene feliz. El aprendizaje de la lectura al parecer para esta comunidad educativa se ha transformado en un eje principal de la Educación Básica, específicamente del nivel Primero Básico, ya que los niños y niñas del Primero Básico mencionan esto como uno de sus logros más importantes del año

La segunda dimensión de análisis corresponde a la de Percepciones. En esta dimensión se agrupan las representaciones mentales que tienen los apoderados respecto de distintos elementos de la escuela relacionados con la articulación.

La primera categoría corresponde al Segundo Nivel de Transición, y los discursos de los apoderados respecto de sus impresiones de este nivel se presentan a continuación:

“(...) en kínder siempre jugaban” AP1

“(...) en kínder no tienen que escribir nada” AT1

“En kínder juegan más (...)” AT2

“Si, porque en kínder vienen a puro jugar” AP2

Como se puede observar los apoderados relacionan al Segundo Nivel de Transición directamente con el juego. Esto se puede analizar teniendo en consideración el principio pedagógico del juego propuesto en las Bases Curriculares de Educación Parvularia , el cual propone al juego como la estrategia metodológica que proporciona aprendizajes significativos haciendo referencia a la importancia que el juego tiene por si solo para los niños y niñas.

En la segunda categoría se presentan las percepciones de los apoderados relacionadas con el Primer año de enseñanza Básica. En este nivel educativo, las impresiones de los apoderados son un tanto distintas de las que tienen del Segundo Nivel de Transición

“(…) ahora en primero son más estrictos, les ponen notas y no solo estrellitas y caritas felices”
AP1

“Que iban a estar con la tía María Renée, y que ella era muy estricta” AP1

“(…) van a aprender a leer en primero y que eso es divertido.” AP1

“Solo sé que su profesora jefe va a ser la tía María Renée” AT1

“(…) en primero empiezan las clases más exigentes.”AT2

“No nos han informado mucho sobre Primero Básico. Solo sé que estarán con la tía María Renée” AT2

“yo sabía que en primero aprenden a leer.” AP2

Las percepciones que los apoderados tienen respecto del Primero Básico se pueden agrupar en dos conjuntos. Un grupo de apoderados declara que lo único que conoce del Primero Básico es que la profesora jefe será María Renée, y el otro grupo declara que los niños y niñas en el Primero Básico aprenderán la lectura y que ella es más estricta o exigente con los niños. Esta visión de exigencia podría estar relacionada con la escolarización a la que están acostumbrados los niños y niñas desde hace muchos años, y sus apoderados, estableciendo vínculos entre el nivel de escolarización y la exigencia del nivel; a mayor escolarización están sometidos los niños y niñas, mayor exigencia demandaría el nivel educativo.

La siguiente categoría de análisis denominada Importancia de la articulación, busca conocer cuál es la relevancia que los apoderados le atribuyen a la articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico.

Los discursos de los apoderados que fueron entrevistados son los siguientes:

“No creo que sea tan importante.” AP1

“Si, pa’ que se acostumbren a la exigencia del primero.” AT1

“No, a mi hija mayor no le hicieron eso y le va re bien” AT2

“Si usted lo investiga, no creo que no tenga importancia.” AP2

En esta categoría se observa que los apoderados no le atribuyen gran importancia al proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico. Siendo solo una de las entrevistadas quien reconoce que si tiene una importancia, y que este sirve para que los niños se acostumbre a las exigencias que le suponen el Primero Básico. Esta visión coincide con la de las profesoras, quienes en la entrevista que se les realizo, declaran que la importancia de articular recae en preparar a los niños y niñas para las exigencias del Primero Básico.

En la última categoría de análisis, denominada “Al pasar de curso” se pretende conocer las impresiones de los apoderados del Segundo Nivel de Transición respecto de los desafíos que les vienen para cuando los niños y niñas estén en Primero Básico. Los testimonios de los apoderados se presentan a continuación:

“(el niño) No quiere dejar a la tía de kínder.” AT1

“Yo como apoderada no siento mucho el cambio, aparte de que la profesora es otra.” AP2

“Está ansiosa por entrar a primero. A nosotros como familia no nos va a afectar mucho” AT2

Con respecto a las percepciones relacionadas con los niños y niñas hay división entre la ansiedad por ingresar al Primero Básico y la angustia por no querer dejar a la Educadora de Párvulos, un factor que se cortará prácticamente de raíz al ingresar a Primero Básico es que la profesional a cargo de los niños y niñas deja de ser la Educadora de Párvulos y comienza a ser la Profesora de Educación Básica. La idea de realizar un proceso de

articulación es reducir las diferencias entre ambos niveles para hacer la transición más armoniosa para los niños y niñas.

Con respecto a las expectativas de los apoderados del tránsito que ellos harán como familia de los niños y niñas cuando los niños pasen al Primero Básico la percepción es que este cambio de nivel educativo de los niños y niñas no les afectará de ningún modo, debido a que ellos no están insertos en este proceso.

TRIANGULACIÓN

Como expuse con anterioridad, para otorgarle criterios de validez y fiabilidad a mi investigación, se realizará una triangulación entre sujetos informantes debido a que esta triangulación permite contar con los discursos de los diversos agentes de la comunidad educativa que se deberían ver involucrado en el proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico, como lo son los niños y niñas de ambos niveles, las docentes a cargo de ambos niveles y los apoderados de los niños y niñas que participaron del estudio.

A partir del análisis de los resultados de cada uno de los instrumentos de recogida de datos podría establecer las siguientes dimensiones de análisis en común entre ellos:

1. Conocimientos de articulación
2. Participación en el proceso.
3. Percepciones.

En la primera dimensión se puede notar que ninguno de los entrevistados se maneja en temas de articulación, debido a que ni las docentes conocen referentes curriculares que les permitan articular curricularmente, ni tampoco conocen orientaciones que les den un marco de cómo articular el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico y los apoderados tampoco manejan conocimientos relacionados con lo que significa el término de articulación entre los niveles.

Otro factor en común entre las docentes y algunos de los apoderados da cuenta que para esta comunidad la articulación si tiene importancia y que esta se encontraría relacionada con la preparación que les entregaría a los niños y niñas para el Primero Básico, su estructura y sus exigencias. Esto da entender una mirada de la Educación Parvularia como un Nivel de preparación para los desafíos venideros en la enseñanza básica, lo que le resta toda opción a la enseñanza básica asumir algún tipo de rol en la preparación de los niños y niñas para la misma Enseñanza Básica.

Con respecto a la segunda dimensión de análisis, Participación en el proceso, se da cuenta de manera clara y reiterativa de que en el establecimiento educacional no se realiza articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico, a pesar de los intentos que hayan realizado las docentes a cargo de este proceso en los niveles que señalo en el estudio, debido a que esto no han tenido los resultados esperados por ninguna de las docentes, y que estos se han traducido en actividades de carácter aislado y poco coordinadas. Debido a que no se realiza articulación entre ambos niveles, los apoderados no manejan ninguna información sobre el tema, ni participan de un proceso que no se lleva a cabo, cosa que se desprende en varias de las declaraciones entregadas por los propios apoderados además de las declaraciones de las propias profesionales que deberían estar a cargo del proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico.

Por otra parte, otro factor que da cuenta de la nula articulación son las percepciones de los sujetos partícipes de este estudio, debido a que tienen visiones del Segundo Nivel de Transición y del Primero Básico que caracterizan a estos niveles como totalmente contrarios, estableciendo relaciones directas entre el Segundo Nivel de Transición y los juegos que se llevan a cabo en él, y el Primero Básico relacionado al aprendizaje de la lectura y escritura y a la jerarquización y “mayores exigencias” propias de experiencias escolares escolarizadas. Si las visiones entre el Segundo Nivel de Transición hubiesen sido similares, esto daría cuenta del desarrollo de estrategias articuladoras entre ambos niveles, pero como la realidad de las percepciones de los sujetos que participaron del estudio posiciona al Segundo Nivel de Transición como un nivel educativo cargado de juegos y al Primero Básico como un nivel estricto y más exigente.

Con respecto a la dimensión de percepciones, podría destacar que la visión que las profesionales tienen del proceso de articulación no se condice con las acciones que realizan a favor de esta, por lo que el discurso dista mucho de la praxis.

Considerando que las profesionales ven a la articulación como importante debido a la preparación que esta otorgaría a los niños y niñas para el Primero Básico y sus exigencias y desafíos, las acciones de las profesionales deberían estar orientadas a favorecer este proceso para que los niños y niñas puedan obtener los beneficios que este otorga una transición articulada. Entre los factores que se declaran como dificultades para realizar este proceso por

parte de las educadoras, se mencionan la falta de instancias para articular, y la poca disposición de parte de las profesionales para llevar a cabo este proceso.

PROPUESTA DE ASPECTOS A CONSIDERAR PARA REALIZAR ARTICULACIÓN ENTRE EL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN Y EL PRIMERO BÁSICO

Según los resultados de este estudio, se puede demostrar que hay serias falencias en los intentos de articular, por lo que para establecer un proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- 1. Realización de reuniones técnicas entre la Educadora de Párvulos y la Profesora de Primero Básico, incluyendo de algún modo a las demás profesionales que hacen clases a los niños y niñas de Primero Básico:** en estas reuniones técnicas deberán Gestionar las acciones destinadas a articular, planificar y evaluar en conjunto de manera que se establezca un verdadero trabajo en equipo entre las docentes.
- 2. Socialización de los referentes curriculares de ambos niveles educativos para poder realizar articulación curricular:** En esta investigación se pudo dar cuenta de que la docente de Educación Básica desconocía las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y que a su vez la Educadora de Párvulos desconocía las Bases Curriculares de Educación Básica, lo que no favorece la articulación curricular entre ambos niveles.

El desconocimiento de los referentes curriculares del otro nivel podría desorganizar la articulación curricular entre un nivel y otro, lo que generaría que sean los niños y niñas quienes tengan que *ambientarse al otro ritmo de aprendizaje* (EB) y no sean el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico quienes se adapten para acoger a los niños y niñas que pasan por ellos.

- 3. Compartir las estrategias metodológicas usadas por ambas docentes, de manera que les permita establecer semejanzas y diferencias entre sus prácticas pedagógicas:** Este análisis debería orientar la aplicación de estrategias didácticas comunes para ambos niveles, lo que permitiría articular de manera metodológica al Segundo Nivel de Transición y al Primero Básico disminuyendo las diferencias de este tipo entre un nivel educativo y otro.

- 4. Periodicidad de las experiencias destinadas a articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico:** Para considerar que las acciones realizadas por las docentes son un proceso, es necesario aumentar la cantidad de veces que se articula y explicitar la intención de estas.

- 5. Relevar al juego como una estrategia metodológica esencial en ambos niveles:** En esta investigación se mencionó la importancia que tiene el juego para el niño y la niña, ya que jugar es una de sus actividades principales del día, y a la vez les permite conocer su entorno. Es por este motivo que transformar las experiencias de aprendizaje, incluyendo dentro de ellas tanto en el Segundo Nivel de Transición como en el Primero Básico experiencias de juego, las podría convertir en experiencias de aprendizaje realmente significativas para los niños y niñas, las que a su vez, al no ser exclusivas del Segundo Nivel de Transición (o de los niveles de Educación Parvularia) permitirían mantener una continuidad de esta estrategia metodológica entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico.

- 6. Adecuar los horarios de ambos niveles, de manera que no se fragmenten las disciplinas:** Abordar de manera integral los temas de interés para los niños y niñas, es una de las características de la Educación Parvularia, factor que está definido por el principio de unidad, el cual reconoce al niño como una persona indivisible, y que participa de las experiencias de aprendizaje de manera integral, obteniendo aprendizajes en más de un ámbito (o asignatura de Educación Básica). La fragmentación del horario en Educación Básica por asignaturas es un factor que complica la articulación de los aprendizajes incluso entre el mismo nivel, ya que los

profesores de las distintas asignaturas las trabajan por separado. Adecuar los horarios del Segundo Nivel de Transición y del Primero Básico permitiría trabajar de otras formas los aprendizajes, o articular el trabajo entre asignaturas en Educación Básica lo que podría orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia una mirada global respecto de los conceptos a abordar.

- 7. Adecuar las experiencias de aprendizaje para otorgarle un rol protagónico a los niños y niñas que participen de ellas:** Esta propuesta apunta básicamente a considerar a los niños y niñas como sujetos de derecho, permitiéndoles tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. En este estudio se pudo observar como en la Educación Básica los niños y niñas van perdiendo el protagonismo en sus experiencias de aprendizaje, donde por ejemplo se pasa de salas en donde se propone un trato horizontal entre las personas que allí se encuentran (educadora, niños y niñas) e invitan al diálogo entre las personas que están compartiendo ese espacio, a salas en las que la orientación del mobiliario propone una relación de autoridad entre la profesora y los estudiantes, siendo niños y niñas quienes deben escuchar y recibir órdenes del adulto. Es por esto que para posicionar a los niños y niñas como sujetos de derecho, se debe dar mayor protagonismo al rol que cumplen los niños dentro de las experiencias de aprendizaje, tomando en cuenta sus intereses, necesidades, gustos y disgustos, entregándoles tiempo para explorar y descubrir por sí mismos y respetando sus propios ritmos. Estas estrategias se deben aplicar en ambos niveles, y al contrario de lo que fue observado en el Establecimiento Educacional en el que se aplicó este estudio, el rol protagónico de los niños y niñas no debería desaparecer apenas los niños y niñas ingresan al Primero Básico, sino que debería mantenerse en el futuro escolar, ya que los niños no dejan de ser sujetos de derecho al pasar de curso.

- 8. Revisar los principios pedagógicos de la Educación Parvularia y su concreción en los diferentes elementos del currículum; tiempo, espacio, planificación, comunidad educativa, evaluación:** En la revisión Bibliográfica de esta investigación se notó que en las Bases Curriculares de Educación Básica no se explicitan principios pedagógicos, al contrario de los explicitados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En esta última, considerar los principios pedagógicos planteados es algo primordial para la planificación de experiencias de aprendizaje, debido a que estos ofrecen una visión de niño y niña como sujeto de derecho, al cual se le debe respetar y considerar. Ya que en la Educación Básica estos principios no se explicitan, el considerarlos en la planificación de experiencias de aprendizaje para niños y niñas de estos niveles, otorgaría una continuidad en la formación de niños y niñas como sujetos de derecho, tal como se propone en la Educación Parvularia , haciendo que en el proceso de articulación entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico no se trate de que la Educación Parvularia sea quien se encargue de adaptar a los niños y niñas a las futuras exigencias del Primero Básico, sino que también sea este nivel el que dé continuidad a los aprendizajes que se favorecieron en la Educación Parvularia y con eso, al tipo de niño y niña que este nivel educativo pretende formar.

- 9. Socialización de las características de los niños y niñas que transitan desde el Segundo Nivel de Transición al Primero Básico:** Las profesionales a cargo de estos niveles deberían socializar entre ellas las necesidades, intereses, gustos, características y aspectos importantes que les permitan conocer a los niños y niñas que transitan desde el Segundo Nivel de Transición al Primero Básico, de manera que esta socialización del conocimiento sobre los niños y niñas les permita orientar la planificación de experiencias de aprendizaje sobre todo en los primeros días de la Educación Básica, estableciendo más similitudes que diferencias entre ambos niveles.

CAPÍTULO V: HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo al objetivo general del estudio “Describir qué relevancia le asignan a las estrategias didácticas que favorecen la articulación entre Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica los docentes de estos niveles y las acciones que han realizado para concretarla en sus respectivas comunidades educativas”, se puede afirmar que esta investigación permitió favorecerlo de acuerdo a la revisión teórica y especialmente el trabajo de campo. Es así como se llevaron a cabo pasos y acciones en coherencia con los objetivos específicos que a continuación se describen:

En primer lugar con respecto al objetivo específico “Determinar la relevancia de la articulación curricular entre niveles de Educación Parvularia y Educación Básica a partir de los aportes teóricos”, se favoreció a través de revisión de literatura experta, antecedentes legales y teóricos. Se revisaron autores como Peralta (2007), Papalia, Wendkos y Duskin (2009), Fabián & Dunlop (2007), Kaga (2008) Rodríguez y Turón (2007), entre otros, y entre los aspectos relevantes a destacar es la concepción de articulación donde se señala que significa lograr la unidad de ideas y acciones y su diferenciación con el concepto de transición, puesto que este hace relación a el paso de un nivel educativo a otro, mientras que la articulación es un proceso que permite que la transición sea un proceso progresivo.

Con respecto al objetivo específico “Conocer la opinión de las educadoras de párvulo del Segundo Nivel de Transición y profesores de Primer año de Enseñanza Básica respecto de la importancia de la articulación entre estos niveles y lo desarrollado al respecto” se llevaron a cabo entrevistas a ambas profesionales que trabajan en dichos niveles de un mismo centro educativo y a través de sus discursos se identificó la opinión donde se resalta el desconocimiento respecto del término de articulación y las pocas acciones desarrolladas que se propongan articular el Segundo Nivel de Transición con el Primero Básico en el establecimiento que se desarrolló la investigación. También resulta importante la visión respecto de la importancia de la articulación, puesto que a pesar del desconocimiento del término, ambas educadoras destacan la importancia que esta tiene en el acercamiento que realiza a los desafíos y exigencias que los niños y niñas del Segundo Nivel de Transición

enfrentarán al ingresar al Primero Básico, los cuales son totalmente diferentes a la dinámica a la que están habituados en la Educación Parvularia.

En cuanto a “Conocer las opiniones de los adultos familiares de los niños y niñas del Segundo Nivel de Transición y el Primer año de Enseñanza Básica respecto de la importancia de articular estos niveles y sus vivencias al respecto” es importante destacar que estos agentes de la comunidad educativa se encuentran en total desconocimiento del término y de los alcances de este, debido a que las educadoras no han efectuado acciones de información respecto de este tema.

En relación con “Describir la percepción de los procesos de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica desde las voces de los niños y niñas.” Es importante destacar que los niños y niñas poseen una visión del Segundo Nivel de Transición totalmente distinta de la que tienen del Primero Básico, por lo que a través de sus discursos es posible dilucidar que no se realiza un proceso articulador entre ambos niveles y que el tránsito entre Educación Parvularia y Educación Básica es brusco.

Cuando se propuso “Analizar las prácticas pedagógicas que las educadoras de párvulo del Segundo Nivel de Transición y profesores de Primer año de Enseñanza Básica declaran y su contraste con los aportes teóricos al respecto” En ambas unidades fue posible recabar información, especialmente a través de los discursos de los sujetos informantes, adultos educadores y niños y niñas. En este análisis se descubrió que las prácticas articuladoras que las docentes describen, eran acciones aisladas y que estas no podían considerarse como articulación debido a que no poseen ni la debida coordinación previa, ni la preparación, ni la frecuencia necesarias para considerarlas como un proceso de articulación, además del poco impacto que estas han tenido en los niños y niñas que las vivieron.

A la hora de “Proponer un conjunto de estrategias que se pudieran realizar en favor de la articulación curricular, en coherencia tanto con los referentes teóricos y la realidad descrita por los diferentes actores del proceso: educadores, familiares y niños y niñas de Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica.” esta investigación me ha dado la opción de sugerir considerar algunos elementos importantes dentro de este proceso, como lo son la realización de reuniones técnicas que permitan gestionar, orientar, organizar y evaluar las acciones a realizar en materia de articulación, articular las estrategias didácticas utilizadas por ambas docentes y establecer cuáles de éstas realizan en común y en cuales se diferencian, socializar los referentes curriculares de manera que se pueda realizar articulación curricular y metodológica efectiva.

FORTALEZAS Y LIMITACIONES DURANTE LA INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de esta investigación, la estudiante tesista se encontró con una serie de factores que facilitaron y otros que de manera simultánea limitaron la investigación que se estaba realizando en la comunidad educativa seleccionada.

Entre los factores que favorecieron el desarrollo de esta investigación se encuentran la posibilidad de realizar la investigación en el establecimiento educacional en el que la estudiante realizó su práctica profesional, ya que esto le permitía conocer de primera fuente la realidad de esta comunidad educativa. Otro factor que favoreció el desarrollo de la investigación fue la buena disposición por parte de algunas personas de la comunidad educativa para participar de la investigación, especialmente de la directora que permitió el desarrollo de la investigación en el establecimiento educacional que dirige y favoreció los tiempos necesarios para ello y de los niños y niñas que participaron del estudio, quienes mostraron motivación por ser parte de este estudio.

Las limitaciones del estudio se dieron en la obtención de los consentimientos informados de los niños y apoderados del Segundo Nivel de Transición, debido a que en dos oportunidades se les entregó para que pudieran firmar, y no los entregaron, a pesar de las veces en las que les solicité que los devolvieran firmados, y de los intentos de la educadora de párvulos y técnico en párvulos por recordarles la firma del documento para poder realizarles entrevistas y las fotoelicitaciones a los niños y niñas de ese nivel. Este factor redujo considerablemente la muestra de ese nivel, cuyo universo era ya bastante acotado, (el nivel no tenía más de 10 niños y niñas) y retrasó la aplicación de la fotoelicitación y entrevistas a los integrantes del Segundo Nivel de Transición.

PROYECCIONES

Finalizada esta investigación, es posible notar que el tema de la articulación metodológica se puede abordar a futuro en distintas instancias por lo que para proyectar a futuro esta investigación sugiero:

- Profundizar respecto de la articulación metodológica entre el Segundo Nivel de Transición y el Primero Básico en investigaciones o seminarios de título futuros en otros Establecimientos Educativos con distintas realidades.
- Volver al Establecimiento Educativo en que se aplicó este estudio con los resultados para presentar la propuesta resultante y su posible aplicación en esa realidad.
- Realizar un estudio longitudinal considerando a los niños y niñas que participaron de este estudio desde el Segundo Nivel de Transición hasta Tercero Básico, para conocer sus percepciones respecto de su rol como sujetos de derecho en las experiencias de aprendizaje que han participado.
- Realizar focus-group respecto de articulación metodológica con Educadoras de Párvulos, Profesores de Educación Básica, Directores de Establecimientos, Coordinadores Pedagógicos, entre otros interesados.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bennet, John. (2006) “Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva”, en Van Leer, Foundation. “El continuum desde el hogar a la escuela”, en: “Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje”. Espacios para la Infancia, número 26.
2. Bisquerra, R. 2009. Metodología de la investigación educativa (2ª edición). Ed. La Muralla S.A.
3. Cauas, (s.f). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. (s.l) (s.n)
4. Corujo, Bernardo. (2003) Metodología de la investigación científica. Universidad Nacional de Entre Ríos.[Material de estudio]
5. Delgado Linares, Inmaculada. (2011). El juego Infantil y su metodología. Madrid: Paraninfo
6. Fabian, H & Dunlop, A. 2007. Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working on paper 42. Bernard Van Leer Foundation: The Hague, Netherlands. Traducción mía.
7. Freire, Paulo. (1970). La pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI
8. Harper; y Douglas (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation, Visual Studies, Vol. 7 N°1: 13 – 26
9. Hernández, Ángela (2006) El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Revista Aquichan*, 6(1) Recuperado desde <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/81>
10. Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; y Baptista, María. (2010) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill
11. Hoyuelos, Alfredo. (s.f). Los tiempos de la infancia.
12. Iglesias, María Lina (2008) Observación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y variables a considerar. En revista Ibero Americana de educación, N° 47. Obtenido desde <http://rieoei.org/rie47a03.htm> el 9 de octubre de 2016.
13. Kaga, Y. (2008). ¿Cómo vincular la atención y educación de la primera infancia y la enseñanza primaria?, en Nota de la UNESCO sobre las políticas de la Primera Infancia, número 44. UNESCO.

14. MINEDUC. Unidad de Educación Parvularia. (2001) La Educación Parvularia en Chile. [Santiago, Chile]: Productora Gráfica Andros.
15. Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. *Coll, C., Martín, E., Mauri, T. et al. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.*
16. Monckeberg, F, (Febrero de 2004). Los tres primeros años de vida deciden el futuro. Publicado en Revista Creces.
17. Myers, R & Landers, C. (1989). Preparing children for schools and schools for children. Coordinators 'Notebook, 8.Traducción mía.
18. Organización de los Estados Americanos (OEA) (2009) Las transiciones en la primera infancia. Una mirada internacional. Washington D.C: (s.n)
19. Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009) Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia. México: Mc Graw Hill.
20. Peca, M^a. ; Herrero, T.; López, M.; Mozos, A. (2010) Técnico superior en Educación Infantil. Capítulo de muestra, Unidad 2, el juego en el desarrollo infantil: Mc Graw Hill Obtenido el 9 de Diciembre de 2015 desde: <http://assets.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448171519.pdf>
21. Peralta, M. V, (2007). Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. Ponencia presentada en simposio de la OEA, Caracas, Venezuela.
22. Pineda, Gustavo. (2013) Roles activos y desarrollo infantil. Obtenido el 15 de diciembre de 2015 desde <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38061777>
23. Rodríguez y Turón (2007) Articulación preescolar – primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación. 44 (4)* recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2444419>.
24. Sarlé, Patricia. (2001)Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires: Novedades Educativas.
25. Stake, R. (2007) Investigación con estudio de casos. Cuarta Edición. España: Morata
26. Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós
27. Van Leer, Foundation. (2006) “El continuum desde el hogar a la escuela”, en: “Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje”. Espacios para la Infancia, Noviembre 2006, número 26.

28. Velasco, M. y Mosquera, F. (s.f). Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo (s.l) PAIEP
29. Velásquez Navarro, José. (2008).Ambientes lúdicos de aprendizaje. diseño y operación. México: Trillas.
30. Yin, R.K. (1989). Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA: Sage
31. Zabalza, Miguel. (1987). Didáctica de la educación infantil. Madrid: Narcea
32. Zabalza, Miguel. (2001). Calidad en la educación infantil. Madrid: Narcea

NORMATIVAS

33. Decreto 115 – Modifica Decreto N°315, de 2010, que reglamenta requisitos de adquisición mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de Educación Parvularia, básica y media. Obtenido el 5 de diciembre de 2015, desde <http://www.leychile.cl/N?i=1040194&f=2012-05-18&p=>
34. Decreto 315 – Reglamenta requisitos de adquisición mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de Educación Parvularia, básica y media. Obtenido el 5 de Diciembre de 2015, desde <http://www.leychile.cl/N?i=1026910&f=2012-05-18&p=>
35. Decreto 8144 – Reglamenta decreto de ley N° 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Obtenido el 5 de Diciembre de 2015, desde <http://www.leychile.cl/N?i=19462&f=2006-03-06&p=>
36. Decreto 924 – Reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales. Obtenido el 2 de Diciembre de 2015 desde <http://www.leychile.cl/N?i=16238&f=1984-01-07&p=>
37. Ley 20370 – Establece la Ley General de Educación. Obtenida el 16 de octubre de 2015 desde <http://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
38. MINEDUC. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2012) Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
39. MINEDUC. Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2011) Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
40. Resolución 11636 Exenta – Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza Básica. obtenido el 7 de septiembre de 2015 desde <http://www.leychile.cl/N?i=231212&f=2004-10-12&p=>
41. Unidad de Currículum y Evaluación. (2005) Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: MINEDUC
42. Unidad de Currículum y Evaluación. (2012) Bases Curriculares de la Educación Básica. Santiago: MINEDUC

LINKOGRAFIA

Página web UNICEF: <http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>

ANEXO 1: ANTECEDENTES DE ESTUDIOS EN UNIVERSIDADES REFERIDAS A ARTICULACIÓN

Hallazgos de pregrado:

Universidad:	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Ciudad:	Santiago.
Año:	2008
Título:	“Amigos en la empresa de aprender a ser feliz”: Articulando aprendizajes.
Tipo de documento:	Tesis para optar al grado de licenciado en educación y al título de profesor general básico.
Autor (es):	<i>Estudiante:</i> Marcela Aburto Guzmán. <i>Profesora Guía:</i> Ximena Novoa.
Resumen:	Debido a la gran importancia que se le atribuye a la Educación Parvularia, la investigadora menciona, entre otras cosas que en esta etapa de la vida, niños y niñas comienzan su preparación para ingresar a la Educación General Básica. Debido a este proceso de preparación para la EGB que viven los niños y niñas durante la Educación Parvularia, la educadora de párvulos debe asumir un rol que le permita favorecer la articulación entre los niveles de transición de la Educación Parvularia y el Primer año de Educación Básica, lo que sentaría las bases para un aprendizaje significativo durante la primera etapa del periodo escolar. A partir de estos antecedentes, la pregunta de investigación que se busca responder en esta investigación es, ¿Cuáles son los factores que inciden en la desarticulación entre los niveles Transición (kínder) y NB1 (1 Básico)?
Universidad:	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Ciudad:	Santiago.
Año:	2008
Título:	Aprendiendo a leer y comprender textos en Segundo Nivel de Transición de la Educación Parvularia y Primer año de Educación Básica.

Tipo de documento:	Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Educadoras de Párvulos.
Autor (es):	<i>Estudiantes:</i> Marcela Julia Bravo Yáñez. Carmen Gloria Guzmán Sepúlveda. Romina Alexis Vidal Fernández. <i>Profesora Guía:</i> Marcela Betancourt.
Resumen:	En esta investigación se propone abordar la articulación educativa desde el ámbito de las estrategias que utilizan las Educadoras de Párvulos del II nivel de Transición y Profesoras de Primero Básico en beneficio de la iniciación de la lectura, indagando a través de un enfoque cualitativo con observaciones intensas por largos periodos de tiempo, y registro detallado de los acontecimientos observados.

Universidad:	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Ciudad:	Santiago
Año:	2007
Título:	Concepciones de diferentes actores educativos, con respecto al proceso de articulación del segundo nivel de transición y Primer año Básico, en el colegio Cristóbal Colón.
Tipo de documento:	Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y a los títulos de Profesor de Educación General Básica y Educadoras de Párvulo.
Autor (es):	<i>Estudiantes:</i> Carolina Andrea Deb Parra. Verónica Elisset Deb Parra. Isabel Alejandra Sanhueza Neira. <i>Profesor Guía:</i> Claudio Enrique Tapia Fuentes.
Resumen:	<p>Esta investigación pretende dar a conocer las concepciones de los diferentes actores educativos del Colegio Cristóbal Colón de la Comuna de Conchalí en torno al proceso de la articulación en el Segundo Nivel de Transición y Primer año de Educación Básica, así como también, esclarecer el proceso de articulación que se da entre estos niveles y si existen o no metodologías abocadas a dicho fenómeno.</p> <p>Tomando en cuenta la importancia que los actores educativos aludidos en este estudio tienen en el proceso de transición de los niños y niñas desde II nivel de transición hacia el Primer año de Educación Básica, la idea de conocer sus concepciones respecto este proceso apunta básicamente a reconocer como estas concepciones afectan el paso de los niños y niñas entre estos dos niveles.</p>

Universidad:	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Ciudad:	Santiago.
Año:	2008
Título:	Concepciones de las Educadoras de Párvulos y Docentes de NB1 de la comunidad educativa Santa María de Quilicura respecto del Rol de la Educadora de Párvulos en el proceso de Articulación.
Tipo de documento:	Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación y al título de Educadora de Párvulos y Profesora de Primer Subciclo de Enseñanza General Básica.
Autor (es):	<i>Estudiante:</i> Claudia Andrea Sarmiento Sepúlveda. <i>Profesora Guía:</i> Cynthia Jael Adlerstein Grimberg.
Resumen:	<p>Con el paso del tiempo, el rol que cumple la Educación Parvularia ha evolucionado, con la importancia que se le ha otorgado a los primeros años de vida de niños y niñas, y a los aprendizajes tempranos para el resto de la vida, la Educación Parvularia ha pasado de ser un nivel aparte del sistema educativo Chileno, a formar parte constitutiva del Sistema Nacional, otorgándole la tarea de favorecer la continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los distintos ciclos que comprende la Educación Parvularia , desde los primeros meses de vida de los niños y niñas, hasta el ingreso a la Enseñanza Básica, así como entre ambos niveles, sugiriendo un proceso de articulación como política de estado que resguarde esta progresión y coherencia de los aprendizajes de niños y niñas del sistema escolar Chileno. De acuerdo a esto, en esta investigación se proponen conocer en qué medida y de qué manera el rol de la Educadora de Párvulos se ha reconfigurado o resituado a partir de esta política. Para contextualizar esta investigación, se llevó esta problematización del rol de la educadora de párvulos al Colegio Santa María de Quilicura con la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo conciben las Docentes de NB1 y Educación Parvularia de aula, de la comunidad educativa Santa María de Quilicura, el rol de la Educadora de Párvulos en el proceso de articulación?</p>

Universidad:	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Ciudad:	Santiago
Año:	2010
Título:	El proceso de articulación de Kínder a 1° Básico: “Percepciones de los niños y niñas de la escuela Raíces Altazor de la Comuna de La Florida”.
Tipo de documento:	Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación y al título de Educadora de Párvulos
Autor (es):	<i>Estudiante:</i> Nadia Nicole Vega Delgado. <i>Profesora Guía:</i> Cynthia Jael Adlerstein Grimberg
Resumen:	<p>Este estudio plantea la importancia de escuchar las percepciones de los niños y niñas respecto de su propio proceso de transición entre NT2 y NB1.</p> <p>La investigación se desarrolla en el Colegio Raíces Altazor de la Comuna de La Florida con un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a niños y niñas de los niveles mencionados en la investigación, con lo que se pretendía recoger las percepciones que ellos tienen frente al proceso de articulación que se desarrolla entre el nivel de transición y el Primero Básico del establecimiento.</p>

Hallazgos de postgrado:

Universidad:	Universidad de Sevilla.
Ciudad:	Sevilla.
Año:	2005
Título:	La Articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Básica, como factor que facilita la transición entre las oportunidades de aprendizaje.
Tipo de documento:	Tesis Doctoral.
Autor (es):	María Amelia Sepúlveda García.
Resumen:	Esta investigación habla sobre como las transiciones entre los niveles del sistema educativo afectan los aprendizajes de los niños y niñas. Con un estudio cualitativo realizado en la región de la Araucanía de Chile, se han planteado “conocer cómo se producen los procesos de transición entre la Educación Parvularia a la básica en términos del aseguramiento de la calidad de los aprendizajes de niños y niñas” debido a que en el país se están implementando nuevos currículos en ambos niveles, lo que hace necesario conocer en qué medida se realiza esto en una manera coherente y de acuerdo a los planteamientos de las políticas públicas del Estado Chileno.

Articulación entre Educación Parvularia y Básica Inicial: Una mirada desde la praxis.
-Catalina Pinto Ríos -

Universidad:	Universidad del Bío – Bío
Ciudad:	Chillán.
Año:	2013
Título:	Articulación Curricular entre Educación Parvularia y Enseñanza Básica, un desafío para el compromiso institucional.
Tipo de documento:	Monografía para optar al grado de magister en Educación con mención en Gestión Curricular.
Autor (es):	<i>Alumna:</i> Claudia Andrea Barrios Novoa <i>Docente:</i> Dra. Ana Gajardo Rodríguez
Resumen:	Esta monografía aborda el tema de la articulación desde Educación Parvularia a Educación Básica como un proceso mutuo, desde un enfoque crítico-reflexivo, con lo cual busca analizar el estado actual de la articulación entre estos niveles, develando los temores y desafíos frente a este tema y la forma en la que las realidades educacionales presentan esta problemática. Junto con esto, se analiza la gestión educativa de quiénes tienen la responsabilidad de planificar, organizar, coordinar y ejecutar una dirección eficiente para alcanzar la articulación entre ambos niveles, caracterizándola, como una estrategia que contribuye a establecer los lazos curriculares, administrativos, conceptuales y actitudinales para que los niños y niñas logren avanzar en forma armónica en su vida escolar.

Universidad:	Universidad del Bío – Bío.
Ciudad:	Chillán.
Año:	2009
Título:	Incorporación de la articulación curricular entre las carreras de Educación Parvularia y Educación Básica de la Universidad del Bio-Bío.
Tipo de documento:	Tesis para optar al Grado Académico de Magister en Pedagogía para la Educación Superior.
Autor (es):	<i>Estudiante:</i> Ana Gajardo Rodríguez. <i>Profesora Guía:</i> Carmen Mena Bastías.
Resumen:	Basado en una investigación previa en el ámbito de la articulación denominada, “Importancia dada por las educadoras de párvulos al trabajo de Articulación entre niveles con niños y niñas de Educación Parvularia y Educación general Básica”, cuyos resultados evidenciaron que existía escasa vinculación entre dichos niveles, surge este proyecto de innovación pedagógica que pretende aportar una solución al problema descrito por el estudio previo mencionado, uniendo las practicas pedagógicas y profesionales de las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación General Básica dictadas en la Universidad del Bio-Bío.

ANEXO N°2: MATRIZ DE FOTOELICITACIÓN

Foto N°1


	<p>¿Qué se ve en la foto?</p>
<p>¿Cómo crees tú que se siente la niña que abraza la mujer de polera celeste?</p>	
<p>¿En qué curso crees que están los niños de la foto?</p>	
<p>¿Cómo te sientes tú cuando entras a la escuela?</p>	

Foto N°2

	<p>¿Qué pasa en ésta foto?</p>
<p>¿Cómo crees que se siente este niño?</p>	
<p>¿Por qué crees que se siente así?</p>	
<p>En qué curso crees que va, ¿En kínder o en primero?</p>	

Foto N°3



¿Qué están haciendo estos niños y niñas?

En qué curso crees que están, ¿En kínder o en primero?

¿Por qué crees que están en ese curso?

¿Te gusta realizar actividades de este tipo?

Foto N°4



¿Dónde están estos niños y niñas?

¿Qué están haciendo los niños y niñas de la foto?

En qué curso crees que están, ¿En kínder o en primero?

¿Por qué crees que están en ese curso?

Foto N° 5



¿Qué crees tú que ocurre en la foto?

¿Por qué crees que la niña está así?

A qué curso crees que va, ¿A kínder o
Primero Básico?

¿Te has sentido así alguna vez? ¿Cuándo?,
¿Por qué?

ANEXO 3: FOTOELICITACIÓN REALIZADA A NIÑOS DE 1° BÁSICO.



1. ¿Qué se ve en la foto?

Amara: unos niños con una profesora

Amara: Si, y con dos profesoras.

Sebastián: con una tía

Javiera: y ellos van caminando.

Amara: están entrando al colegio

Sebastián: no, están entrando al colegio

Javiera: Niños y profesoras

Sebastián: ¿le digo que veo aquí? Niños y... (Javiera: ¿Mamás?) Y mamás llevándolos al colegio

Jorge: niños y mamás llevándolos al colegio también

2. ¿Cómo crees tú que se siente la niña que abraza la mujer de polera celeste?

Javiera: es niño.

Amara: es niña!

Javiera: es niño.

Sebastián: se siente mal

Amara: enojado

Javiera: yo creo que triste

Amara: que está feliz y mirando para el suelo

Jorge: que está enojado

Sebastián: Yo pienso que tiene frío, por eso está mirando para el suelo. Yo creo que está enojado, porque por eso está abrazado.

Amara: Porque parece que lo retaron, o le pegaron.

Sebastián: o si no se estaba yendo para la casa y un niño de la escuela lo molestó

Javiera: y también puede ser un niño de la escuela que lo puede molestar o le puede pegar.

Amara: está enojado, no quería venir a la escuela

Entrevistadora: ¿y por qué creen ustedes que no quiere venir a la escuela?

Sebastián: porque es muy aburrida

Amara: no, no es aburrida, solo que tiene sueño en la mañana

Sebastián: ¡Sí!, yo despierto con sueño

Amara: Yo también

3. ¿En qué curso crees que están los niños de la foto?

Sebastián, Amara, : en tercero

Javiera: en quinto

Sebastián: en segundo, porque es chiquitito.

Amara: en primero!!

Entrevistadora: y si yo les dijera que este niño va o en kínder o en Primero Básico, ¿en qué curso creen ustedes que va?

Amara, Sebastián, Jorge: En primero

Amara: porque está muy grande y ese niño debería ir en kínder

Sebastián: los niños grandes que tienen como 15 años y van en primero de aquí, porque todo el rato repiten, repiten, repiten.

Amara: como el Eloy que se repitió

4. ¿Cómo te sientes tú cuando entras a la escuela?

Amara: algunas veces me siento enojada y algunas veces me siento feliz. Hoy yo desperté llorando porque me dolía mucho la guatita, y no dormí en toda la noche.

Sebastián: con sueño

Javiera: mal. Porque me despiertan y empiezo a enojarme. Me pongo roja!, de ira



1. ¿Qué pasa en ésta foto?

Amara: sale una mamá besando a un niño. Una mamá deseándole suerte a su hijo para que se vaya al colegio

Sebastián: que lo está despidiendo del colegio

Jorge: se está despidiendo de su hijo para ir al colegio

Amara: se está despidiendo de su hijo pa' que se vaya al baño. Veo que la mamá lo está despidiendo porque se va a ir a la escuela pa' que quede en el colegio

Sebastián: lo están echando de la escuela

Javiera: la mamá se está despidiendo porque quiere que le vaya bien en el colegio. Le está dando un beso para que se vaya al colegio y ella se vaya a la casa

2. ¿Cómo crees que se siente este niño?

Sebastián , Javiera, Amara: Feliz

Amara: que llegó de la escuela y se sacó buenas notas.

Jorge: Yo también, porque se va a la sala y su mamá se está despidiendo.

Sebastián: irá para la escuela.

Amara: y la mamá le dio un beso para que se sienta feliz y se está despidiendo también. Para que no se olvide de la mamá.

Javiera: le dio un beso porque quería que le vaya bien en la escuela y si se saca buenas notas le va a llevar a pasear.

Sebastián: le dio un beso pa' que vaya a la escuela, se saque buenas notas y des pues le sacan a pasear si es que tiene un auto.

3. En qué curso crees que va, ¿En kínder o en primero?

Sebastián, Amara: en primero

Amara: En tercero

Javiera: En primero, porque es demasiado chico para estar en tercero. Es demasiado grande para estar en kínder.

Amara: Javiera, y ¿cómo la Agustina es muy chica y va en tercero?

Javiera: va en primero, porque es muy grande.

Sebastián: va en primero, porque se ve del porte del Martín

Jorge: en primero porque es muy chico.

Amara: yo pienso que va en segundo, porque tiene los dientes muy grandes. Tía, agranda la foto y se le ven los pies, ¿o es que no tiene pies? A lo mejor él está de puntas

Entrevistadora: o quizás sea la mamá la que esté arrodillada

Amara: y el niño también puede estar arrodillado

Jorge: en segundo, porque es muy grande.

Amara: porque tiene los dientes muy grandes, en primero.



1. ¿Qué están haciendo estos niños y niñas?

Sebastián: le están leyendo un cuento

Amara: y tienen máscaras.

Sebastián: y están jugando con cojines. A guerras de almohadas.

Jorge: que le están leyendo algo.

Amara: que le están leyendo un libro, la profesora está leyendo un libro.

Sebastián: y se disfrazaron

2. En qué curso crees que están, ¿En kínder o en primero?

Sebastián, Jorge, Amara, Javiera: creen que en kínder.

Sebastián: porque son muy chicos.

Amara: si, son muy chicos.

Sebastián: y porque las profesoras le están leyendo un cuento, por eso creemos que son de kínder

Javiera: porque no saben leer

Amara: si, y no saben leer como nosotros

3. ¿Te gusta realizar actividades de este tipo?

Sebastián: No, es fome, a mí me gusta ver videos, que lo pongan en el techo. Tía, es bacán que pongan una cosa pa' ver videos y que lo pongan en el techo y nosotros nos acostamos a verlo.

Amara: si, nos acostamos así (hace el gesto, y apunta que miró hacia el techo)

Javiera: como un día vimos intensamente en kínder.

Entrevistadora: ¿en serio? ¿Y les gusto ver intensamente en el techo?

Amara: yo no fui ese día, yo estaba en la casa enferma.

Sebastián: si, y yo casi me duermo, y lo hicimos con nuestros cojines, los pusimos aquí (en la cabeza)

Pregunta extra: ¿A ustedes les gustó estar en kínder?

Todos: Siiii.

Sebastián: a mí sí me gusta, porque no hacen casi nada de tarea y puro juegan

Amara: Si, y los hacen pintar con témpera.

Javiera: Oye y ¿te acordai cuando hicimos esas flores de botella?

Sebastián: y también me gusta estar en kínder porque hay colchonetas y pueden armar cosas con ellas

Amara: y también podemos jugar



1. ¿Dónde están estos niños y niñas?

Amara: Comiendo colación

Sebastián: Están en la sala

2. ¿Qué están haciendo los niños y niñas de la foto?

Todos: están comiendo colación.

3. En qué curso crees que están, ¿En kínder o en primero?

Sebastián : Ellos son de kínder, porque los de kínder comen en la sala, cierto.

Jorge: Cree que es kínder

-Luego, cambian de parecer e indican que los niños de la imagen son de primero-

Sebastián: porque son muy grandes para ser kínder

Amara: porque tienen las piernas largas

Javiera: y se le ven los dientes

Entrevistadora: ¿pero ustedes creen que esta es la sala de kínder o de primero?

Todos: de primero

Javiera: porque es más grande

Sebastián: y no tiene tantos juguetes

Amara: la sala del kínder es chiquitita, es como la mitad de nosotros.

Entrevistadora: ¿y las sillas y las mesas son iguales a las salas de primero?

Todos: no.

Sebastián: son más grandes y son más anchas



1. ¿Qué crees tú que ocurre en la foto?

Sebastián: es su primer día de escuela, ¿por qué creen que está abrazando a su papá?

Javiera: no es su papá, es su mamá

Amara: tiene anillos y tiene pintadas las uñas. La niña está abrazando la pierna de su mamá

Sebastián: pero las mujeres no usan cinturones

Amara: ¿y cómo mi tía?

Javiera: ¿y cómo mi mamá?

Amara: ¿y cómo yo?

Jorge: es como su primer día de escuela

Javiera: es su primer día de escuela.

2. ¿Por qué crees que la niña está así?

Sebastián: porque no quiere irse a la escuela, porque le da miedo

Amara: sí, y mi primer día, yo pensé, a mí me daba miedo.

Javiera: yo era tímida.

Sebastián: a mí también me dio miedo mi primer día

Amara: yo era tímida, a mí me dio vergüenza pasar de curso

Javiera: a mí me dio vergüenza.

Sebastián: mi primer día de escuela yo no quería que mi mamá se fuera.

Amara: yo tampoco tía, porque uno no quiere ir, y se siente triste

3. A qué curso crees que va, ¿A kínder o Primero Básico?

Amara: pre kínder, cuando tienen 5 años.

ANEXO N°4: FOTOELICITACIÓN REALIZADA A NIÑOS DEL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN.



1. ¿Qué se ve en la foto?

Ehm.... Unos niños con su mamá.

2. ¿Cómo crees tú que se siente la niña que abraza la mujer de polera celeste?

No lo sé.

Entrevistadora: Mírala, ¿cómo se ve? Feliz, triste, enojada...

Va mirando con la cabeza para abajo, entonces está triste, porque le hizo algo a su mamá.

3. ¿En qué curso crees que están los niños de la foto?

Espera, déjame medirla. (Hace un gesto con los dedos)

En kínder. Porque mira, este niño es chico, igual que ella, mira.

4. ¿Cómo te sientes tú cuando entras a la escuela?

Bien.

Entrevistadora: ¿y por qué te gusta ir a la escuela?

Porque veo amigos nuevos.



1. ¿Qué pasa en ésta foto?

Su profesora le está dando un beso, porque llegó (a la escuela).

2. ¿Cómo crees que se siente este niño?

Feliz, porque está con la boca (muestra una sonrisa).

Entrevistadora: ¿y por qué crees que se siente tan feliz?

Porque se dio un beso (porque la profesora le dio un beso)

3. En qué curso crees que va, ¿En kínder o en primero?

En primero, porque es grande.



1. ¿Qué están haciendo estos niños y niñas?

No lo sé... tengo una idea. Los niños están disfrazados

Entrevistadora: ¿y por qué estarán disfrazados?

Porque tal vez su profesora les dijo que usaran una máscara para leer un cuento.

2. En qué curso crees que están, ¿En kínder o en primero?

En kínder, mira mídelos.

Entrevistadora: ya, ¿crees que son muy pequeños?, porque yo como soy muy alta creo que todos son pequeños y no me fijo en que tan pequeños son. Y ¿por qué crees que están en kínder?

Porque son pequeños

3. ¿Te gusta realizar actividades de este tipo?

Si, son divertidas.

Pregunta extra: ¿haces esas actividades en la escuela?

Sólo nos sentamos en el piso.



1. ¿Dónde están estos niños y niñas?

En la escuela.

Entrevistadora: y ¿esa escuela es igual a la tuya?

No

Entrevistadora: ¿Qué tiene de distinto?

Es que la escuela es de color, adentro de color verde y ese no es verde.

Entrevistadora: ¿y tus sillas y mesas son iguales?

Hay solo una que es así, cuadrado y ahí se sientan los niños.

2. ¿Qué están haciendo los niños y niñas de la foto?

Tomando la once

3. En qué curso crees que están, ¿En kínder o en primero?

En kínder, porque son pequeños.



1. ¿Qué crees tú que ocurre en la foto?

Su hija... está abrazando a su hija.

Entrevistadora: ¿y porque estará abrazando a la hija?

Porque tal vez le hicieron algo los niños

2. ¿Por qué crees que la niña está así?

La niña se siente mal, porque tal vez le pegaron algo

3. A qué curso crees que va, ¿A kínder o Primero Básico?

Espera... en kínder.

Entrevistadora: ¿y por qué crees que va en kínder?

A ver, déjame medirla: en primero.

Entrevistadora: ¿y por qué crees que va en primero?

Porque es muy grande

4. ¿Alguna vez te has sentido como ella?

Si, cuando el Matías que es de otro curso. Ahí había una niña que era su compañera y me pegó así (hace gesto de un golpe en la frente).

ANEXO N° 5: ENTREVISTA PARA PROFESORA DE 1° BÁSICO

1. ¿Conoce si existen normativas que regulen, o den indicaciones sobre cómo realizar la articulación entre el nivel de Transición II y el 1° Básico?
2. Si el establecimiento donde Ud. trabaja realiza articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica, ¿Se informa a las familias sobre cómo y por qué este se lleva a cabo?
3. ¿Quién realiza la tarea de informar a las familias de los niños y niñas sobre el proceso de articulación entre el Nivel de Transición II y 1° Básico? ¿De qué manera?
4. ¿Conoce el referente curricular de Educación Parvularia (Bases Curriculares para la Educación Parvularia)?
5. ¿Cree usted que los docentes o educadoras de párvulo de su establecimiento muestran interés para trabajar en conjunto con Ud. para realizar articulación entre niveles?
6. ¿Ha gestionado usted alguna actividad que implique la articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica? ¿Cómo lo hizo?
7. ¿Ha participado de alguna actividad que implique la articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica? ¿Qué hizo?
8. ¿Se incluye a las familias de los niños y niñas en el proceso de articulación?, ¿De qué manera?
9. ¿Qué relevancia le atribuye Ud. a realizar articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?
10. ¿Se realiza un seguimiento de cómo los niños y niñas y sus familias viven el proceso de articulación entre niveles de Educación Parvularia a Educación Básica? ¿Cómo se realiza?, ¿Quiénes lo realizan?

11. ¿Se realizan reuniones técnicas entre profesores de Educación Básica y la Educadora de Párvulos del establecimiento para definir qué acciones se realizarán en el proceso de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica?

ANEXO N° 6: ENTREVISTA PARA EDUCADORAS DE PÁRVULOS DE SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN

1. ¿Conoce si existen normativas que regulen, o den indicaciones sobre cómo realizar la articulación entre el nivel de Transición II y el 1° Básico?
2. Si el establecimiento donde Ud. trabaja realiza articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica, ¿Se informa a las familias sobre cómo y por qué este se lleva a cabo?
3. ¿Quién realiza la tarea de informar a las familias de los niños y niñas sobre el proceso de articulación entre el Nivel de Transición II y 1° Básico? ¿De qué manera?
4. ¿Conoce el referente curricular Educación General Básica (Bases Curriculares)?
5. ¿Cree usted que los docentes o educadoras de párvulo de su establecimiento muestran interés para trabajar en conjunto con Ud. para realizar articulación entre niveles?
6. ¿Ha gestionado usted alguna actividad que implique la articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica? ¿Cómo lo hizo?
7. ¿Ha participado de alguna actividad que implique la articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica? ¿Qué hizo?
8. ¿Se incluye a las familias de los niños y niñas en el proceso de articulación?, ¿De qué manera?
9. ¿Qué relevancia le atribuye Ud. a realizar articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?
10. ¿Se realiza un seguimiento de cómo los niños y niñas y sus familias viven el proceso de articulación entre niveles de Educación Parvularia a Educación Básica? ¿Cómo se realiza?, ¿Quiénes lo realizan?

11. ¿Se realizan reuniones técnicas entre profesores de Educación Básica y la Educadora de Párvulos del establecimiento para definir qué acciones se realizarán en el proceso de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica?

ANEXO N°7: ENTREVISTA REALIZADA A PROFESORA JEFE DE 1° BÁSICO

Ficha de antecedentes Profesores y Educadoras que participan del estudio:

Nombre: María Renée Rojas Lorca
Título profesional: Profesora de Educación General básica, con mención en Lenguaje y Comunicación
Años de experiencia como educadora, o profesora: 4 años
Años de experiencia en el nivel que se desempeña actualmente: 4 años
Estudios relacionados a la articulación: ninguno
Establecimiento educacional en el que ejerce: Escuela Rural Futuro Las Mercedes

12. ¿Conoce si existen normativas que regulen, o den indicaciones sobre cómo realizar la articulación entre el nivel de Transición II y el 1° Básico?

No, no conozco ninguna.

13. Si el establecimiento donde Ud. trabaja realiza articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica, ¿Se informa a las familias sobre cómo y por qué este se lleva a cabo?

No, en el establecimiento no se realiza articulación durante los años que yo estoy, con Catalina que estuvo haciendo su práctica y después como asistente de 1° y 2°, se logró realizar dicha actividad.

14. ¿Quién realiza la tarea de informar a las familias de los niños y niñas sobre el proceso de articulación entre el Nivel de Transición II y 1° Básico? ¿De qué manera?

No se realiza articulación, por lo que no se informa a las familias sobre este tema

15. ¿Conoce el referente curricular de Educación Parvularia (Bases Curriculares para la Educación Parvularia)?

No.

16. ¿Cree usted que los docentes o educadoras de párvulo de su establecimiento muestran interés para trabajar en conjunto con Ud. para realizar articulación entre niveles?

Sí, pero no se han dado las instancias.

17. ¿Ha gestionado usted alguna actividad que implique la articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica? ¿Cómo lo hizo?

No gestioné ninguna actividad para articular kínder con Primero Básico

18. ¿Ha participado de alguna actividad que implique la articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica? ¿Qué hizo?

Si, se realizó un articulación, en donde se trabajó en conjunto con Catalina, y la Educadora, en reconocimiento de palabras con consonante R y G, pero fue improvisado.

19. ¿Se incluye a las familias de los niños y niñas en el proceso de articulación?, ¿De qué manera?

No se realiza articulación, por lo tanto no se incluye a las familias

20. ¿Qué relevancia le atribuye Ud. a realizar articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?

Es bastante relevante el proceso de los niños de transición, porque más allá de que el niño logre a cabalidad los objetivos, ellos deben lograr ambientarse al otro ritmo de aprendizaje y conocer y, a la vez, aproximarse a la realidad que vivirán en los próximos años.

21. ¿Se realiza un seguimiento de cómo los niños y niñas y sus familias viven el proceso de articulación entre niveles de Educación Parvularia a Educación Básica? ¿Cómo se realiza?, ¿Quiénes lo realizan?

No se realiza articulación, por lo que tampoco se hace un seguimiento de este proceso.

22. ¿Se realizan reuniones técnicas entre profesores de Educación Básica y la Educadora de Párvulos del establecimiento para definir qué acciones se realizarán en el proceso de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica?

No se realizan

ANEXO N° 8: ENTREVISTA A EDUCADORA DE PÁRVULOS DEL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN

Ficha de antecedentes Profesores y Educadoras que participan del estudio:

Nombre: Ivanna Pesceto Madrid
Título profesional: Educadora de Párvulos
Años de experiencia en el nivel que se desempeña actualmente: 4 años
Estudios relacionados a la articulación: Ninguno
Establecimiento educacional en el que ejerce: Escuela Rural Futuro Las Mercedes

12. ¿Conoce si existen normativas que regulen, o den indicaciones sobre cómo realizar la articulación entre el nivel de Transición II y el 1° Básico?

Educadora: ¿Las normas?

Entrevistadora: si conoces alguna normativa, algún decreto...

Educadora: No, nada

13. Si el establecimiento donde Ud. trabaja realiza articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica, ¿Se informa a las familias sobre cómo y por qué este se lleva a cabo?

Educadora: No. No me piden, no me exigen, ni tampoco hay información pa' los papás.

14. ¿Conoce el referente curricular Educación General Básica (Bases Curriculares)?

Educadora: No, nada.

15. ¿Cree usted que los docentes o educadoras de párvulo de su establecimiento muestran interés para trabajar en conjunto con Ud. para realizar articulación entre niveles?

Educadora: ehm... muy poco

16. ¿Ha gestionado usted alguna actividad que implique la articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica? ¿Cómo lo hizo?

Educadora: Si.

Entrevistadora: ¿y qué hiciste?, ¿Cómo lo hiciste?

Educadora: mira, yo planifiqué las actividades cuando hicimos articulación para 1° básico, fui yo la que las planifiqué, fui yo la que me acerqué a las profesoras para articular, fui yo la que lo propuse, así que....

Entrevistadora: Salió de ti

Educadora: sí.

17. ¿Ha participado de alguna actividad que implique la articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica? ¿Qué hizo?

Educadora: Si, Las que mencioné.

18. ¿Se incluye a las familias de los niños y niñas en el proceso de articulación?, ¿De qué manera?

Educadora: Nos e incluye a las familias.

19. ¿Qué relevancia le atribuye Ud. a realizar articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?

Educadora: Que es súper importante porque ellos están conociendo otro tipo de trabajo, cómo se trabaja en básica, y yo también a la vez aprendo como ellos, eh, se... se empoderan de a lo mejor de cómo, Valga la redundancia de cómo trabajar en básica, porque es totalmente diferente. Es más orden, mas estructurado, etc.

20. ¿Se realiza un seguimiento de cómo los niños y niñas y sus familias viven el proceso de articulación entre niveles de Educación Parvularia a Educación Básica? ¿Cómo se realiza?, ¿Quiénes lo realizan?

Educadora: Yo hago un seguimiento de cómo los niños viven este proceso, pero no con los colegas.

Entrevistadora: Pero cuando pasan a Primero Básico, ¿se hace un seguimiento, quizás no por tu parte, pero si por parte de las profesoras de Educación Básica que trabajan con ellos?

Educadora: No, No que yo sepa.

21. ¿Se realizan reuniones técnicas entre profesores de Educación Básica y la Educadora de Párvulos del establecimiento para definir qué acciones se realizarán en el proceso de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica?

Educadora: No

Entrevistadora: ¿De ningún tipo?

Educadora: No, En este Establecimiento a la Educación Parvularia no se le toma en cuenta.

ANEXO N° 9: MARIZ DE ENTREVISTA PARA APODERADOS DE 1° BÁSICO

1. ¿Conoce el término de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica? (La entrevistadora después de escuchar las respuestas, hará un preámbulo explicando a que se referirá con articulación en el transcurso de la entrevista, señalando brevemente que esta se refiere a la relación existente entre Educación Parvularia y Educación Básica)
2. ¿Está informado sobre si en el establecimiento educacional de su hijo/a se realizan acciones donde se relacionen o articulen los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?² ¿Quién le ha informado? ¿De qué manera se le ha informado?
3. ¿El establecimiento le ha informado respecto de la importancia de relacionar o articular la el paso desde Educación Parvularia a Educación Básica? Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo lo ha hecho?
4. ¿Cree Ud. que las experiencias de aprendizajes que su hijo vive en Educación Básica son muy diferentes a las experiencias de aprendizaje que vivió en el kínder?
5. ¿Conoce Ud. si su hijo/a ha participado de actividades en conjunto con niños de kínder?
6. ¿Le contaron a Ud. o la familia algo relacionado con el Primero Básico antes que pasara a éste nivel educativo?
7. ¿Participó de alguna reunión o actividad en que le contaron qué aprendería o cómo serían los desafíos que enfrentaría su hijo/a³ en Primero Básico?
8. ¿De qué manera cree usted que las familias de niños y niñas de kínder podrían participar del proceso de articulación entre este nivel y 1° Básico?

² Para efectos de una mejor comunicación, en la entrevista a la familia se utilizará el término relación/Articulación.

³ Según los antecedentes que exprese en la presentación el adulto significativo o responsable el entrevistador se referirá a hijo, hija, niño, su nieto o lo que corresponda para que la persona se sienta cómodo

9. ¿Considera Ud. relevante que los niños y niñas participen de actividades que articulen su paso desde la Educación Parvularia (kínder) hacia la educación general básica?

10. ¿Cómo vivió su hijo/a y su familia el proceso de articulación entre la Educación Parvularia hacia Educación Básica de su hijo/a?

ANEXO N° 10: ENTREVISTA A APODERADA DE 1° BÁSICO.

1. ¿Conoce el término de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica? (La entrevistadora después de escuchar las respuestas, hará un preámbulo explicando a que se referirá con articulación en el transcurso de la entrevista, señalando brevemente que esta se refiere a la relación existente entre Educación Parvularia y Educación Básica)

No tía, nunca había escuchado eso.

2. ¿Está informado sobre si en el establecimiento educacional de su hijo/a se realizan acciones donde se relacionen o articulen los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica? ¿Quién le ha informado? ¿De qué manera se le ha informado?

No tengo idea de si hacen eso en esta escuela, nadie me ha informado nada, ni siquiera mi hija.

3. ¿El establecimiento le ha informado respecto de la importancia de relacionar o articular la el paso desde Educación Parvularia a Educación Básica? Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo lo ha hecho?

No sabía lo que era eso de la articulación tía, pero me imagino que si fuera algo tan importante, que fuera necesario para mis hijas, me hubiesen dicho. Antes a uno no le ponían atención a estos temas.

4. ¿Cree Ud. que las experiencias de aprendizajes que su hijo vive en Educación Básica son muy diferentes a las experiencias de aprendizaje que vivió en el kínder?

Sí, porque en kínder siempre jugaban, o eso me contaba mi hija, en cambio ahora en primero son más estrictos, les ponen notas y no solo estrellitas y caritas felices.

5. ¿Conoce Ud. si su hijo/a ha participado de actividades en conjunto con niños de kínder?

En el día de la familia, en la fiestas de la chilenidad. Además que igual ellos comparten con todos los niños afuera de la escuela, si aquí todos se conocen.

6. ¿Le contaron a Ud. o la familia algo relacionado con el Primero Básico antes que pasara a éste nivel educativo?

Que iban a estar con la tía María Renée, y que ella era muy estricta

7. ¿Participó de alguna reunión o actividad en que le contaron qué aprendería o cómo serían los desafíos que enfrentaría su hijo/a en Primero Básico?

En ninguna cosa tía.

8. ¿De qué manera cree usted que las familias de niños y niñas de kínder podrían participar del proceso de articulación entre este nivel y 1° Básico?

Quizás teniendo la posibilidad de aprender del tema para entusiasmar a los niños con que van a aprender a leer en primero y que es divertido.

9. ¿Considera Ud. relevante que los niños y niñas participen de actividades que articulen su paso desde la Educación Parvularia (kínder) hacia la educación general básica?

No creo que sea tan importante.

10. ¿Cómo vivió su hijo/a y su familia el proceso de articulación entre la Educación Parvularia hacia Educación Básica de su hijo/a?

Cuando la amara iba en kínder era más tímida, y con el tiempo empezó a hablar más y a aprender cosas muy rápido, cuando entró a primero entró distinta... ella sabía que yo no la iba a dejar botada en la escuela y que a la tarde la iba a venir a buscar pa' irnos a la casa.

Ahora está contenta, porque sabe leer, y anda leyendo por todos lados.

Entrevistadora: ¿Y su relación con las profesoras?

Con la tía de kínder yo me llevaba súper bien, era súper simpática y cercana, en cambio ahora la relación con la profe de primero es muy diferente. Yo sé que ella es más estricta que la tía

del kínder, pero igual siento que hablar con ella es un poco más complicado, igual, me acuerdo que a pesar de que no nos llevamos muy bien ella hizo una colecta pa' ayudarme cuando lo necesité, así que por lo menos sé que independiente de cómo nos llevemos nosotras, ella está preocupada de mi hija.

ANEXO N° 11: ENTREVISTA A PODERADO DE 1° BÁSICO

1. ¿Conoce el término de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica? (La entrevistadora después de escuchar las respuestas, hará un preámbulo explicando a que se referirá con articulación en el transcurso de la entrevista, señalando brevemente que esta se refiere a la relación existente entre Educación Parvularia y Educación Básica)

Nunca lo había escuchado.

2. ¿Está informado sobre si en el establecimiento educacional de su hijo/a se realizan acciones donde se relacionen o articulen los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?⁴ ¿Quién le ha informado? ¿De qué manera se le ha informado?

Aquí en la escuela no nos han dicho nada, así que supongo que no hacen nada de eso

3. ¿El establecimiento le ha informado respecto de la importancia de relacionar o articular la el paso desde Educación Parvularia a Educación Básica? Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo lo ha hecho?

Nada de nada.

4. ¿Cree Ud. que las experiencias de aprendizajes que su hijo vive en Educación Básica son muy diferentes a las experiencias de aprendizaje que vivió en el kínder?

Sí, porque en kínder vienen a puro jugar, en cambio en primero tienen más clases y son más estrictos.

5. ¿Conoce Ud. si su hijo/a ha participado de actividades en conjunto con niños de kínder?

Solo para el día de la familia, el aniversario de la escuela y la fiesta de la Chilenidad

6. ¿Le contaron a Ud. o la familia algo relacionado con el Primero Básico antes que pasara a éste nivel educativo?

Nada.

⁴ Para efectos de una mejor comunicación, en la entrevista a la familia se utilizará el término relación/Articulación.

7. ¿Participó de alguna reunión o actividad en que le contaron qué aprendería o cómo serían los desafíos que enfrentaría su hijo/a⁵ en Primero Básico?

No, pero yo sabía que en primero aprenden a leer.

8. ¿De qué manera cree usted que las familias de niños y niñas de kínder podrían participar del proceso de articulación entre este nivel y 1° Básico?

Para eso primero hay que saber qué es eso que usted me pregunta.

9. ¿Considera Ud. relevante que los niños y niñas participen de actividades que articulen su paso desde la Educación Parvularia (kínder) hacia la educación general básica?

Si usted lo investiga, no creo que no tenga importancia.

10. ¿Cómo vivió su hijo/a y su familia el proceso de articulación entre la Educación Parvularia hacia Educación Básica de su hijo/a?

Yo como apoderada no siento mucho el cambio, aparte de que la profesora es otra.

⁵ Según los antecedentes que exprese en la presentación el adulto significativo o responsable el entrevistador se referirá a hijo, hija, niño, su nieto o lo que corresponda para que la persona se sienta cómodo

ANEXO N° 12: MATRIZ DE ENTREVISTA A APODERADOS DE NIÑOS DEL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICION.

1. ¿Conoce el término de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica? (La entrevistadora después de escuchar las respuestas, hará un preámbulo explicando a que se referirá con articulación en el transcurso de la entrevista, señalando brevemente que esta se refiere a la relación existente entre Educación Parvularia y Educación Básica)
2. ¿Está informado sobre si en el establecimiento educacional de su hijo/a se realizan acciones donde se relacionen o articulen los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?⁶ ¿Quién le ha informado? ¿De qué manera se le ha informado?
3. ¿El establecimiento le ha informado respecto de la importancia de relacionar o articular la el paso desde Educación Parvularia a Educación Básica? Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo lo ha hecho?
4. ¿Cree Ud. que las experiencias de aprendizajes que su hijo vive en el “Kínder” son muy diferentes a las que tendrá en Primero Básico?
5. ¿Conoce Ud. si su hijo/a ha participado de actividades en conjunto con niños de Primero Básico?
6. ¿Le han mostrado experiencias que su hijo/a desarrollará en el Primero Básico?
7. ¿Ha participado de alguna reunión o actividad en que le cuenten qué aprenderá o cómo serán los desafíos que enfrentará su hijo en Primero Básico?
8. ¿De qué manera cree usted que las familias de niños y niñas de kínder podrían participar del proceso de articulación entre este nivel y 1° Básico?

⁶ Para efectos de una mejor comunicación, en la entrevista a la familia se utilizará el término relación/Articulación.

9. ¿Considera Ud. relevante que los niños y niñas participen de actividades que articulen su paso desde la Educación Parvularia (kínder) hacia la educación general básica?

10. ¿Cómo cree que está su hijo/a frente a este cambio entre Kínder a Primero Básico? ¿Lo ha manifestado de alguna forma? ¿Cómo se siente su familia respecto de este cambio?

ANEXO N° 13: ENTREVISTA A FAMILIAR DE NIÑOS DEL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICION.

1. ¿Conoce el término de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica?
(La entrevistadora después de escuchar las respuestas, hará un preámbulo explicando a que se referirá con articulación en el transcurso de la entrevista, señalando brevemente que esta se refiere a la relación existente entre Educación Parvularia y Educación Básica)
No sé lo que es eso.
2. ¿Está informado sobre si en el establecimiento educacional de su hijo/a se realizan acciones donde se relacionen o articulen los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?⁷ ¿Quién le ha informado? ¿De qué manera se le ha informado?
No lo hacen, porque si no nos hubieran dicho algo
3. ¿El establecimiento le ha informado respecto de la importancia de relacionar o articular la el paso desde Educación Parvularia a Educación Básica? Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo lo ha hecho?
De nada nos informaron
4. ¿Cree Ud. que las experiencias de aprendizajes que su hijo vive en el “Kínder” son muy diferentes a las que tendrá en Primero Básico?
Sí, porque en kínder no tienen que escribir nada
5. ¿Conoce Ud. si su hijo/a ha participado de actividades en conjunto con niños de Primero Básico?
No sé nada de eso
6. ¿Le han mostrado experiencias que su hijo/a desarrollará en el Primero Básico?
No. Pero supongo que va a aprender a leer
7. ¿Ha participado de alguna reunión o actividad en que le cuenten qué aprenderá o cómo serán los desafíos que enfrentará su hijo en Primero Básico?
Solo sé que su profesora jefe va a ser la tía María Renée

⁷ Para efectos de una mejor comunicación, en la entrevista a la familia se utilizará el término relación/Articulación.

8. ¿De qué manera cree usted que las familias de niños y niñas de kínder podrían participar del proceso de articulación entre este nivel y 1° Básico?
Asistiendo a todas las reuniones para enterarse de todas las cosas
9. ¿Considera Ud. relevante que los niños y niñas participen de actividades que articulen su paso desde la Educación Parvularia (kínder) hacia la educación general básica?
Si, pa' que se acostumbren a la exigencia del primero.
10. ¿Cómo cree que está su hijo/a frente a este cambio entre Kínder a Primero Básico?
¿Lo ha manifestado de alguna forma? ¿Cómo se siente su familia respecto de este cambio?
No quiere dejar a la tía de kínder. Nosotros queremos que le vaya súper bien a mi niño

ANEXO N° 14: ENTREVISTA REALIZADA A APODERADOS DEL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICION.

1. ¿Conoce el término de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica?
(La entrevistadora después de escuchar las respuestas, hará un preámbulo explicando a que se referirá con articulación en el transcurso de la entrevista, señalando brevemente que esta se refiere a la relación existente entre Educación Parvularia y Educación Básica)
No.
2. ¿Está informado sobre si en el establecimiento educacional de su hijo/a se realizan acciones donde se relacionen o articulen los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?⁸ ¿Quién le ha informado? ¿De qué manera se le ha informado?
No creo que hagan nada de eso.
3. ¿El establecimiento le ha informado respecto de la importancia de relacionar o articular la el paso desde Educación Parvularia a Educación Básica? Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo lo ha hecho?
No
4. ¿Cree Ud. que las experiencias de aprendizajes que su hijo vive en el “Kínder” son muy diferentes a las que tendrá en Primero Básico?
En kínder juegan más y en primero empiezan las clases más exigentes.
5. ¿Conoce Ud. si su hijo/a ha participado de actividades en conjunto con niños de Primero Básico?
No.
6. ¿Le han mostrado experiencias que su hijo/a desarrollará en el Primero Básico?
Ninguna
7. ¿Ha participado de alguna reunión o actividad en que le cuenten qué aprenderá o cómo serán los desafíos que enfrentará su hijo en Primero Básico?
No nos han informado mucho sobre Primero Básico. Solo sé que estarán con la tía María Renée

⁸ Para efectos de una mejor comunicación, en la entrevista a la familia se utilizará el término relación/Articulación.

8. ¿De qué manera cree usted que las familias de niños y niñas de kínder podrían participar del proceso de articulación entre este nivel y 1° Básico?
Yendo a las reuniones y cooperando cuando piden ayuda y materiales
9. ¿Considera Ud. relevante que los niños y niñas participen de actividades que articulen su paso desde la Educación Parvularia (kínder) hacia la educación general básica?
No, a mi hija mayor no le hicieron eso y le va re bien
10. ¿Cómo cree que está su hijo/a frente a este cambio entre Kínder a Primero Básico?
¿Lo ha manifestado de alguna forma? ¿Cómo se siente su familia respecto de este cambio?
Está ansiosa por entrar a primero. A nosotros como familia no nos va a afectar mucho