



MEMORIA DE TÍTULO PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE SOCIÓLOGA

Agencia relacional en contextos de transición educativa:
desde la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica en
Chile

Profesora guía: Andrea Greibe Kohn

Profesora tutora: Daniela Jadue Roa

Estudiante: Marlene Rivas Muená

Fecha: noviembre 2019

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación asociativa de CONICYT.

Se agradece a proyecto FONIDE-2014 F9111436.

NOTA

En el presente escrito se utilizan en femenino los términos como ‘la docente’, ‘la educadora’ y ‘la profesora’ y sus respectivos plurales. Esta opción obedece a que la población objetivo de este estudio, educadoras de párvulos y profesoras básicas de primer año, corresponde mayoritariamente a mujeres (Censo Docente 2015). A propósito de la razón recién enunciada, la muestra del estudio quedó constituida sólo por educadoras y profesoras.

Otros términos del contexto educativo como ‘el estudiante’, ‘el niño’, ‘el director’, y sus respectivos plurales se utilizan en el escrito de manera inclusiva para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Tabla de contenido

I. PROBLEMATIZACIÓN	9
II. ANTECEDENTES	13
1. Transiciones en primera infancia	13
1.1 ¿Qué son las transiciones educativas?	13
1.2 ¿Por qué son importantes las transiciones en primera infancia?	14
1.3 La práctica pedagógica como estrategia para facilitar las transiciones en primera infancia.	15
1.4 Construcción conjunta de prácticas pedagógica para la transición.....	17
2. El principio de articulación entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica en Chile.	
18	
2.1 Orientaciones para la articulación entre NT2 y NB1 en Chile.	20
3. Diferencias curriculares y pedagógicas entre los niveles de primera infancia.	22
4. Estudio de la transición entre Educación Parvularia y Educación Básica en Chile.	24
III. DISCUSIÓN TEÓRICA	26
1. Transiciones	26
1.1 Transiciones educativas en Lifecourse.....	27
2. <i>Habitus</i> docente en la práctica pedagógica para la transición	28
2.1 <i>Habitus</i> docente.....	29
2.2 El <i>campo</i> y <i>capital</i> en el espacio escolar.....	30
2.3 <i>Capital simbólico</i> en Educación Parvularia y Educación Básica	31
3. Agencia Relacional: Introducción al concepto	32
3.1 Agencia relacional en la construcción de prácticas pedagógicas para la transición	33
IV. OBJETIVOS	35
Objetivo general	35
Objetivos específicos	35
V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	36
1. Diseño de la investigación	36

2.	Muestra	37
3.	Caracterización de las participantes	38
4.	Técnica de producción de información	39
4.1.	Pauta de entrevista.....	40
5.	Estrategia de análisis de la información	42
6.	Ética y rol del investigador	43
VI.	RESULTADOS	44
1.	Dimensión práctica pedagógica para la transición.....	44
1.1	Acciones pedagógicas para la transición.....	44
1.2	Propósitos de las prácticas pedagógicas para la transición.....	60
1.3	Motivos de las prácticas pedagógicas para la transición	67
1.4	Práctica pedagógica en el contexto de la transición	70
2.	Dimensión trabajo en equipos de primera infancia para la transición	75
2.1.	Posibilidades institucionales para el trabajo en equipo	75
2.2.	Disposiciones personales para el trabajo en equipo.	77
2.3	Visión del otro.	79
2.4	Visión de sí misma.	82
2.5	Posibilidades de la agencia relacional en equipos de primera infancia para la transición en Chile..	84
VII.	CONCLUSIONES.....	86
1.	Alcances metodológicos del estudio	86
2.	Prácticas pedagógicas para la transición	88
2.1	¿Cuáles son las características de estas prácticas y su impacto para trabajar en el proceso de transición?	88
2.2	¿Qué perspectiva tienen las docentes sobre la trayectoria escolar de los niños y cómo esta se ven impactadas por su trayectoria y las orientaciones de los establecimientos educativos ?	91
3.	Trabajo en equipo.....	94
	REFERENCIAS.....	98
	ANEXOS.....	104
	Anexo 1: Muestra proyecto Fonide F911436	104

Anexo 2: Sistema de Códigos.....	105
Anexo 3: Consentimiento informado docente.....	109
Tabla 1 Composición de la muestra por establecimiento educativo/equipo pedagógico	39
Tabla 2 Pauta de entrevista grupal semiestructurada.....	41
Tabla 3 Categorías y códigos del sistema de códigos	42
Tabla 4 Ejemplos de reuniones de equipos pedagógicos por grado de complejidad y formato de encuentro.....	47
Tabla 5 Resumen de las acciones y sub-temas de acciones pedagógicas para la transición	59
Tabla 6 Ejemplos sobre categoría "imagen sobre sí mismas"	83
Tabla 7 Anexo 1 Muestra proyecto Fonide F911436	104
Tabla 8 Categoría Acciones pedagógicas para la transición	105
Tabla 9 Categoría motivos de las acciones pedagógicas para la transición	106
Tabla 10 Categoría propósito de las acciones pedagógicas para la transición	107
Tabla 11 Categoría trabajo colaborativo en equipos docentes de primera infancia	108
Ilustración 1: Acciones pedagógicas en transición según motivos.....	71
Ilustración 2 Acciones pedagógicas en transición según motivos y propósitos	72

RESUMEN

La presente investigación corresponde a un estudio empírico cualitativo, realizado en el marco del proyecto FONIDE-2014 F9111436. El objetivo principal de este estudio consistió en indagar las características de la *práctica pedagógica* en el contexto de la *transición* entre la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica en Chile. La relevancia del estudio se fundamenta en la importancia de promover transiciones positivas en primera infancia para el desarrollo ulterior de los niños y niñas (Brooker, 2008).

De acuerdo con la literatura especializada (Neuman, 2002) asegurar transiciones positivas desde el Segundo Nivel de Transición -NT2- al Primer Año Básico -NB1- , requiere – entre otras cosas tales como la continuidad curricular e institucional- contar con equipos docentes involucrados en la trayectoria educativa de los niños. Esto es, equipos docentes preocupados por la creación de *prácticas pedagógicas* que conjuguen las diferencias curriculares y pedagógicas de ambos niveles de enseñanza.

La presente investigación recurrió a los datos empíricos del proyecto Fonide F911436 (Jadue-Roa, Costa, Báez, Rivas, & Gareca, 2016). Se utilizó como estrategia metodológica el enfoque *fenomenológico narrativo*. Se analizaron 5 *entrevistas grupales* entre educadoras de NT2 y profesoras de NB1 de diferentes dependencias administrativas. El análisis se realizó a través de la técnica de *análisis de contenido*, y se construyó un sistema de códigos con ayuda del software Nvivo 10, el cual fue validado por discusiones metodológicas con expertos en la materia (Saldaña, 2016). Los resultados de esta investigación dan cuenta de las características de la *práctica pedagógica* de las docentes, e informa sobre las posibilidades de dialogar estas características a través de su propia *agencia relacional*.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como objetivo general conocer las características de las *prácticas pedagógicas* de educadoras de párvulos y profesoras básicas en el contexto de transición entre el Segundo Nivel de Transición de la Educación Parvularia y el Primer Año de Enseñanza Básico en Chile. A través de ellas, reflexionar sobre las posibilidades de promover transiciones positivas por medio de un trabajo pedagógico que conjugue las diferencias curriculares y pedagógicas de ambos niveles.

Para ello, se comprende la *práctica pedagógica* como el cálculo estratégico entre las condiciones objetivas del sistema educativo y el *habitus* docente (Bourdieu, 1997). De esta forma educadoras de párvulos y profesoras básicas poseen diferentes *habitus* docentes, los cuales deben ponerse en interacción para la construcción de prácticas pedagógicas para la transición. En dicho ejercicio, la historia sociocultural, las normativas vigentes y el curriculum, entrega preponderancia de un *habitus* de las profesoras básicas por sobre las educadoras de párvulos en ejercicio de la creación conjunta de nuevas prácticas pedagógicas para facilitar la transición. En vista de ello, se incorpora a la discusión teórica el concepto de *agencia relacional* como propuesta que permite orientar una construcción conjunta de prácticas pedagógica (Edwards, 2017).

El escrito se estructura en 7 capítulos. Primero se presenta la problematización del problema, el segundo capítulo los antecedentes que permiten comprender la relevancia de la construcción de *prácticas pedagógicas* conjuntas para facilitar estas transiciones. El tercero, desarrolla la discusión teórica, en base a los constructos de *transición* desde la perspectiva del *lifecourse* (Colley, 2010); práctica pedagógica en base al *habitus*, *campo* y *capital simbólico* (Bourdieu, 2007) y; las posibilidades de acción conjunta a través del concepto de *agencia relacional* (Edwards, 2017). Los capítulos cuatro y cinco exponen los objetivos y la estrategia metodológica del estudio. El sexto capítulo, presenta los resultados en base a dos dimensiones. La primera, da cuenta de la *práctica pedagógica para la transición* que realizan las docentes como un entramado de *motivos*, *propósitos* y *acciones*. La segunda, expone la *agencia relacional* en equipos pedagógicos para la construcción de prácticas conjuntas orientadas a la transición. El capítulo final presenta reflexiones teóricas, metodológicas e implicancias para la política pública a partir de las conclusiones del estudio.

Palabras claves: *transición* en primera infancia, *habitus* docente; *agencia relacional*.

I. PROBLEMATIZACIÓN

La trayectoria educativa de niños, niñas y jóvenes se compone de continuas transiciones, esto es, procesos de cambios de los ambientes en que se desenvuelven y que transforman los roles, estatus y/o identidades que asumen en relación con su entorno (Rogoff, Goodman, & Bartlett, 2001). Estas transiciones, son relevantes para el desarrollo posterior de los individuos, debido a su impacto en el desarrollo social, la visión de sí mismos y la capacidad para adquirir nuevas habilidades y conocimientos en relación con los nuevos entornos que presenta las transiciones (Levy, R. 2005). En consecuencia, la promoción positiva de las transiciones educativas permite a los estudiantes una mejor adaptación hacia los docentes, pares, contenidos y metodologías de sus nuevos entornos educativos. De esta manera, se promueve tanto el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias sociales, como también la mejora de resultados educativos (Brooker, 2008).

Dentro de las transiciones educativas, las transiciones tempranas, como el paso de la Educación Parvularia¹ a la Enseñanza Básica², adquieren especial importancia debido a que además influyen sobre la capacidad de adaptación de niños y niñas a las demás transiciones que enfrentarán en sus vidas (Corsaro & Molinari, 2005). Sobre ello, existe evidencia para asegurar que cuando los estudiantes de estos niveles que enfrentan esta transición sin las herramientas pedagógicas necesarias tienden a presentar problemas en sus trayectorias escolares posteriores (Dockett & Perry, 2006).

En Chile, estas transiciones presentan la dificultad de las grandes diferencias curriculares y pedagógicas entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica, producto de sus divergentes estructuras curriculares e institucionales en la política pública (Peralta, 1996). Entre las diferencias institucionales se encuentra la no obligatoriedad de los niveles de Educación Parvularia respecto a los de Enseñanza Básica (Ley N° 20.370, 2009), así como los diferentes tipos de entidades que pueden prestar estos servicios educativos (UNICEF, 2018). Respecto a la estructura curricular, ambos niveles se rigen por Bases Curriculares

¹Término utilizado en Chile para referirse a la educación y cuidado de niños y niñas de entre 0 y 5 años (inclusive). Es el equivalente a denominaciones como jardín infantil, kindergarten, pre-school o nurseries.

²Término utilizado en Chile para referirse a la educación obligatoria de niños y niñas de entre 6 y 13 años.

diferentes (Ministerio de Educación, 2005³; 2013). En el aula, este tipo de diferencias se traducen en discontinuidades físicas, sociales y filosóficas que vivencian los niños y niñas dentro de la primera infancia⁴ y que, de no ser superadas, pueden afectar su desarrollo emocional y sus procesos de aprendizaje (Fabian & Dunlop, 2002).

Para enfrentar las consecuencias de estas discontinuidades, la evidencia sugiere propiciar la continuidad de los elementos estructurales entre los niveles, tales como la institucionalidad, los programas curriculares, y la acción pedagógica de sus docentes (Peters, 2002). Dentro de estas estrategias, la continuidad de la acción pedagógica es fundamental para la estabilidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues permite que se brinden estrategias y ambientes adecuados a cada edad y aprendizaje (Dockett & Perry, 2007). Sin embargo, la continuidad de la acción pedagógica depende de las facilidades que entreguen las instituciones a sus docentes para constituirse como equipo pedagógico (Pianta & Kraft-Sayre, 2003); y de que las estrategias pedagógicas que se decidan implementar surjan de una experiencia conjugada de las características curriculares y pedagógicas entre los niveles involucrados (Neuman, 2002)

Sin prescindir de la importancia de la primera dificultad planteada, esta tesis se enfoca más bien en la segunda idea, es decir, en la posibilidad de que las estrategias pedagógicas surjan de una experiencia conjugada de las docentes. Desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu (1997), y causa de sus diferencias históricas, curriculares y pedagógicas, se comprende que las docentes de estos niveles dentro del campo de la primera infancia poseen habitus diferentes referentes al campo de la Educación Parvularia y al campo de la Enseñanza Básica respectivamente. En consecuencia, la construcción de prácticas pedagógicas entre estas docentes debe poner en diálogo sus habitus y las fuerzas sociales de sus campos. En dicho ejercicio, los antecedentes legales, curriculares e históricos, demuestran que estos temas existen una orientación hacia la escolarización de la Educación Parvularia, esto es, la adopción simbólica de las prácticas y sentidos de la Enseñanza Básica en desmedro de las características de la Educación Parvularia. Es así como se argumenta, que en el proceso de

³ El presente estudio se realizó mientras se encontraban en vigencia las Bases Curriculares para la Educación Parvularia del 2002. De esta se utilizan la más reciente edición correspondiente al 2005.

⁴ De acuerdo con la Unicef (2008), la primera infancia se entiende como el grupo de niños y niñas que abarca desde la gestación hasta los 8 años.

creación de nuevas *prácticas pedagógicas*, la diferencia de los *habitus* docentes y sus posiciones en el *campo* de la educación en primera infancia interactúan de tal modo, que las *prácticas pedagógicas* propias de la Enseñanza Básica predominan por sobre las de la Educación Parvularia.

Estas ideas se sostienen en antecedentes legales, curriculares e históricos que fundamentan una orientación de la Educación Parvularia hacia la escolarización. Evidencia de ellos es la primacía institucional y legal que goza la Enseñanza Básica a través de la obligatoriedad curricular que le entrega la Ley en Chile (Ley N° 20.370, 2009). Además, el Segundo Nivel de Transición -último nivel que se imparte bajo la estructura de la Educación Parvularia- ha desarrollado una tendencia estructural de abandonar los Jardines Infantiles para situarse de forma regular dentro de los establecimientos educacionales (UNICEF, 2018).

Por otra parte, la historia sociocultural de la educación en primera infancia refleja la predominancia de la Enseñanza Básica desde sus inicios. Desde sus orígenes la Educación Parvularia habría nacido como un espacio de transición entre el hogar y la escuela para que, en ‘manos inteligentes y amorosas’, el Estado complemente los vacíos que el hogar ofrece en la educación valórica de los niños, a la vez de prepararlos para la disciplina de la escuela (Rojas, 2010). Reconocidos y actuales estudios nacionales en el área refuerzan estas ideas, al indicar que, dentro de los aportes que la Educación Parvularia puede hacer a al proceso educativo de niños y niñas, destaca la entrega de mayores oportunidades de desarrollo lingüístico y cognitivo que les permitan estar mejor preparados para enfrentar los desafíos de la Enseñanza Básica (Strasser, Lissi y Silva, 2009).

Esta evidencia del predominio de la Enseñanza Básica por sobre la Educación Parvularia dificulta las posibilidades de construcción conjunta de prácticas pedagógicas para la transición. Con ello, no sólo se tensiona la promoción de transiciones favorables con la trayectoria educativa de los niños y sus aprendizajes, sino que además se pone en cuestión uno de los ideales primarios de la educación, esto es la concepción democrática de la enseñanza (Dewey, 2006). Esto es, reconocer que los docentes tomen parte del proceso educativo a partir de su ‘libertad intelectual’ para dar pauta y dirección a su propia acción a partir de la consideración de la acción de los demás, es decir, en cooperación con los conocimientos de otros (Neuman, 2002).

Para promover transiciones positivas entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica a través de la creación de prácticas conjuntas, es necesario develar el componente social de las *prácticas pedagógicas*, e ir un paso más allá de la identificación de prácticas (o buenas prácticas como se refiere la política pública en su agenda) y comprender el sentido y motivo que las orienta. Esto es esencial para asegurar que, en futuras políticas públicas, el trabajo entre docentes genere prácticas que reflejen la conjugación de las características curriculares y pedagógicas de los niveles involucrados, y no la preponderancia de uno por sobre otro, permitiendo la libertad intelectual de los docentes y prácticas pedagógicas orientadas hacia las características y habilidades de los estudiantes. De esta forma resulta interesante conocer ¿Cuáles son las características de las *prácticas pedagógicas* implementada por educadoras de párvulos y profesoras básicas para facilitar los procesos de transición entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica en Chile?

II. ANTECEDENTES

1. Transiciones en primera infancia

1.1 ¿Qué son las transiciones educativas?

La institucionalización de la educación en sistemas escolares formales organiza a niños, niñas, jóvenes y sus comunidades en niveles de enseñanza diferenciados por grupos etarios y objetivos de enseñanza. En Chile, por ejemplo, el sistema se encuentra organizado en cuatro niveles por los que espera que transiten los estudiantes: Educación Parvularia, Enseñanza Básica, Educación Secundaria y Educación Superior o Técnico Profesional. Esta estructura implica el desarrollo de una trayectoria educativa, como el movimiento de los estudiantes entre niveles de enseñanza.

Lo anterior se debe a que el paso entre cada nivel del sistema escolar consiste en una transición, es decir, momentos dentro de una trayectoria particular caracterizada por cambios acelerados, en relación con la estabilidad relativa que cada etapa tiene (Levy & The-Pavie-Team, 2005). Si se entiende cada nivel del sistema educativo como una etapa con características y relaciones sociales más o menos estables en el tiempo, entonces el paso entre niveles será una transición. Como consecuencia al cambio, los individuos deberán adaptarse a la diferencia de prácticas sociales que encuentren entre una etapa y otra, de esta forma, por ejemplo, entre nivel y nivel educativo los estudiantes se encontrarán con diferentes prácticas pedagógicas y grupos de pares.

En la literatura es posible reconocer algunas características de las transiciones que son relevantes para el contexto educativo: (1) las transiciones tienen influencia sobre la identidad o roles de quienes transitan (Rogoff, Goodman, & Bartlett, 2001; Levy & The-Pavie-Team, 2005); así, los estudiantes durante su avance por los diferentes niveles de enseñanza vivencian procesos de transición que marcan su trayectoria escolar en cuanto a los roles, estatus y/o identidades que asumen en relación con su entorno; (2) a menudo son el resultado de un desarrollo anterior (Wingers & Reiter, 2011); pasar de un nivel de enseñanza a otro es el resultado de haber alcanzado el desarrollo de las habilidades y conocimientos esperados; (3) quienes acompañan a los individuos en transición generan expectativas sobre su desarrollo en la nueva etapa; los docentes tienen expectativas sobre las habilidades y conocimientos con los que entregan o reciben a sus estudiantes.

En consecuencia, las transiciones educativas son el cambio de rol que experimentan los niños y jóvenes entre las etapas educativas, en particular, para este caso desde la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica. Este cambio sólo tendrá lugar si los niños desarrollan las habilidades y conocimientos que se espera de ellos para ingresar al primer año básico; y además la posibilidad de que el proceso adquiera un carácter positivo se verá supeditado por las expectativas de las docentes que los acompañen. Como se verá más adelante, esta última característica adquiere relevancia respecto a la perspectiva de aprendizaje que asuman las docentes sobre los niños en transición.

1.2 ¿Por qué son importantes las transiciones en primera infancia?

En general, los procesos de transición tienen un alto impacto sobre el desarrollo social de los individuos, su visión de sí mismos y su capacidad para adquirir nuevas habilidades y conocimientos (Colley, 2010). En el ámbito educativo, la promoción positiva de las transiciones permite a los estudiantes una mejor adaptación a los entornos de sus nuevos ambientes. Esto se traduce en una reacción positiva a los cambios que pueden experimentar respecto sus docentes, pares y prácticas pedagógicas y tendrá como consecuencia un mejor el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias sociales (Brooker, 2008).

En este sentido las transiciones tempranas, como el paso de la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica, adquieren especial importancia, debido a que además influyen sobre la capacidad de adaptación de los estudiantes sobre las demás transiciones que enfrentarán en su trayectoria educativa (Fabian & Dunlop, 2007; Peters, 2010). En efecto, existe evidencia sobre estudiantes de estos niveles que, al enfrentar esta transición sin el apoyo de las herramientas pedagógicas necesarias, tienden a presentar problemas en sus trayectorias escolares posteriores (Dockett & Perry, 2006).

En países como Australia, Finlandia, Reino Unido y Estados Unidos se ha desarrollado una extensa literatura empírica sobre la relevancia de promover transiciones positivas en primera infancia para un mejor desarrollo en los aprendizajes posteriores de los niños. Cuatro ideas fundamentales se pueden atribuir a la importancia de las transiciones temprana: (1) las transiciones permiten en los niños obtener un mejor desarrollo de las habilidades sociales y relaciones entre pares para el futuro (Corsaro & Molinari, 2005); (2) preocuparse por las transiciones desde etapas tempranas posibilitará brindar un ambiente de

bienestar a los niños y sus familias (Dockett & Perry, 2006); (3) mejorar la predisposición de los niños para enfrentar tareas académicas y disciplinares de los nuevos niveles educativos (Pianta & Kraft-Sayre, 2003) y; (4) asegurar que las escuelas estén preparadas para recibir a los niños y niñas en su diversidad de niveles de aprendizaje y habilidades (Whitebread & Bingham, 2014).

Los puntos (1) y (2) resultan de fácil comprensión si se tiene en consideración el impacto de las transiciones tempranas para las transiciones futuras (Fabian & Dunlop, 2007; Peters, 2010). Sin embargo, los puntos (3) y (4) presentan una contradicción en sus argumentos, la resolución a la cual se llegue será fundamental para entender la dirección que tomen las iniciativas que buscan facilitar los procesos de transición. Esto es si la promoción de las transiciones debe estar orientada hacia la preparación de los niños para el primer año básico, o más bien, se trata de que las escuelas estén preparadas para recibir a los niños.

1.3 La práctica pedagógica como estrategia para facilitar las transiciones en primera infancia.

Para facilitar las transiciones en primera infancia es necesario implementar estrategias que aseguren un promoción coherente y continua de la trayectoria educativa de los niños. Aunque existe amplio consenso en la literatura especializada sobre la importancia de implementar estrategias para la transición, aún se evidencian discrepancias sobre la perspectiva de aprendizaje en las que se orientan. De esta forma, los procesos de transición pueden ser guiados a través de dos perspectivas: *children's readiness for school* -niños listos para la escuela- o *school readiness for children* -escuelas listas para los niños-.

Por una parte, *children's readiness for school* es el concepto utilizado en el campo de la primera infancia para referirse a la preparación que poseen los niños y niñas para enfrentar los desafíos del sistema escolar. De acuerdo con las definiciones más recientes del concepto, la preparación para la escuela consiste en la capacidad de 'ajuste' por parte de los niños al nuevo ambiente en el que se desarrollarán (Murphey & Burns, 2002). En este sentido la Educación Parvularia aparece como un momento de la trayectoria educativa 'preescolar', es decir, como un espacio educativo que es antes de la escuela. En este momento previo, se espera que los niños desarrollan las actitudes, habilidades y destrezas que necesitarían para

enfrentar con éxito los requerimientos académicos y conductuales de la Enseñanza Básica (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Por su parte, la idea de *school readiness for children*, desarrollada principalmente en países nórdicos y Europa Central, busca desencadenar en el entorno escolar de los niños y niñas un ambiente que les permita avanzar de forma positiva hacia la escuela. Desde esta perspectiva, son las escuelas quienes deben estar preparadas para recibir a los niños en su diversidad de aprendizajes y etapas de desarrollo, así como ayudarles a sentirse cómodos en ellas (Whitebread, 2013).

La perspectiva a la cual decidan adscribirse los agentes facilitadores de transiciones - escuelas y sus comunidades- se verá reflejado en el tipo de prácticas pedagógicas que se utilicen para facilitar el proceso de transición. Esto quiere decir, por ejemplo, que no será lo mismo en la experiencia de un niño que su escuela decida que para los últimos meses en NT2 este debe acostumbrarse a realizar las actividades académicas sin abandonar su puesto de trabajo, a que se decida adaptar las metodologías de enseñanza en el NB1 para que los niños puedan movilizarse en el aula mientras realizan sus actividades. En donde la primera idea corresponde a una estrategia de *children's readiness for school* y la segunda a *school readiness for children*.

Pese a ello, autores de ambas corrientes de preparación escolar concuerdan en la importancia de que las prácticas pedagógicas para la transición se articulen en torno a tres niveles de la experiencia escolar, estos son: (1) a nivel institucional, se debe aspirar a una estructura administrativa dedicada a la infancia que vele por la continuidad institucional; (2) a nivel curricular, promoviendo la construcción de marcos curriculares nacionales coherentes entre los niveles y; (3) a nivel pedagógico, a partir del diseño e implementación de prácticas pedagógicas continuas entre ambos niveles de enseñanza (Neuman, 2002).

De esta forma, la implementación de estrategias para la transición a nivel institucional, curricular y pedagógico es altamente valorado para facilitar procesos de transición como el paso de la Educación Parvularia a Enseñanza Básica. Sin embargo, destaca la preponderancia de la continuidad a nivel pedagógico por sobre los niveles institucionales y curricular. Para Neuman (2002) el éxito de la continuidad institucional y curricular dependerá a gran medida de las posibilidades de continuidad de las prácticas pedagógicas de los docentes, es decir, de la posibilidad de que los docentes entreguen a sus estudiantes un

puente entre sus experiencias de aprendizaje en NT2 y las nuevas experiencias de NB1. Al respecto, el trabajo de Dockett y Perry (2007) sobre el rol de las escuelas y sus comunidades para facilitar la transición destaca la importancia de las prácticas pedagógicas en aula para brindar estabilidad a los procesos de aprendizaje de los niños.

1.4 Construcción conjunta de prácticas pedagógica para la transición.

La preocupación por posibilitar transiciones positivas en primera infancia se ha concretado en diversos manuales para el diseño e implementación de programas de transición. Entre ellos, destaca el trabajo de Pianta y Kraft-Sayre (2003) quienes adoptan una orientación de *children's readiness for school* en su propuesta, y el trabajo de Aline Wendy-Dunlop (2007), con una propuesta enfocada a la perspectiva de *school readiness for children*. Aunque ambos manuales ponen las transiciones desde distintos focos de aprendizaje, coinciden en la importancia de construcción de equipos pedagógicos para la primera infancia. Por ejemplo, la perspectiva de *children's readiness for school* poco el foco en el currículum y el logro de aprendizajes académicos, mientras *school readiness for children* se enfoca en el niño y su buen desarrollo en la etapa escolar para lograr aprendizajes duraderos (Whitebread, 2013).

La particularidad de estos equipos pedagógicos es que a partir de una experiencia conjugada entre las características curriculares y pedagógicas de los niveles de enseñanza diseñen nuevas prácticas pedagógicas (Neuman, 2002). Para ello, es necesario que las instituciones educacionales se involucren activamente en el proceso a través de la participación de la comunidad -directivos, docentes, asistentes, redes y familias- y entregar las facilidades de tiempos y espacios necesarios para que los docentes puedan reunirse y constituirse como equipo (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Una vez reunidos los docentes que atienden a la primera infancia el siguiente paso a resolver es cómo crear prácticas pedagógicas para la transición. Para ello se sugiere entender las prácticas pedagógicas que diseñan los equipos como una actividad relacional, que asegure la construcción de una filosofía de programa compatible (Neuman, 2002). En otras palabras, que los docentes amplíen su comprensión sobre las experiencias previas de los niños, así como sus expectativas sobre las que probablemente seguirán. El resultado de ello es el

desarrollo de un núcleo de conocimientos comunes sobre el cual construir prácticas pedagógicas para la transición.

La importancia de implementar prácticas pedagógicas construidas en base a un núcleo de conocimientos comunes se relaciona con la necesidad de aunar el sentido de la práctica, puesto que éste se ve influenciado por las expectativas de los docentes en transición (Giebel & Niesel, 2003). De acuerdo con la definición de aprendizaje de cada docente se definirán sus expectativas sobre la trayectoria, aprendizaje y desarrollo de los niños y, por ende, implementarán diferentes prácticas pedagógicas (Childs & McKay, 2001).

Por ejemplo, Dockett y Perry (2006; 2007), al explorar las percepciones docentes en el jardín infantil y la escuela, identifican diferencias entre los elementos que éstos consideran importantes de desarrollar para que los niños se desenvuelvan en sus respectivos niveles. De esta forma, los elementos que utilizan los docentes se encuentran estrictamente relacionados con la perspectiva de aprendizaje con la que cargan. Así, los resultados del estudio muestran que los docentes de Educación Parvularia se acercan más a las ideas de *school readiness for children*, mientras que los docentes de Enseñanza Básica a la perspectiva de *children's readiness for school*.

2. El principio de articulación entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica en Chile.

En Chile y Latinoamérica los procesos de transición educativa se han tendido a abordar a partir de la noción de 'articulación'. En este contexto, articular significa garantizar el desarrollo progresivo, continuo y natural entre las etapas educativas de los niños, niñas y jóvenes, para evitar cambios bruscos que afecten su desarrollo y aprendizaje en tanto que estudiantes (Rodríguez & Turón, 2007). La articulación puede ocurrir en diferentes estratos de un sistema educativo, tales como el nivel institucional, curricular o docente (Lucchetti, 2007) y requiere que las partes involucradas tengan un conocimiento recíproco sobre estos (Méndez de Seguí y Córdoba, 2007)

La política educativa en Chile evidencia una preocupación por articular los niveles de la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica desde los inicios del proceso de reforma curricular de los 90'. En este contexto, surge el 'Informe de la Comisión Nacional para la

Modernización de la Educación’ (1994) donde se reconocen las discontinuidades de clima escolar, objetivos, contenidos y metodologías entre los niveles de ambos tipos de enseñanza.

Esta preocupación se plasma en las ‘Bases Curriculares para la Educación Parvularia’ (Ministerio de Educación, 2005) (BCEP)⁵, documento que declara dentro de los objetivos del nivel “*facilitar la transición de los niños a la Educación Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieren para propiciar la articulación entre ambos niveles educativos*” (pp.23). De acuerdo con María Victoria Peralta (1996) la articulación que se promueve consiste en reconocer la importancia de facilitar transiciones positivas entre los niveles educativos, pero principalmente por las evidentes diferencias curriculares y pedagógicas que existen entre el NT2 y el NB1.

Las mismas BCEP entregan una definición más detallada sobre lo que se está entendiendo por articulación al referirse a la necesidad de asegurar “*continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los distintos ciclos de la Educación Parvularia, así como entre el nivel parvulario y básico*” (Ministerio de Educación, 2005:10). En este sentido, el principio articulador por el que se guía el aparato curricular consiste en entregar continuidad entre los contenidos que se enseñan en las diferentes etapas del nivel y con la Educación Básica; permitir una coherencia entre la estructura curricular y administrativa de los niveles; y propiciar una progresión efectiva de los aprendizajes.

Ahora bien, la articulación puede generarse en dos niveles, Micro y Macro curriculares. La articulación a nivel Micro se refiere a la práctica pedagógica que realizan los docentes NT2 y NB1 en procesos de transición como, por ejemplo, las prácticas de ambientación de la sala de clases, la progresión de aprendizajes esperados entre un nivel y otro o el intercambio de evaluaciones finales entre docentes. Por su parte, la articulación a nivel Macro refiere a una “*continuidad y progresión de conceptos, organización curricular, aprendizajes y metodologías entre el currículo oficial de Educación Parvularia, los*

⁵ Durante el desarrollo de esta tesis, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia fueron actualizadas. Dado que el estudio se realizó con datos recolectados el año 2016, se hace referencia a las BCEP que para ese momento estaban vigentes. Las nuevas BCEP, fueron publicadas el año 2018, en ellas, no se realizan cambios respecto al objetivo de transición desde la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica que ya contienen las BCEP del 2005.

Objetivos de aprendizaje, en especial con los programas de estudio para el primer año básico” (Peralta, 2006:17).

2.1 Orientaciones para la articulación entre NT2 y NB1 en Chile.

La concepción de articulación del Estado Chileno para la transición entre la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica se plasma en la ‘Resolución de Articulación’ (RES-11.636, 2004), la cual corresponde a orientaciones no mandatorias del nivel Micro Curricular de la transición. Sus ideas definen las prácticas pedagógicas que deben realizar las educadoras de párvulos para facilitar la articulación. Al respecto, se les propone que diseñen, planifiquen e implementen actividades conjuntas con los niveles básicos en temas como evaluación, convivencia, espacios pedagógicos, relaciones entre pares y el entorno familiar.

Asimismo, se evidencia la existencia de otros elementos Micro Curriculares que incorporan indicaciones para el trabajo de la articulación entre el NT2 y NB1. Entre ellos se destacan:

- a. Los ‘Cuadernillos para la reflexión pedagógica’ (Ministerio de Educación , 2002) relevan la importancia de la articulación para la transición entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica. En ellos se invita a las educadoras de párvulos a trabajar colaborativamente con sus colegas de la NB1 para familiarizarlas con las BCEP y conocer las necesidades en contenidos y habilidades que se requieren de los niños en el siguiente nivel educativo.
- b. La ‘Planificación en el Nivel de Transición de Educación (Ministerio de Educación, 2006), introduce propuestas didácticas para cada nivel de la EP. Aquí se especifica la selección y graduación de los aprendizajes esperados de NT2 y su relación con los objetivos fundamentales y transversales del NB1. De esta forma, las educadoras pueden tener claridad sobre la contribución que tiene su enseñanza para preparar a los niños en los requisitos de contenidos y habilidades deseadas en NB1 y construir prácticas pedagógicas acorde a ello.
- c. Las ‘Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición’ (Ministerio de Educación, 2009) contienen indicaciones dirigidas a educadores de párvulos respecto a la organización de la jornada diaria y la planificación de la enseñanza. Para la jornada se les sugiere acordar con sus colegas de NB1 períodos de tiempo que permitan a los niños reconocer similitudes y compartir experiencias de aprendizaje. En relación con la planificación de la enseñanza, se incentiva a las educadoras

a coordinarse con sus colegas de NB1 para el desarrollo de experiencias pedagógicas conjuntas, o determinar la progresión de aprendizajes esperados.

En el año 2017, se publica el decreto N°373 (Ministerio de Educación, 2017)⁶ que establece los principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativas para los niveles de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica. A diferencia del decreto anterior, este documento se refiere al proceso como transición y no como articulación, y entrega orientaciones para que los equipos directivos faciliten espacios de reflexión y trabajo de la transición en el centro educativo, el cual debe ser parte del proyecto institucional del establecimiento y los planes de acción general. La orientación se dirige a las posibilidades de constituir equipos de reflexión y responsabilidad conjunta que consensuen el qué, para qué y cómo enseñar, en un proyecto conjunto en donde confluyan educadoras y profesoras básicas esencialmente, además de los demás integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo, esta orientación no constituye en sí mismo un material de apoyo curricular para su implementación, sino que más bien es una declaración de principios y estrategias que las escuelas deben integrara autónomamente en un plan de trabajo de para la transición dentro de sus Proyectos Institucionales. Por lo demás, el decreto estuvo en marcha blanca el año 2018 y 2019.

Pese al evidente interés de la política pública por la articulación de la enseñanza entre los niveles, presenta varios problemas si se quiere pensar en facilitar la transición de manera adecuada. Por una parte, los antecedentes señalados evidencian cómo la responsabilidad pedagógica recae sobre la Educación Parvularia. Esto se sostiene al identificar, que, por una parte, los documentos de trabajo que estipulan este propósito tienen como principal receptor a la Educación Parvularia y sus educadores, y, por otra, que existe una ausencia de indicaciones y orientaciones sobre este tema en el aparato curricular de la Enseñanza Básica.

⁶ Dada la temporalidad de la toma de datos de este estudio, este decreto no constituye un referente para la interpretación y análisis. Por lo demás, el proyecto Fonide en el cual se enmarca esta tesis, sirvió como referente para la construcción de este decreto.

3. Diferencias curriculares y pedagógicas entre los niveles de primera infancia.

En Chile un problema que se observa en el proceso de transición son las diferencias curriculares y pedagógicas entre la Educación Parvularia y Enseñanza Básica producto de sus divergentes estructuras curriculares e institucionales en la política pública. Entre ellas, destacan la no obligatoriedad de los niveles parvularios, las diferencias institucionales para la prestación de servicios educativos y la estructura curricular que los rige. En el aula, estas diferencias se traducen en discontinuidades físicas, sociales y filosóficas que vivencian los niños y niñas dentro de la primera infancia y que de no ser superadas pueden afectar su desarrollo emocional y sus procesos de aprendizaje (Fabian & Dunlop, 2002).

En relación con la no obligatoriedad de los niveles parvularios, el sistema legislativo del país a través de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009) sólo estipula la obligatoriedad para la Educación Básica y Secundaria, quedando fuera la Educación Parvularia. Esto, a pesar de desde el año 2013 existe una propuesta de ley que ha buscado sin éxito la obligatoriedad del NT2 (Ley N° 20.710, 2013) .

Por su parte, la organización de la institucionalidad de ambos niveles de enseñanza presenta estructuras disimiles. La Educación Parvularia es provista por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra y establecimientos educacionales con financiamiento público o privado. La Enseñanza Básica es impartida por establecimientos educacionales de financiamiento municipal, mixto -Estado y privado- o privado y se organiza en 2 ciclos, en 8 niveles obligatorios para niños de entre 6 a 13 años.

Ahora bien, la estructura curricular es una de las principales discontinuidades entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica y, por ello, probablemente, la que más diferencias genera sobre las prácticas pedagógicas para la transición de las docentes. Por una parte, el currículum nacional vigente para los niveles parvularios (Ministerio de Educación, 2005) se estructura en '*ámbitos*', '*núcleos*' y '*ejes de aprendizaje*', mientras que el currículo de los niveles básicos de acuerdo con '*objetivos de aprendizaje transversales*'. Esto se traduce en instrumentos curriculares disímiles que organizan a toda la Educación Parvularia

según los fundamentos de sus *ámbitos de aprendizaje*⁷ (Mineduc, 2001), mientras que a la Educación Básica según aprendizajes para cada una de las cada asignaturas obligatorias⁸ en los niveles de enseñanza (Ministerio de Educación, 2013)⁹.

Otra herramienta curricular relevante es los '*mapas de progreso de aprendizaje*' (Ministerio de Educación, 2008; Ministerio de Educación, 2009). Estas son orientaciones que organizan la secuencialidad de los aprendizajes de menor a mayor en grado de dificultad para los distintos niveles de enseñanza del sistema educativo. Sin embargo, nuevamente se evidencia una discontinuidad entre las orientaciones para los niveles parvularios y los niveles básicos. Los *mapas de progreso* de los primeros¹⁰ (Ministerio de Educación, 2008) describen la progresión de aprendizaje desde el nacimiento hasta finales del segundo nivel de transición, mientras que los '*mapas de progreso*' de los segundos (Ministerio de Educación, 2009), especifican la continuidad de aprendizajes desde primero a octavo año básico según asignatura.

En este sentido la historia pedagógica y metodológica que trasciende a la Educación Parvularia ha significado que ambos niveles posean una estructura curricular y pedagógica diferente (Peralta, 1996). El Ministerio de Educación (2002) no es indiferente a las diferencias metodológicas y pedagógicas entre los niveles de enseñanza, y en sus esfuerzos por fomentar la articular entre ellos detecta discrepancia entre las docentes de los niveles implicados. Por una parte, identifica la reticencia de las educadoras de párvulos hacia la *escolarización* de sus niveles de enseñanza como resultado de procesos de articulación institucional, mientras que las profesoras de niveles básicos critican la formación en lecto-escritura, matemáticas y disciplina escolar de los niños al ingresar a primer año básico tras cursar el NT2. En efecto, en la historia sociocultural de la educación en primera infancia se

⁷ A saber: La formación personal y social; comunicación; relación del medio natural y cultural- y principios -fortalecimiento de la familia en su rol de educador/a; formación valórica; rol activo de los niños en sus aprendizajes; importancia de la afectividad; importancia de la comunicación; la creatividad y el juego

⁸ Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias sociales, Artes visuales, Música, Educación Física y salud, Tecnología y Orientación.

⁹ En las nuevas B CEP (Mineduc, 2018), la propuesta curricular del documento supera en cierto grado la falta de continuidad aquí expuesta, a través de la estandarización del currículo de los niveles parvularios de acuerdo con la estructura curricular de la Educación Básica en objetivos de aprendizaje.

¹⁰ Se encuentran en revisión desde el año 2016, sin embargo, aún no se oficializa su actualización.

evidencia la escolarización de la Educación Parvularia al afirmarse que desde sus orígenes habría nacido como un espacio de transición entre el hogar y la escuela para preparar a los niños hacia la disciplina de la escuela (Rojas, 2010).

Por último, reconocidos estudios nacionales en el área indican que dentro de los aportes que puede hacer la Educación Parvularia a la educación de niños y niñas, es la entrega de mayores oportunidades de desarrollo lingüístico y cognitivo que les permitan estar mejor preparados para enfrentar los desafíos de la Enseñanza Básica (Strasser, Lissi y Silva, 2009). Ideas como éstas significan para las educadoras la pérdida de la flexibilidad y carácter lúdico e integridad de los aprendizajes en el nivel.

4. Estudio de la transición entre Educación Parvularia y Educación Básica en Chile.

En relación con el grupo de interés de esta investigación, la transición desde NT2 a NB1 es un fenómeno con poca evidencia empírica nacional. Sin embargo, destacan en el campo el trabajo de Cardemil, Álvarez y Giaconi (1997) sobre un programa de articulación para la EP liderado por el CIDE; la investigación de Rodríguez (2010) que explora la importancia que las educadoras de párvulos y profesoras de Educación General Básica le otorgan en sus propias aulas y a los procesos de articulación curricular entre niveles; y el Proyecto FONIDE N°911436 (Jadue-Roa, Costa, Báez, Rivas, & Gareca, 2016) sobre articulación entre Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile.

Cardemil y sus colegas (1997) problematizan el desarrollo de las competencias profesionales de docentes de NT2 y NB1 respecto a la práctica profesional docente escolar y de aula en el fomento del desarrollo lenguaje oral, la iniciación al lenguaje escrito y el entrenamiento del pensamiento lógico en los niveles de Educación Parvularia. Los resultados del estudio mostraron la necesidad de enfatizar la coordinación de los procesos pedagógicos que llevan a cabo los docentes para articular y potenciar los aprendizajes de áreas de interés entre los niveles educativos.

La investigación de Rodríguez (2010) buscó conocer la importancia que los docentes le otorgan a los procesos de articulación curricular entre niveles en sus aulas. Los hallazgos de este estudio indican una comprensión errada por parte de las docentes sobre el significado de la articulación, donde educadoras consideran que articulan en actividades aisladas, como

que los niños asistan al baño de los niveles superior o bien, las profesoras de primero básico que creen que sólo las educadoras son las responsables de trabajar la articulación. A ello se agrega la falta de instancias y tiempos formales para que las docentes de primera infancia puedan planificar en conjunto la articulación entre niveles.

El Proyecto FONIDE N°911436 (Jadue-Roa, Costa, Báez, Rivas, & Gareca, 2016) sobre articulación entre Educación Parvularia y Enseñanza Básica en Chile, exploró la transición desde el NT2 al NB1 desde la perspectiva de los niños y docentes que acompañan el proceso. Los hallazgos de esta investigación revelan la necesidad de los equipos pedagógicos de ser escuchados y acompañados para la creación de prácticas pedagógicas de transición. También se evidencia la falta de inclusión de las voces de los niños desde una perspectiva derechos para una mejor comprensión y atención de los procesos estudiados.

Además del objeto de estudio, todas estas investigaciones tienen en común la comprensión del fenómeno a partir de una perspectiva ecológica del entorno escolar (Bronfrenbener, 1979) y por ello, destacan como uno de los principales agentes para la transición a los docentes que acompañan que el proceso. En consecuencia, en una comprensión holística de la escuela, las instituciones escolares deben instalar una cultura que permita el desarrollo de expectativas y prácticas docentes que, a su vez, permitan acompañar positivamente estas transiciones. De esta forma, en la transición desde la Educación Parvularia a Enseñanza Básica, facilitar la colaboración entre los equipos pedagógicos para la primera infancia se vuelve esencial.

III. DISCUSIÓN TEÓRICA

1. Transiciones

Una extensa revisión sobre la conceptualización de las *transiciones* en contextos educativos permitió identificar tres características relevantes sobre el concepto. Primero, las teorías más clásicas sobre transiciones las comprenden como *ritos de paso* (Van Gannep, 2008). Esto es como marcadores sociales que permiten identificar los cambios en el entorno que experimentan los individuos a lo largo de su vida en sociedad, tales como el nacimiento, el matrimonio, la muerte, etc. (Ecclestone, Biesta, & Hughes, 2010). De esta forma, la noción de *ritos de paso* se relaciona con el efecto de transitar desde un estado ‘a’ a un estado ‘b’ en la trayectoria social. Esta perspectiva entrega una primera característica sobre las transiciones, y es que a causa de ellas los individuos experimentan transformaciones en el rol, estatus y/o identidad que despliegan en su entorno (Rogoff, Goodman, & Bartlett, 2001).

Esta concepción de las transiciones se fundamenta en una progresión lineal del ciclo de vida, en donde los individuos avanzan desde al nacimiento hasta la muerte (Colley, 2007). El *campo* educativo, es un contexto esencialmente esclarecedor para observar la linealidad de las transiciones, por ejemplo, los niños transitan desde el hogar al jardín infantil, de éste a la Educación Básica, luego a la Secundaria hasta la Terciaria. Comprendido de esta forma, las transiciones avanzan positiva o negativamente en el transcurso de la vida de acuerdo con la capacidad de los sujetos de sortear los *ritos de paso* y ajustarse a sus nuevos contextos. En este sentido, es posible observar una segunda característica de las transiciones, y es que su ocurrencia depende del desarrollo previo que tengan los individuos sobre el estado anterior (Pallas, 2003). Por ejemplo, el informe Coleman (1966), evidencia cómo las posibilidades de los estudiantes para sortear positivamente las transiciones escolares dependen del esfuerzo que realicen.

El problema de la concepción lineal de las transiciones es que obvia el efecto que genera el entorno sobre los individuos que transitan (Ecclestone, 2006) Una transición escolar exitosa entre niveles no sólo depende del esfuerzo individual del estudiante, sino que también se encuentra sujeto a las expectativas que los demás agentes tienen sobre él y su despliegue en el nuevo entorno (Lam & Pollard, 2006). Por ejemplo, la transición de un niño desde la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica será exitosa desde la perspectiva de sus docentes si logra adecuarse a las nuevas normas de su ambiente. Esto refleja la tercera característica

importante de las transiciones y es que ocurren en un contexto de intensas y aceleradas expectativas socialmente reguladas por -en este caso- la institución escolar.

Frente a estas características, es necesario explorar constructos teóricos sobre transiciones que incorporen tanto el efecto de cambio en los individuos, el desarrollo de aquello requerido para sufrir un cambio y las expectativas del entorno. La perspectiva del *lifecourse* ofrece esta posibilidad. Aunque *lifecourse* no es una teoría específica sobre transiciones, si las considera como parte importante de su esquema teórico para abordar las trayectorias de vida de las personas.

1.1 Transiciones educativas en Lifecourse

La perspectiva del *lifecourse* o curso de vida surge de los estudios longitudinales sobre trayectorias sociales de Glen H. Elder (Elder G. H., 1998; Elder & Shanahan, 2007) tiene por objeto estudiar cómo a lo largo de las trayectorias de vida de las personas éstas se adecúan a las expectativas del entorno (Ecclestone, Biesta, & Hughes, 2010). Al respecto, los estudios sobre el curso de vida observan cómo los individuos construyen el sentido de sus trayectorias a partir de los distintos cambios en sus experiencias de vida, los marcos institucionales en que se desenvuelven y los contextos sociohistóricos específicos que condicionan sus procesos:

“El curso de la vida es una institución históricamente cultural y sociocultural y políticamente construida que produce continuidad e integración sociales a través de secuencias integradas estructuralmente de configuraciones de estado relacionadas con la edad que se refieren a las participaciones sociales de los individuos y orientar -pero no determinar- la acción biográfica. Los cursos de vida establecen estructuras de oportunidad para la autorrealización, así como patrones de reglas que ordenan las dimensiones temporales de la vida social.” (Wingens & Reiter, 2011:95)

De lo anterior se comprende que el curso de vida no es ni una acumulación de transiciones o eventos, ni el libre ejercicio de la agenda de los sujetos en el espacio social. En este sentido, tras reconocer que cada individuo puede ser único en su identidad personal y significados biográficos, la perspectiva del curso de la vida está interesada en buscar *“regularidades sistemáticas en eventos de significado único”* (Hagestad 1991 en Wingens & Reiter, 2011). Para el curso de la vida, estos patrones, surgen de las interrelaciones de las

fuerzas de estructuración de la sociedad y las acciones biográficas de los individuos en el tiempo. Así, el curso de vida trabajará bajo el supuesto de que la estructura y la biografía de los individuos dialogan hacia ambas direcciones constantemente, de tal manera que se van transformando el curso de vida.

En este marco, los procesos de transición ocupan un lugar importante en los estudios sobre *lifecourse*, debido a que permiten centrarse en estados puntuales de las trayectorias de vida de los individuos y por tanto analizar cómo podrían darse estos cambios. En este contexto, las transiciones más allá de su reconocida definición como “*cambios en el estado que son más o menos abruptos*” (Elder, 1985:31), también son un punto importante para el desarrollo de identidades sociales y para la conexión entre los individuos e instituciones. Por medio de las transiciones, los individuos se ven expuestos a cambios relevantes en términos de adquisición de nuevas habilidades o conocimientos, representaciones de sí mismo e interacciones sociales y culturales, pero también ejercen un efecto de cambio al entorno que los rodea (Wingens, M., & Reiter, H., 2011). Desde este punto de vista, el estudio de las interconexiones que ocurren en los procesos de transición permite agregar nuevas ideas y consideraciones acerca de la forma en que los cursos de vida individual son afectados y afectan las estructuras sociales que le sirven de soporte.

En el contexto de este estudio, la transición que experimentan los niños desde el NT2 al NB1 no sólo es el reflejo de sus cambios en una vivencia particular, sino que también entrega información sobre las estructuras que rodean sus entornos de pre y post cambio y las posibles transformaciones que con el tiempo estas pueden sufrir. En otras palabras, comprender las transiciones educativas desde la perspectiva del *lifecourse* va más allá de (1) observar un cambio de etapa escolar a otra; (2) comprender la respuesta de los niños al cambio de un nuevo entorno o (3) identificar las expectativas de su entorno respecto al cambio. Más bien, esta perspectiva brinda la posibilidad de conocer el entorno que rodea la transición y como puede variar a través del tiempo, en este caso, cómo la *práctica pedagógica* de las docentes se ve afectada por los procesos de transición que acompañan.

2. *Habitus* docente en la práctica pedagógica para la transición

Los antecedentes de esta investigación problematizan la construcción conjunta de prácticas pedagógicas como estrategia fundamental para la promoción positiva de procesos

de transición. Al respecto, se hipotetiza que la construcción de estas prácticas requiere del diálogo entre docentes con diferentes *habitus*: educadoras de párvulos y profesoras básicas. En este sentido, comprender la práctica pedagógica para la transición requiere conceptualizar el quehacer docente a partir de los conceptos teóricos de *habitus*, *campo* y *capital simbólico* de Pierre Bourdieu (1997, 2005, 2007). A través de estos términos se da origen a la *práctica*, como resultado de la “*relación objetiva entre las estructuras objetivas -campos sociales- y las estructuras incorporadas -las de los habitus-*” (Bourdieu,1997:8).

2.1 *Habitus* docente

El concepto de *habitus* busca explicar la práctica de los sujetos en sociedad, procurando revelar el sentido que estas tienen (Bourdieu & Wacquant, 2005). Así, el *habitus* es fundamental para explicar la construcción de *prácticas pedagógicas* como resultado del cálculo entre las condiciones objetivas -estructura- del sistema educativo y las disposiciones de representación social de las docentes. El *habitus* es definido por Bourdieu como:

“(...) sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a un fin sin suponer la búsqueda consiente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu , 2007:86).

El *habitus* surge entonces del cálculo estratégico de los individuos sobre las posibilidades que tienen para alcanzar sus objetivos, esto es, la posibilidad absoluta de hacer o no hacer una actividad específica. Sin embargo, las potencialidades del *habitus* se encuentran limitadas por estímulos que condicionan a los individuos a reconocer ciertos patrones dentro de su realidad absoluta por sobre otros. De este modo, el *habitus* se conformará de acuerdo con disposiciones que son “*objetivamente compatibles con las condiciones y en cierto modo pre-adaptadas a sus exigencias*” (pp. 88), estructurándose entonces por medio de las condiciones sociales en las que se producen y permitiendo la construcción de prácticas.

En el caso de la educación, los docentes se ven restringidos por sus condiciones objetivas. En la medida en que el sistema de educación se diferencia en grupos de enseñanza, como por ejemplo la Educación Parvularia y la Básica, las condiciones objetivas que pueden aprehender los docentes se encuentran limitadas por sus respectivos niveles de enseñanza. Por medio de las disposiciones que tenga cada grupo de docentes, es decir, de las condiciones sociales en las que se desarrollen, construirán entonces prácticas pedagógicas diferentes. Siguiendo esta lógica, en el contexto de esta investigación, se distinguen dos *habitus*: el de educadoras y el de profesoras.

2.2 El campo y capital en el espacio escolar

Para entender la forma en que las disposiciones se diferencian entre grupos de docentes, o bien, las disposiciones de cualquier *habitus*, es necesario explicar el concepto de *campo*, el cual es definido por el autor como “*una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones*” (Bourdieu, 2005:150). De esta forma, para Bourdieu, el *campo* es en primera instancia relacional, en tanto que producto de “*relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia o voluntad individual*” (pp.150), en otras palabras, secciones del espacio social que se han agrupado como conjunto producto de una estructura común.

Las posiciones que dan forma a cada *campo*, o bien, la organización de las secciones del espacio social en un *campo* específico será producto de las “*determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial -situs- en la estructura de distribución de especies del poder -o capital-*” (pp.150). Bourdieu, explica de esta forma como un *campo* puede conservarse o transformarse de acuerdo con la lucha de las asimetrías entre las fuerzas que lo conforman. En este sentido, será la posesión de *capitales* por parte de los agentes el que ordenará el acceso a ventajas específicas en lo que denomina “*juego en el campo*”, para ofrecer relaciones objetivas respecto a otras posiciones del *campo*, tales como la *dominación, subordinación u homología* (Bourdieu, 2005:150)

En el espacio social de la educación, Bourdieu (2005) ejemplifica la existencia de un *campo educativo* al indicar que para conocer lo que los docentes pueden realizar frente una situación académica se debe determinar qué posición ocupa en el espacio académico, cómo llegaron hasta ahí y desde qué punto original del espacio social. Este ejercicio tendrá como

resultado la comprensión de *subcampos* diferenciados entre el docente universitario y el docente secundario. Lo mismo se puede aplicar al campo de la primera infancia, allí, a través de la lucha de fuerzas se constituye el *subcampo* de la Educación Parvularia y el *subcampo* de la Educación Básica, cada uno de los cuales cuenta con diferentes *capitales* para la toma de posición dentro del *campo escolar*.

2.3 Capital simbólico en Educación Parvularia y Educación Básica

Los *capitales* son las formas de poder que los agentes utilizan como “*instrumentos de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos*” (Bourdieu, 1997:109). Una de las formas de *capital* identificadas por el autor es el *capital simbólico*. Este consiste en cualquier *capital* cuya naturaleza es reconocida por los agentes con un valor, reputación o legitimidad (1997). En la dinámica de los *campos*, el grupo que posea la concentración de *capital simbólico* tendrá ventaja en la lucha de poder que da forma al campo social, en este sentido, será reconocido como el grupo con categorías de acción conocidas y reconocidas por el resto de los grupos.

Si la fuerza de los campos en educación tiene como componente esencial la enseñanza, el manejo de herramientas para conducir los procesos de enseñanza entre los docentes será entonces una fuente de *capital*. Ahora bien, en educación existe variedad de estrategias de enseñanza que son válidas, legítimas y reconocidas en cada *subcampo* particular. Por ejemplo, siguiendo con la idea en educación de Bourdieu, no será igualmente valorado en el *campo* de la Educación Superior las herramientas que utilice un docente de Educación Secundaria para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes, puesto que en cada nivel se exigen diferentes niveles de desarrollo.

Esto mismo puede ocurrir en el plano de la primera infancia frente a la transición entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica. En este proceso se requiere que docentes de diferentes *subcampos* de la educación ‘articulen’ sus conocimientos en función de la trayectoria educativa del estudiante. Sin embargo, como ya se ha demostrado los docentes a partir de las perspectivas de aprendizaje que utilicen -diferentes perspectivas de *readiness*-, pueden tender a otorgar mayor valor a un grupo de herramientas por sobre otro. En esta lógica, frente a una interacción de estos agentes en el campo de la primera infancia, las fuerzas del *capital simbólico* determinan quién domina la interacción. Como se evidencia

en los antecedentes de esta investigación, en el campo de la primera infancia la historia sociocultural, la normativa legal y las orientaciones para la transición entregan a la Enseñanza Básica legitimidad, reputación y valor superior al de la Educación Parvularia. Así, en la definición de prácticas pedagógicas conjuntas para la primera infancia tenderán a tener mayor poder las orientaciones objetivas propias de la pedagogía básica.

3. Agencia Relacional: Introducción al concepto

La transición desde el NT2 al NB1 requiere de la colaboración de profesionales que poseen diferentes *habitus* docente. El concepto de *agencia relacional* -*relational agency* en su idioma original- propuesto por Anne Edwards (2005; 2010; 2011 & 2015) pretende explicar cómo diferentes profesionales podrían colaborar en problemas sociales complejos¹¹, y, la vez de fortalecer sus acciones profesionales con la creación de una gama de recursos más amplia.

Para ello, el esquema teórico de la autora recurre a dos conceptos que lo complementan: *experiencia relacional* -*relational expertise*- y *conocimiento común* -*common knowledge*- (Edwards, 2015).

La *experiencia relacional* consiste en la disposición de los individuos para trabajar con otros y reconocer sus diversos motivos y puntos de vista (Edwards, 2010). En este sentido, el concepto plantea la necesidad de desarrollar profesionales multilingües que reconozcan los significados que los agentes le entregan a sus prácticas y la importancia que le otorgan en su discurso (Edwards, 2015). Esto implica que los profesionales deben ser capaces -en un contexto de colaboración- de reconocer dónde las prácticas de su equipo se cruzan y fijar los límites de la práctica (Edwards, 2015). En el contexto de este estudio se requeriría, entonces, que educadoras de párvulos y profesoras básicas estén atentos a sus diferentes puntos de vista y dispuestos a trabajar entre ellos hacia objetivos compartidos, como lo es la transición desde NT2 a NB1.

¹¹ La autora entiende por problemas complejos, aquellas situaciones del mundo social que incorporan la participación de más de un profesional, para ello usa el ejemplo de la creación de softwares computacionales o la prevención de exclusión social de estudiantes vulnerables. Por ello, el contexto de este estudio, la transición desde el NT2 al NB1 es correcto de identificar como un problema complejo que requiere la colaboración de diferentes profesionales.

Frente a una actividad los agentes involucrados pueden poseer herramientas conceptuales diferentes que impedirán la capacidad de reconocer y responder a lo que otros podrían ofrecer en sus sistemas locales de experiencia (Edwards, 2011). Por ello se hace necesario el *conocimiento común*, como un elemento crucial para una exitosa experiencia relacional y desarrollo de la agencia.

El *conocimiento común* permite comprender de las interpretaciones motivadas y las respuestas intencionadas a los problemas que por medio de la práctica profesionales de diferentes especialidades se buscan resolver (Edwards, 2011). En otras palabras, consiste en la comprensión de las prácticas y los motivos de los agentes como recursos culturales o herramientas disponibles de ser interpretadas y trabajadas para reconstruirse sobre el desarrollo de un nuevo problema.

La construcción del *conocimiento común* se logra a través de la discusión sobre ‘el por qué’ y ‘dónde’ de las prácticas. Para ello los agentes involucrados deben:

- (i.) reconocer objetivos abiertos y similares a largo plazo, que otorguen coherencia a las actividades especializadas de los profesionales;
- (ii.) relevar categorías, valores y motivos en el lenguaje natural de la conversación sobre el problema;
- (iii.) y reconocer e interactuar con las categorías, valores y motivos de los demás en discusiones sobre posibles objetos de actividad.

La importancia de seguir estas ‘reglas’ (Edwards, 2015) para la construcción de conocimiento común, reside en la dificultad que tienen los agentes para establecer los motivos de sus prácticas y las de sus colegas. De esta forma se evita una interpretación de ‘desafío de poder’ en post de la idea de ‘interés común’. Así, este esquema teórico permite, construir una nueva práctica frente a un problema social -como la transición desde la Educación Parvularia Enseñanza Básica-, procurando minimizar la transferencia de conocimientos y la perpetuación de conocimientos especializados que termina en una disputa de poder y dominación entre sujetos.

3.1 Agencia relacional en la construcción de prácticas pedagógicas para la transición

En países como Noruega, Dinamarca y Portugal se identificaron experiencias de trabajo entre profesionales con diferentes formaciones -como es el caso de los docentes de

Educación Parvularia y Enseñanza Básica - que, a través de un trabajo conjunto, superaron las fronteras profesionales y promovieron la continuidad y progresión en la experiencia escolar de los niños de contextos vulnerables (Duhn, Fleer, & Harrison, 2016). Para ello, el trabajo conjunto fue considerado como *agencia relacional*, es decir, como la capacidad de los agentes para reconocer cómo interpretan y reaccionan los demás frente a problemas complejos y alinear las propias interpretaciones y respuestas con las de otros, para producir entendimiento y prácticas enriquecidas (Edwards, 2005).

Según Edwards esta capacidad emerge en un proceso de dos etapas dentro de una dinámica constante:

- (i.) trabajar con pares para expandir el objeto de la actividad o la tarea en la que se trabaja reconociendo los motivos y los recursos que otros traen consigo para interpretarla;
- (ii.) alinear las propias respuestas con las interpretaciones recientes mejoradas con las respuestas que hacen otros profesionales mientras actúan sobre el objeto extendido. (2010: 64)¹²

Para el contexto de esta investigación, la *agencia relacional* pretendería abrir un espacio de negociación entre docentes con diferentes *habitus*. Esto requiere que educadoras y profesoras, al trabajar frente al objeto común de la transición entre NT2 y NB1, compartan sus interpretaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de sus niveles, de manera tal que puedan alcanzar la expansión dialéctica del proceso de transición de los niños y niñas. En este sentido, los límites de las prácticas de los agentes no deben ser entendidas como una barrera para que sus colegas comprendan sus motivos y prácticas, sino que son fronteras que limitan la práctica para su constitución, pero que pueden ser expandidas para modificar su desarrollo (Edwards, 2005).

¹² Traducción propia, cita original [

- (i) working with others to expand the ‘object of activity’ or task being working on by recognizing the motives and the resources that others bring to bear as they too interpret it;
- (ii) aligning one’s own responses to the newly enhanced interpretations, with the responses being made by the other professionals as they act on the expanded object.]

IV.OBJETIVOS

Objetivo general

La pregunta de investigación que guía este estudio es ¿cuáles son las características de las *prácticas pedagógicas* implementadas por educadoras de párvulos y profesoras básicas para facilitar los procesos de transición entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica en Chile? la cual tiene como objetivo general:

Comprender la práctica pedagógica implementada por educadoras de párvulos y profesoras básicas para facilitar los procesos de transición entre ambos niveles, desde la perspectiva de la agencia relacional.

Objetivos específicos

Para responder esta pregunta general se generaron las siguientes interrogantes ¿cuáles son las características de estas prácticas y su impacto par trabajar en el proceso de transición? ¿qué perspectiva tienen las docentes sobre la trayectoria escolar de los niños y cómo esta se ven impactadas por su trayectoria y las orientaciones de los establecimientos educativos? ¿de qué manera contribuye el diálogo entre docentes para desarrollar prácticas pedagógicas para facilitar los procesos de transición? ¿cuál es el rol de las instituciones educativas para que estas prácticas pedagógicas se desarrollen?

1. Caracterizar las principales prácticas pedagógicas realizadas por las docentes para facilitar el proceso de transición entre el segundo nivel de transición y el primer año básico.
2. Analizar las interacciones que se establecen en las docentes para la construcción de prácticas pedagógicas conjuntas enfocadas al proceso de transición.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1. Diseño de la investigación

La *metodología cualitativa* permite construir y comprender la realidad social desde la importancia y significados que los actores le otorgan (Taylor & Bogdan, 1987). A través de ésta, la realidad se percibe como una construcción intersubjetiva indagando la forma en los agentes comprenden su acción y el sentido que le confieren (Canales, 2006). De esta forma, se optó por el uso del enfoque *cualitativo*, para ahondar en la acción relacional de educadoras y profesoras para la construcción de *prácticas pedagógicas* en el contexto de transición estudiada.

Además, el estudio se define de tipo *exploratorio* con alcance *descriptivo*. Los estudios exploratorios buscan ahondar en temáticas que han sido poco estudiadas y sobre las cuales se tiene poca información al respecto (Padua, 1979). La pertinencia de realizar un estudio *exploratorio* se fundamenta, por una parte, en que las investigaciones que refieren al quehacer docente entre docentes de distintos niveles y tipos de enseñanza corresponden a investigaciones desarrolladas en contextos diferentes a la realidad chilena, tales como Reino Unido, Finlandia, Australia y Estados Unidos (Dockett & Perry, 2007). Por otra, en la necesidad de precisar y examinar en profundidad los supuestos de la *agencia relacional* en el contexto de estudio, ya que no se registran experiencias previas en el país.

El alcance *descriptivo* de la investigación se fundamenta en el objeto de analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes buscando establecer cuáles son las prácticas y relaciones desencadenantes (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Esto es, la identificación, descripción y análisis de los elementos que componen la acción pedagógica realizada por los docentes en el contexto estudiando.

La principal particularidad del diseño de esta investigación es que se orienta desde el paradigma *fenomenológico* con aproximaciones de la perspectiva *narrativa*. Por una parte, desde la fenomenología se entenderá que la realidad de los sujetos de estudio parte de su experiencia e interpretación sobre mundo social (Flores, 2009), asimismo, incluye la perspectiva del investigador en el proceso de análisis a través de identificación de estructuras latentes del fenómeno que se encuentran en la experiencia de los sujetos (Guzmán-Valenzuela, 2014). De este modo esta investigación explora la experiencia docente la

construcción de prácticas pedagógicas para a transición a partir de la interpretación latente realizado por la investigadora.

Por otra parte, la perspectiva *narrativa* (McEwan & Egan, 1998) permitió representar el habla de los docentes en su vida cotidiana y en contextos especializados, posibilitando una comprensión de la complejidad psicológica de sus narraciones sobre sus conflictos y dilemas. Así, esta perspectiva, a través del uso de entrevistas grupales puso en diálogo los significados de la realidad en la que trabajan los docentes, sus prácticas pedagógicas y disposiciones para negociar significados en espacios horizontales y democráticos que permitan la construcción de un sentido colectivo.

2. Muestra

La selección de los participantes de esta investigación se define de tipo *teórico o intencionado* (Glaser & Strauss, 1967). Así, las decisiones iniciales para la selección de los participantes del estudio se basan en aspectos generales del problema de investigación y su libre disposición para participar.

De acuerdo con lo anterior y los objetivos de investigación, los participantes del estudio debían ser: equipos de primera infancia compuestos por, al menos, una educadora de párvulos y una profesora general básica que para el momento del estudio trabajen en el NT2 y el NB1 respectivamente, en un establecimiento educacional particular subvencionado, municipal y/o privado. Los criterios para definición de estos requisitos fueron:

Niveles de enseñanza NT2 y NB1: Dado que el contexto del estudio es el proceso de transición entre el NT2 y el NB1, es necesario observar el discurso de las docentes que, para el año del estudio, se desempeñen a cargo de dichos niveles educativos. De esta forma, se puede asegurar que las docentes tengan experiencia en el tema de estudio.

Equipo de primera infancia: Con el objeto de ahondar en el desarrollo del trabajo conjunto entre docentes de estos niveles, fue necesario conversar con los integrantes de estos equipos sobre su trabajo para enfrentar en fenómeno común al que se enfrentan. Esto se concretó en la posibilidad de contar en una misma situación de entrevista con la educadora de párvulos y profesora básica de un mismo establecimiento.

Dependencia administrativa: La decisión de abarcar diferentes dependencias administrativas se fundamenta en el interés de explorar las posibilidades del trabajo colaborativo en las variadas realidades que ofrece el sistema educacional chileno. De este

modo es posible observar si existe alguna relación con los antecedentes de las políticas públicas en articulación y trabajo colaborativo que se refleje en alguna modalidad educativa. La **disposición** de los docentes para participar del estudio también se considera como un criterio relevante. Con el fin de contar buenos informantes abiertos e interesados en hablar y reflexionar sobre el tema de esta investigación, las participantes fueron contactados de forma personal, para informarles sobre el estudio e invitarlas a participar. En esta instancia se aseguró su completo anonimato y libertad de participar o no del estudio, evitando la presión institucional por parte de sus directivos.

De esta forma, el tamaño de la muestra se definió de acuerdo con el criterio de *saturación teórica* de las categorías de análisis. Como señalan Glaser y Strauss, “*el investigador que trata de descubrir teoría no puede establecer al comienzo de su investigación cuántos grupos integrarán su muestra durante su completo estudio, sino que puede contar los grupos solamente al final*” (1987: 12).

3. Caracterización de las participantes

Las participantes en esta investigación se seleccionaron del proyecto Fonide F911436 (Anexo N°1). Dicha investigación contaba con dos etapas, la primera consistía en observaciones de aula para NT2 y NB1 en 12 establecimientos educacionales. En la segunda etapa, de acuerdo con criterios técnicos y disponibilidad de las comunidades, se seleccionó 6 establecimientos de la muestra para realizar entrevistas grupales con los niños y niñas de ambos niveles, así como con los equipos docentes. Del total, se pudieron realizar 6 entrevistas grupales con niños NT2, 6 entrevistas grupales con niños de NB1 y 5 entrevistas grupales con los equipos pedagógicos.

De esta forma, los participantes de este estudio correspondieron a los docentes que participaron de las 5 entrevista grupales del proyecto Fonide F911436. En específico las docentes participantes corresponden a educadoras de párvulos y profesoras básicos que para el año 2015 se desempeñaban a cargo del NT2 y NB1, respectivamente. De esta manera la muestra quedó constituida por 5 profesoras básicas y 7 educadoras de párvulos, de 5 equipos pedagógicos.

A continuación, en la tabla 1 se presenta el resumen de las participantes de acuerdo con la cantidad de educadoras y profesoras de cada establecimiento educativo.

Tabla 1 Composición de la muestra por establecimiento educativo/equipo pedagógico

Establecimiento	Equipo pedagógico	NT2	NB1	Dependencia administrativa
1	A	1 educadora	1 profesora	Municipal
2	B	1 educadora	1 profesora	Particular Pagado
3	C	1 educadora	1 profesora	Particular Subvencionada
4	D	2 educadoras	-	Municipal
5	E	2 educadoras	2 profesoras	Particular Pagado

Fuente: Elaboración propia.

4. Técnica de producción de información

La producción de información se realizó a través *entrevistas*, técnica utilizada por la investigación cualitativa para rescatar la visión de los actores y su injerencia en la configuración de los procesos socio históricos (Flores, 2009). A propósito de los objetivos de esta investigación se utilizó la *entrevista* en modalidad *grupal* con una pauta *semiestructurada*.

La *entrevista grupal o colectiva* reúne al menos un entrevistador y varios entrevistados en una misma instancia y lugar. Para Flores (2009) este tipo de entrevistas permitir recoger información, y posibilitaría su matización porque percibe la reacción de los entrevistados en relación con lo que cada uno de dice. El mismo autor indica que este tipo de instrumento entrega al entrevistador la posibilidad de triangular información, asimismo, al entrevistado el entendimiento de sus propias experiencias y las de sus semejantes.

En el contexto de este estudio, la *entrevista grupal* permitió el diálogo de educadores y profesores en una misma conversación, identificando sus creencias en relación con el tema de conversado y las posibilidades de trabajar en conjunto. Más aún, posibilitó la comprensión mutua las experiencias docentes y explicitó el conocimiento que tienen sobre el trabajo de sus colegas. Así, el conocimiento de las prácticas de pares se fue develando a lo largo de la conversación producto de la interacción entre los entrevistados.

En la *entrevista semiestructurada* la conversación es conducida por un guion de temas y objetivos que se consideran relevantes para el propósito de la investigación, más que por un set de preguntas, las cuales existen sólo como referencia (Flores, 2009). Dicha característica es incorporada en el diseño de las *entrevistas grupales* de este estudio, posibilitando margen

de libertad y flexibilidad para el desarrollo de los temas tratados, permitiendo la movilidad entre los temas y su profundidad.

4.1.Pauta de entrevista.

La pauta de entrevista se organizó con 5 preguntas para guiar la conversación. Su diseño se encuentra en el marco del proyecto Fonide F911436, el cual consideró los objetivos de esta investigación. Los temas y preguntas de la pauta apuntan a la descripción la acción pedagógica cotidianas para explorar aquellas prácticas asociadas al proceso de transición e identificar el conocimiento que tienen sobre la acción de sus pares para facilitar el proceso de transición. Asimismo, las proyecciones de articulación entregan información sobre las posibilidades o no de trabajo conjunto para acompañar el proceso.

Tabla 2 Pauta de entrevista grupal semiestructurada

Objetivo	Tema	Pregunta guía
<p>1. Caracterizar las principales prácticas pedagógicas realizadas por las docentes para facilitar el proceso de transición entre el segundo nivel de transición y el primer año básico.</p>	<p>Prácticas realizadas en la cotidianeidad. <i>Apunta a conocer las prácticas pedagógicas que realizan en el aula de forma regular, con especial interés en aquellas enfocadas en la transición.</i></p> <p>Prácticas realizadas para la transición entre NT2 y NB1. <i>Indagar en: prácticas pedagógicas asociadas a niños que comienzan/terminan la etapa escolar; posibilidades de interacciones previas con los niños de Kinder ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Cuándo?; instancias de apoyo a niños y sus familias en el paso a la EB; trabajo colaborativo entre el equipo docente. Expectativas sobre sus prácticas pedagógicas para la transición.</i></p>	<p>Considerando su trayectoria como educador o profesor/Desde su experiencia profesional en este establecimiento:</p> <p>(1.) ¿Qué prácticas pedagógicas realizan en su curso? ¿Realizan diferentes prácticas entre el primer y segundo semestre del año escolar? ¿Por qué?</p> <p>(2.) ¿Cómo trabajan con su asistente de aula y otros profesores?</p> <p>(3.) ¿Cómo describirían a un niño de primero básico/kínder al inicio del año escolar? ¿Cómo los describirían a final de año?</p> <p>(4.) ¿Cuál creen que es su rol como profesora de primero básico/educadora de kínder?</p>
<p>2. Analizar las interacciones que se establecen en las docentes para la construcción de prácticas pedagógicas conjuntas enfocadas al proceso de transición.</p>	<p>Expectativa del equipo docente para la transición. <i>Indaga la brecha existente entre lo que les gustaría hacer como docentes, y lo que pueden hacer realmente en la práctica cotidiana en el contexto de la transición de la EP a EB.</i></p>	<p>(5a.) Supongamos que en su establecimiento se le ha entregado la facultad para diseñar un programa de apoyo a la transición del Kínder en su paso al primero básico. ¿Qué acciones llevaría a cabo? ¿Qué personas involucraría? ¿Por qué?</p> <p>(5b.) Sabemos que ustedes ya tienen una trayectoria en trabajar la articulación entre ambos niveles ¿Nos podrían contar cómo ha sido esta experiencia? ¿Qué vivencias les gustaría destacar y compartir? ¿Cómo ha contribuido a su desarrollo profesional? ¿Cómo ha impactado su trabajo como equipo de educación inicial?</p>

5. Estrategia de análisis de la información

Como estrategia de análisis se utilizó el análisis de contenido. La codificación permitió generar categorías de la realidad existente y sus relaciones a modo de identificar las principales acciones de la práctica pedagógica y sus diferentes propiedades, así como las del trabajo colaborativo.

El proceso de análisis de los datos se realizó a través del software computacional Nvivo 10. La validez del análisis de la codificación se alcanzó a partir de un proceso riguroso de discusión y revisión contante de los códigos con diferentes expertos, a través de ‘member cheking’ (Saldaña , 2016). Este se realizó tanto con tutores como con colegas, permitiendo ante todo la validación de los resultados y también oportunidades para aclarar las ideas emergentes y nuevos conocimientos sobre los datos.

El sistema de códigos quedó constituido por 4 categorías y 16 códigos con sus respectivas definiciones. A continuación, en la tabla 3 se muestran los nombres de estas dimensiones y códigos -para mayor detalle de las definiciones ver el Anexo N° 2-:

Tabla 3 Categorías y códigos del sistema de códigos

Categorías	Códigos
Acción pedagógica para la transición	Reuniones de equipo pedagógico.
	Procedimientos de evaluación.
	Métodos de enseñanza.
	Herramientas pedagógicas.
	Instancias de socialización.
	Trabajo con apoderados.
Motivos de las prácticas pedagógica para la transición	Orientaciones de los establecimientos educacionales.
	Experiencia docente en transición.
Propósito de las prácticas pedagógica para la transición	Preparación académica.
	Preparación emocional.
	Continuidad académica.
	Compartir herramientas
Agencia relacional en equipos docentes de primera infancia	Posibilidades institucionales para el trabajo en equipo
	Disposición personal para el trabajo en equipo.
	Visión del otro.
	Visión de sí misma

6. Ética y rol del investigador

La investigación con sujetos debe asegurar solicitar su consentimiento para realizar la investigación (asegurando anonimato, protección y privacidad de los datos), como también incluir metodologías que les permitan expresarse dependiendo de su contexto. De esta manera se aplicaron formularios de consentimiento informado para educadoras y profesoras, los cuales fueron construidos en el marco del proyecto Fonide F911436 y revisados y visados por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (ver Anexo N°3 para ejemplo).

Los consentimientos están elaborados en base a las interrogantes que todo participante puede tener sobre el estudio: (a) quién es el equipo investigador; (b) cuáles son los objetivos del estudio; (c) por qué están siendo invitados a participar; (d) cuáles son los beneficios y posibles riesgos de su participación; (e) seguridad (donde se asegura el derecho a participar voluntariamente y retirarse en cualquier momento de la investigación, protección y anonimato); (f) información sobre la confidencialidad de los datos. Esto significa que en cualquier momento un establecimiento puede desistir de la su participación si es que algún miembro de la comunidad no desea involucrarse en el estudio.

Por último, es de suma importancia recalcar que, dada la seriedad de este estudio y su compromiso ético con los participantes y la comunidad académica, el acceso a los datos sólo puede ser efectuado por la investigadora y el equipo investigadores del proyecto Fonide F911436 y en un plazo máximo de cinco años desde la fecha de recolección. Luego de esta fecha todos los datos serán eliminados de sus fuentes de respaldo. Es por esto por lo que no está dentro de los procedimientos de este estudio proporcionar los archivos de los datos, ni tampoco la totalidad de sus transcripciones. Cualquier duda frente a este procedimiento, es necesario dirigirla a la investigadora responsable.

VI.RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se organizan según los objetivos específicos del estudio y el sistema de códigos construido -ver anexo n°2 para detalles del sistema de códigos-. De acuerdo con esto, los resultados sobre las características de las prácticas pedagógicas para la transición (OE1) se agrupan en la dimensión prácticas pedagógicas para la transición y corresponde a las categorías acción pedagógica para la transición, motivos de las prácticas pedagógicas para la transición y propósitos de las prácticas pedagógicas para la transición.

Los resultados para los objetivos específicos sobre la disposición de las docentes para trabajar conjuntamente en transición (OE2) y el conocimiento que tienen sobre las prácticas pedagógicas de sus colegas (OE3), se presentan en la dimensión trabajo conjunto en equipos de transición y corresponde a los códigos posibilidades institucionales para el trabajo en equipo, disposición para el trabajo en equipo, visión de sí misma y visión del otro del sistema de códigos.

De acuerdo con la naturaleza de los datos y la orientación exploratoria de este estudio, los análisis presentados corresponden a una aproximación de la práctica pedagógica en transición, pero en ningún caso pretenden ser una representación de la realidad nacional.

1. Dimensión práctica pedagógica para la transición

En esta dimensión se describen las prácticas de las docentes para facilitar el proceso de transición entre NT2 y NB1. Para ello se explicitan las acciones concretas que realizan, el propósito con que las implementan y los motivos que las movilizan para su realización. Esta diferenciación analítica se relaciona con el interés de dar cuenta sobre las interpretaciones sociales de las prácticas, más allá de la mera descripción de la acción concreta.

Los resultados se presentan en dos niveles analíticos. El primero, de carácter descriptivo, expone las acciones, propósitos y motivos que orientan la práctica pedagógica. El segundo, consiste en una propuesta gráfica de las relaciones entre códigos como evidencia del entramado de relaciones entre motivos y los propósitos sobre las prácticas pedagógicas para la transición realizadas.

1.1 Acciones pedagógicas para la transición.

Se refieren a la acción concreta que realizan las docentes para promover la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas que se encuentran en proceso de transición desde la

Educación Parvularia a la Enseñanza Básica. En el discurso de las entrevistadas se identificaron 6 áreas sobre las cuales realizan acciones:

- 1.1.1 Reuniones de equipo pedagógico;
- 1.1.2 Procedimientos de evaluación;
- 1.1.3 Métodos de enseñanza;
- 1.1.4 Herramientas pedagógicas;
- 1.1.5 Instancias de socialización;
- 1.1.6 Trabajo con apoderados.

1.1.1 Reuniones de equipo pedagógico.

Las reuniones de equipo pedagógico, tal como su nombre lo indica corresponden a encuentros entre las docentes responsables del segundo nivel de transición y el primer año básico de un mismo establecimiento educacional. A grandes rasgos, se diferencian tres tipos de reuniones, las reuniones de pasillo, reuniones anuales y reuniones regulares. Esta distinción depende de la institucionalización que ofrecen los establecimientos educativos para la gestión de las transiciones entre los niveles de primera infancia. En otras palabras, si el establecimiento y/o sus directivos entregan a los equipos pedagógicos tiempos y espacios protegidos para que se reúnan.

Las instancias de reunión se diferencian por el formato que adopta la reunión según el interés de los establecimientos por gestionar espacios que permita a las profesionales trabajar involucradas trabajar la transición. Así como los profesionales que participan en las reuniones, tales como profesoras, educadoras, asistentes de aula, técnicos de Educación Parvularia, psicólogos y psicopedagogos. De esta forma, se puede hablar de reuniones grados de complejidad de las reuniones en donde las reuniones de pasillo serán de un grado de complejidad menor, las reuniones anuales de un grado intermedio y las reuniones regulares de un grado mayor.

Las reuniones de pasillo es una nomenclatura rescatada del discurso docente y se refiere a encuentros esporádicos y casuales entre los agentes, en contextos no premeditados que responden a contingencias necesarias de resolver en el momento. Por ello, surgen de la iniciativa y disponibilidad de las docentes y no cuentan con apoyo institucional. La iniciativa

puede dirigirse desde la educadora a la profesora o viceversa y no incluye a otros profesionales o docentes. Estas características hacen de este tipo de reuniones una práctica de complejidad menor.

Las reuniones anuales corresponden a prácticas institucionalizadas que tienen lugar al finalizar o comenzar el año escolar y por tanto su ocurrencia es de carácter anual. En ellas participan la educadora del segundo nivel de transición, la profesora de primer año básico y otros profesionales de apoyo - como psicólogos o psicopedagogos si corresponde de acuerdo con la realidad de cada establecimiento-. Estas características posicionan a este tipo de instancia en un punto intermedio de complejidad, ya que es apoyada institucionalmente, pero de acuerdo con las docentes “no es suficiente para abordar todas las aristas de la experiencia de transición (Profesora B)”.

Por último, se observa el caso de dos equipos pedagógicos que tiene reuniones regulares. Esta instancia es apoyada y dirigida institucionalmente, cuenta con protocolos de funcionamiento y una alta participación de los agentes involucrados en el proceso de transición. En específico, las reuniones son coordinadas y dirigidas por una coordinadora de educación inicial. La figura de esta coordinadora no sólo es válida para la instancia de reunión, sino que corresponde a un cargo institucional que tiene la responsabilidad de coordinar los niveles de la primera infancia. Es por ello por lo que, las reuniones son de carácter semanal, cuentan con un horario fijo y protegido que asegura la participación de las docentes y asistentes de ambos niveles en sus horas no lectivas. Estas características posicionan a esta instancia en un grado de complejidad mayor.

Tabla 4 Ejemplos de reuniones de equipos pedagógicos por grado de complejidad y formato de encuentro

Grado de complejidad	Menor	Intermedio	Mayor
	Reuniones de pasillo	Reuniones anuales	Reuniones regulares
Ejemplo	<p>“(…) porque nosotras así entre pasillos “oye tu viste el año pasado estas cosas” no corresponde, que lata tener que andar preguntando a la hora del desayuno.” (Profesora A)</p>	<p>“No, no nos juntamos. - No, no, no, al final de año nos juntamos. A final de año se llama esta reunión entre la psicóloga, la psicopedagoga y ambas hacemos el traspaso. Ahí ella como que me cuenta como es el curso, los datos más relevantes, y yo voy anotando, para saber si algún niño está con tratamiento es bueno que yo sepa.” (Profesora B)</p>	<p>“Moderador (M): ¿O sea ustedes tienen reuniones frecuentes? Profesora: Todas las semanas, todas las semanas. M: ¡Ah y las tienen juntas! P: Claro, pre-kínderes hasta segundo básico somos ¿cuántos? ¿Seis, ocho? Educatora: Sí, somos como... P: Ocho personas. M: ¡Wow! Esas reuniones son largas (risas). P: Sí, una hora y media, más o menos... Sí, por eso ha sido pero muy beneficioso ¿ya?” (Profesora C)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las citas de la tabla 4 evidencian los diferentes tipos de reuniones que tienen los equipos docentes de acuerdo con el grado de complejidad de la práctica. De esta forma es posible inferir la importancia que tienen estos espacios para la primera infancia, evidenciándose la necesidad de reunirse incluso si deben recurrir a la marginalidad y el uso de su tiempo libre.

Además, es importante destacar del discurso docente que la instancia de reunión regular no sólo goza de una de complejidad mayor, sino que también permite contener las necesidades de reunión que manifiestan las docentes en los otros formatos de reunión -de pasillo y anuales-. Por ejemplo, para el caso del equipo pedagógico ‘C’, el cual cuenta con reuniones regulares, sus docentes relatan como parte del pasado la falta de tiempo para reunirse y la práctica de reunirse en el pasillo al declarar que “Claro...antes **nunca tuvimos**

tiempo, todo era de pasillo” (Equipo pedagógico C). Así, cuando ya tienen un proceso de reuniones formalizadas las otras instancias en tanto formato dejan de existir.

1.1.2 Procedimientos de evaluación.

Como segundo grupo de *acciones* se evidencian a) *procedimientos de aplicación de evaluaciones* y b) *procedimientos de retroalimentación de evaluaciones pedagógicas*. Justamente, en la literatura especializada, las *prácticas pedagógicas* relacionadas a este ámbito son un elemento importante en el contexto de la transición, en tanto discontinuidad latente que observan las docentes durante el proceso. La siguiente cita demuestra cómo este elemento se posiciona como punto de discrepancia metodológico entre ambos niveles educativos.

“Eh... también una cosa que se discutió harto, lo que pasa es que la diferencia en el ámbito preescolar es que nosotros trabajamos en base a un objetivo a lograr dentro de un periodo ¿ya? No... si bien está bastante abocado al contenido por todo lo que es la escolarización, nosotros evaluamos ponte tú con lista de cotejo y escala de apreciación, entonces, si yo voy a evaluar ‘el niño conoce del cero al treinta’ si la primera vez no lo hace yo lo vuelvo a evaluar, y lo vuelvo a evaluar, no es sólo una oportunidad como tienen de primero en adelante, que tienen una nota porque eso ya se pasó y listo y después vamos con lo otro”.

(Educatora B)

Aquí se observa como la educadora sitúa la evaluación de su nivel educativo -NT2- en un plano discursivo de diferenciación respecto a -NB1-. Se infiere que la evaluación se concibe desde un punto de vista del aprendizaje distinto: siendo en la Educación Parvularia un proceso continuo dentro de un periodo tiempo a evaluar en distintos momentos del aprendizaje, mientras que en la Educación Básica como evaluaciones sumativas para medir el final del proceso de aprendizaje. Dicho esto, las docentes se refieren a diferentes *procedimientos de aplicación y retroalimentación de evaluaciones*.

a) Procedimientos de aplicación de evaluaciones.

Se refiere a la forma cómo se evalúan los distintos aprendizajes o ámbitos de desarrollo en cada nivel de enseñanza. Considerando la diversidad de formatos, recursos y modalidades de evaluación permitidas en el sistema escolar chileno, y en particular en los niveles de enseñanza abordados en este estudio, el análisis de los datos ofrece evidencia sobre cambios de procedimientos de evaluación en dos situaciones. Uno de ellos corresponde a la implementación de evaluaciones en el segundo nivel de transición que la educadora considera

propias de los niveles básicos, donde se valora el uso de preguntas de selección múltiple o verdadero y falso:

*“Entonces, la prueba... estamos experimentando ahora con la **prueba mixta**, pictográfica con los dibujitos, **se encierran**, el personaje principal (...) después pasamos **verdadero y falso** también, que conozcan la ‘V’ corta y la ‘F’ y les vamos a ir proyectado ítem por ítem, o sea gigantesca y la posición ellos igual mirando hacia acá, tratando de que ... el tema que tampoco miren hacia el lado para responder, que no se copien.(...) Entonces, hemos ido mezclando –un poquito- **estas pruebas de como eran antes a acercándonos a como van a ser este otro año.**”*

(Educadora C)

*“A las otras es fácil, por ejemplo, comprensión lectora, desarrollar el libro, las preguntas, **verdadero o falso**, ir viendo, verdadero, si es verdadero pintan el circulito, si es falso no lo pintan, en fin, va guiando, yo cuento el cuento y va”.*

(Educadora D)

Por el contrario, el segundo caso refleja la reflexión de una profesora sobre el impacto que tiene el cambio de formato de las evaluaciones en los niños y apoderados de primer año básico respecto de como eran en el segundo nivel de transición. Frente a ello, la docente cambia la nominación de las pruebas abandonando la nomenclatura ‘pruebas’ y adoptando el nombre de ‘estudio’ o ‘tareas’.

*“Pero ahora hemos aprendido con el tiempo porque **antes poníamos ‘prueba’** qué se yo, los papás también se angustiaban ‘profesora no alcanzó a estudiar para la prueba’ eh... o “profesora ¿a qué hora va a ser la prueba?” entonces el tema prueba angustiaba más a los papás que a los niños, **decidimos no avisar las pruebas, sólo ponemos estudiar**, entonces si dice estudiar puede ser una prueba como pueden ser preguntas simplemente para que repasen.”*

(Profesora B)

b) Procedimientos de retroalimentación de evaluaciones.

También se aprecian diferencias en los *procedimientos de retroalimentación de evaluaciones*, esto es, la forma en que se informa a los padres sobre los resultados alcanzados por sus niños. En concreto, la práctica consiste informar los resultados de las evaluaciones a través de puntajes, sin mencionar los valores estandarizados asociados a una escala de notas.

*“Recién ayer, antes de ayer tuve la reunión de apoderados con los papás y les explicaba ese tema, **les entregué las dos pruebitas** que hemos hecho de comprensión lectora para que la observen y claro, decían... yo les decía ‘miren, más que el puntaje –porque hay 18 de 20 o 15 de 20- **lo importante acá, la mirada con la que ustedes vean esas pruebas es que estamos iniciando un proceso en el que el otro año va a ser esto la rutina.**”*

(Educatadora C)

“A ellos se les pone puntaje, para que no sea tan. Claro, eso también lo cambiamos ‘Ah... ¿esto tiene puntaje?’ te preguntan ‘si’ ‘a ya’ 18 puntos, porque ellos después se dan cuenta ‘ah tuve 16 de 18’.

(Profesora B)

A pesar de que las docentes declaran que la principal discontinuidad en el ámbito de las evaluaciones se relaciona la comprensión formativa o sumativa del proceso, los cambios que realizan se refieren más bien a la ‘forma’ de las evaluaciones y no a la metodología propiamente tal.

1.1.3. Métodos de enseñanza.

El tercer grupo de *acción pedagógica para la transición* refiere a las continuidades y/o discontinuidades en *métodos de enseñanza* que utilizan las docentes para la enseñanza de las áreas del conocimiento curricular. De esta forma, consiste en los cambios realizados por las docentes para la enseñanza de habilidades y contenidos específicos de las diferentes disciplinas que definen el currículo escolar. En términos generales se distinguen métodos de a) *enseñanza de la lectoescritura* y de b) *enseñanza del pensamiento lógico matemático*.

a) Enseñanza de la lectoescritura.

Este tipo de acciones refiere a la coordinación de habilidades o contenidos es la alineación de estrategias de enseñanza para el desarrollo de contenidos específicos y logros de aprendizaje relacionados con la lectoescritura. Dicha alineación se logra a través de un acuerdo previo entre los docentes de ambos niveles.

*“De todo ¿ya? Así compartimos experiencias ‘¿sabe qué? pasa esto...’ y lo que habla del **método gestual** a mí me ha resultado... para mí ha sido nuevo, me resultó muy significativo, sobre todo para los niños que les cuesta más. Ellos mismos van ‘¡ah!’ y se tratan de acordar y **empiezan ‘m’, la ‘m’ y empiezan con el gesto.**”*

(Educatadora A)

*“No sé, los objetivos en lenguajes [sic], **a lograr a ver cómo está trabajando lenguaje primero básico**, comenzamos como el proyecto de lenguaje, qué sucede con... cuando cruzamos los objetivos y los contenidos, cómo estas y empezamos a trabajar de esa forma y después se hizo también como un primero que están viendo la (...).”*

(Educatadora B)

“Porque –nosotros, por ejemplo- hemos obviado mucho el trabajo que se hace con el apresto, por ejemplo, en primero ¿por qué? Porque nosotros ya hemos tenido múltiples conversaciones con las chiquillas, cómo es la forma de trabajo, cuál contenido más o menos ellas terminan de trabajar en kínder, prekínder/kínder.”

(Profesora C)

*“Aunque sí, tampoco lo hemos desechado entero, porque también hemos buscado algunas otras alternativas que... y tenemos un libro incluso de trabajo ahora, tenemos dos: tenemos uno de **grafo motricidad** y el otro es de **comprensión lectora**, que es como específicamente hacia eso.”*

(Educatora I E)

Las citas evidencian la coordinación de contenidos y habilidades a trabajar con los niños en la enseñanza de la lectoescritura. Esta coordinación puede ser de aspectos como el desarrollo de la conciencia fonológica a través del método gestual en el NT2, o a no desarrollar, el apresto en el NB1, conforme a la expectativa mutua entre niveles.

b) Enseñanza del pensamiento lógico matemático

Como se ha intentado evidenciar la lectoescritura ocupa un lugar central entre las estrategias de articulación pedagógica entre los niveles de enseñanza en estudio. Sin embargo, el trabajo relacionado al desarrollo del pensamiento lógico matemático también es abordado en las prácticas de enseñanza de una educadora.

*“De a poco estamos viendo... igual lo manejan, pero estamos tratando, por ejemplo, ya de la suma que estamos, con los palitos de helado, con esto, con lo otro y ya estamos en las **sumas horizontales**, tratando ya... Y son muy rápidos en eso y ya saben la estrategia de los puntitos al lado del número, después van sumando para abajo.”*

(Educatora C)

En la cita anterior se expone el cambio en los *métodos* que utiliza una educadora para la enseñanza de las sumas. La modificación realizada consiste en avanzar desde sumas por conjuntos a sumas horizontales. Para ello la educadora implementa un cambio progresivo en las herramientas pedagógicas, avanzando desde el uso de material concreto a material lectivo que requiere una comprensión de mayor abstracción en los niños. Este tipo de cambios son los que se desarrollan a continuación *herramientas pedagógicas*.

1.1.4 Herramientas pedagógicas.

Por *herramientas pedagógicas* se entienden recursos de la enseñanza que permiten mediar la implementación de las estrategias, aquí la a) *planificación de la enseñanza*, la c)

organización del espacio y los c) elementos lúdicos se evidencian como las principales herramientas.

a) *Planificación de la enseñanza*

La *planificación* consiste en la organización de los procesos de enseñanza según los contenidos curriculares y su distribución a lo largo del año escolar procurando una coordinación entre NT2 y NB1. Las siguientes citas indican como las docentes concretan la planificación que les permite ordenar la enseñanza, así como, estructurar y monitorear la implementación de sus estrategias entre ambos niveles:

*“Nuestra mirada de la parte pedagógica, tenemos acá, por ejemplo, ya desde hace dos años más o menos, funcionamos de una forma para organizarnos con horario de clases. **Ellos tienen lenguaje, matemáticas, ciencias, inglés y está todo ahí, todo bien delimitado.** Un poco para ordenarnos y cerciorarnos de que todos los contenidos y **lo que tenemos planificado se haga, bajo esa mirada,** yo creo que es lo que se ha hecho de esa forma. La experiencia respecto a eso ha sido buena porque la verdad es que permite ordenarnos y trabajar efectivamente lo que tenemos en la planificación diaria que hacemos y se logra.”*

(Educadora C)

*“Entonces todo esto, y como más escolarizada estaban también po’, el colegio ya era la educación, es como **más escolarizada,** de por sí, pero eso es lo que nosotros debemos eliminar, ese ha sido dentro de los grandes desafíos de este año, cuando yo ingresé, a que se debe trabajar por área de desarrollo, por área. Por ejemplo, **tener bien delimitadas las áreas en que se trabaja: lenguaje, matemática.**”*

(Educadora 1 D)

*“Pero fíjate que esa diferencia de ... no es tanta porque yo he hecho, yo hice la otra vez el ... Kinder a Primero, en cuanto a, con las **bases curriculares,** y primero básico y no es tanto. Y de hecho nosotros **tenemos ya delimitada qué conductas de entrada** debería ¿te acuerdas que lo vimos? Las conductas de entradas que deberían tener los niños de Kinder para Primer Básico y esas están todas en las bases curriculares”.*

(Profesora E)

La planificación de la enseñanza, en tanto que labor propia del ejercicio docente (Zabala, 2012), para el contexto de estudio toma la intención de asegurar la secuencia de los contenidos a través de una coordinación entre NT2 y NB1. La particularidad del ejercicio en las citas expuestas tiene relación la orientación hacia la escolarización que tiene la planificación de la enseñanza en los niveles parvularios. Así se evidencia al reconocer las

educadoras que alinean sus aprendizajes pensando en las materias que tendrán los niños en NB1. Esto resulta un hallazgo importante si tal como se evidenció en los antecedentes, la Educación Parvularia tiene sus propias Bases Curriculares.

b) Organización del espacio

Dentro del mismo las profesoras utilizan la distribución de aulas y mobiliario como recurso pedagógico para la continuidad de las interacciones grupales entre niños.

*“Sí, porque al principio cuando uno llega y ve que todas las sientan [en filas] así pensé que era una obligación, pero después **vamos probando**, y de los cursos a los que uno va, o viene gente y te dice que es bueno, y **¿cómo los cursos chicos lo hacen? [en grupos]**”*

(Profesora B)

Sin embargo, estas iniciativas presentan dificultades para su implementación. Como se puede apreciar, las docentes se enfrentan a resistencias de algunos actores de las comunidades educativas, respecto a la viabilidad de sentar a los niños en grupos. Los reparos recibidos se relacionan con la efectividad de la enseñanza dirigida por los adultos en donde los niños deben atender constantemente a las instrucciones de estos.

*“Pero las de nosotras no [las mesas]. Uno acá las mueve, pero na ‘ya todos pa adelante’ cuando se aburren las otras, pero yo siento que, pese a que es mas cansador, ponte tú el año pasado, no me vencieron porque **todos me decían ‘pero entonces ponlos mirando hacia adelante te van a escuchar’ ‘no, no importa’.**”*

(Profesora B)

Esta limitación de tipo contextual para la implementación de las iniciativas se suma al mobiliario del que disponen las profesoras tales como sillas individuales o dobles; o espacio, salas pequeñas pensadas para organizar en mobiliario en filas, que no permiten una distribución grupal de la sala.

*“Educadora (E): Bueno las **mesas** están hechas también para que se sienten como...*

*Profesora (P): Como **individuales***

*E: En grupo po, las de **nosotros**.*

Moderador: Las de ustedes sipo

P: Pero las de nosotras no. Uno acá las mueve, pero na’.”

(Equipo pedagógico C)

*“Profesora 1 (P1): Porque, o sea yo digo, ahí está el problema de la articulación po’ porque resulta de que tenemos nortes completamente distintos, completamente distintos, entonces nosotros trabajamos súper sistematizados, a pesar de nuestras actividades lúdicas que nosotros complementamos, **pero ellos están sentados en una***

posición distinta. Antiguamente trabajábamos en una mesa de cuatro... para cuatro niños, pero no podíamos.

P1: El espacio, ahora el espacio no nos permite porque tenemos 28 niños dentro de la sala de clase.

Profesora 2: Y las mesas son...

P1: Y las mesas son como rectangulares entonces no nos permiten poner en grupos, si ponemos grupos no podemos pasar."

(Equipo pedagógico E)

c) Elementos lúdicos

Estos corresponden a objetos y espacios concretos utilizados para la implementación de prácticas. Tal como se evidencia en el ejemplo que sigue a continuación, las educadoras realizan cambios en los *recursos pedagógicos* que utilizan en su nivel, con el objeto de adaptarlos a los utilizados en primer año básico.

*"Sí ha habido **cambios**, sí. Bueno, en la **entrega de contenidos**, un poco hemos ido trabajando, por ejemplo, **al comienzo que era la actividad motivada, con la lámina, con la canción, con el títere, con esto, con lo otro** y ahora a estas alturas, si yo me veo, **ahora es la data, es la proyección**, por ejemplo, estamos con un plan lector, que estamos con comprensión lectora que estamos aplicando mensualmente ahora este semestre (...)."*

(Educadora A)

En este ejercicio la educadora pasa del uso de materiales típicamente identificados como 'lúdicos' en la EP – láminas, canciones, títeres- a materiales de carácter lectivo asociados a la EB – guías y proyector-.

Sin embargo, el uso de materiales lúdicos para la enseñanza, no sólo se evidencia como discontinuidad entre los niveles de enseñanza aún más son un elemento de deseo por parte de profesoras.

*"Podían **jugar** en el suelo, pero algunos se querían apurar en terminar por el juego, siempre pienso que eso es como un desafío, siempre se lo digo al jefe de UTP cuando me viene a evaluar le digo '**me encantaría tener algo para que ellos hagan libremente**' pero, no, no se da.*

(Profesora B)

*"O en Primero, como a mí me fascina todo el aprendizaje de la lectoescritura, conocer **nuevas metodologías, juegos**, a mí me gustan mucho **las canciones, los juegos y creo que hace como 20 años que sigo cantando las mismas canciones - risas-**, me fascinan, pero igual las canto y las dos las sabemos al revés y al derecho. Entonces como incorporar nuevas cosas así, como entretenidas para los chicos."*

(Profesora 2 E)

“las niñas aprendan a través de jugar, de no sentarlas como los primeros básicos, así sentaditas todas y ser uno –la educadora- la que les entregue el conocimiento, que las niñas descubran y aprendan a través del juego y a través de los materiales.”
(Educadora 1 D)

Como se puede observar en relación con estos elementos, las educadoras se ven impulsadas a utilizar materiales similares a los que se utilizan en primer básico. Por su parte las profesoras, demandan las *condiciones y materialidad para poder contar y hacer uso de los materiales lúdicos* o de poder contar con el espacio para trabajar en grupos.

1.1.5 Instancias de socialización.

Las *instancias de socialización* refieren a momentos de encuentro entre los niños y adultos de ambos niveles educativos con el objeto de fortalecer los vínculos entre los agentes involucrados en el proceso de transición. En términos analíticos es posible diferenciar a) *socialización entre pares* y b) *socialización con adultos*.

a) Instancias de socialización entre pares.

Este tipo de instancias consiste en reunir en un espacio y actividad pedagógica a niños y niñas del NT2 y el NB1, con el fin de que éstos puedan compartir experiencias de aprendizaje y desarrollo. El análisis de los datos indica que este tipo de instancias es propiciado de igual manera tanto por docentes de EP como de EB: Se identifican diferentes tipos de instancias promovidas por las docentes para la socialización entre pares

*“Se hacen **convivencias** donde participan o **actos cívicos** donde participan los **niños del ciclo**, entonces allí se ven los diferentes comportamientos, los más **chiquititos van aprendiendo de los que van más adelantados** en el colegio, entonces eso también. Los chicos del kínder **visitan la sala del primero básico**, trabajan un día en esas salas, se sientan en esos puestos. Entonces, eso novedoso, pero atractivo para ellos, yo creo que es un día esperado, se hace un **compartir con los cursos; primero y kínder**, después van a continuar cada uno a su nivel.”*

(Educadora C)

*“E2: También tenemos **planificado una actividad del medio ambiente**, también tenemos una actividad de juegos, que es lo que es la silla musical.*

*E1: La silla musical, **juegos con las niñas de primero, segundo, Kínder.***

*E2: El bingo, un bingo grupal con ellas para **sociabilizar.**”*

(Equipo pedagógico D)

*“El primer semestre hicimos **articulación** con el primero del profesor de primero, entonces sacaba las niñas de la Universidad a cinco, cuatro, cinco niñas de mi curso, todas siempre distintas y mis alumnas **venían a la sala de primero y acá se contaban cuentos** y una de mis alumnas, –que es muy buena-, que sabía más que las niñas de primero, entonces eso le sirvió a ella para sentirse segura, llegaba súper contenta y **las otras que habían estado con las otras niñas y también aprenden porque hay una retroalimentación**. Entonces era como súper entretenido eso, en una jornada como de 45 minutos.”*

(Educadora 1 D)

*“Lo que pasa es que oficialmente el director informó ahora, entonces... Sí, pero yo siempre estoy acercándome y con María [la educadora] ella lleva sus chiquillos a los germinados, porque también **nos encontramos ahí (...)**”*

(Profesora A)

Dentro de los tipos de actividades que realizan se evidencian: convivencias, actos cívicos, actividades extraescolares, talleres, encuentros en las aulas. Sobre éstas es difícil ignorar que todas implican la intervención y dirección de un adulto, dejando las actividades recreativas en donde los niños pueden dirigir sus propias interacciones en el plano de la discapacidad. Sin ir muy lejos, tal como muestra la siguiente cita los recreos o las comidas podrían ser un espacio para esto.

*“No sé, a mí me quedo dando vuelta el **tema de las interacciones entre las niñas de Kínder y Primero Básico**, el hecho de que, como te decía, de que **compartan el almuerzo**, a lo mejor que un día la de primero le preste el delantal blanco a la de kínder para que vea qué se siente tener un delantal blanco, que la acompañen al baño.”*

(Educadora 2 D)

Además, como se puede observar el objetivo primordial de este tipo de instancias es que los niños se conozcan, compartan experiencias y así transmitan sus expectativas y vivencias y retrospectivas sobre sus respectivos niveles de enseñanza.

b) Instancias de socialización con adultos.

La socialización con adultos se refiere a actividades propiciadas por las docentes para que los niños y niñas del NT2 se relacionen con quien será su profesora en NB1.

*“Sí **los juntamos**, en otras actividades, en otros talleres que tenemos. Estamos desarrollando nuestro proyecto de articulación, que empezó ahora en segundo*

*semestre, entonces eso es muy bueno para las niñas porque **van a conocer a sus profesoras.***”

(Educadora 1 D)

Este tipo de instancias al igual que la socialización entre pares se realiza a través del desarrollo de una actividad pedagógica. El siguiente ejemplo evidencia una actividad de lectura como medio para que los niños conozcan a la profesora.

*“‘oye ¿podemos hacer esto?’ ‘mira, yo llevo a mis alumnos a tu sala y compartimos un cuento’ los de primero y los de kínder, **para que además me conocieran a mí** – que yo iba a lo mejor a tomar el curso el próximo año, en fin- o ‘tú vienes a la nuestra, al kínder y allí te presentamos y hacemos alguna actividad de pintar’, qué se yo.”*

(Educadora C)

Por su parte, las docentes de Educación Parvularia utilizan la socialización con adultos para fortalecer el desapego emocional de los niños y niñas del nivel con los adultos. De esta forma, los estudiantes podrían desenvolverse con mayor confianza y autonomía en primer año básico:

*“(…) también tú sales afuera y también los primeros días tratamos de desaparecernos porque la fila que venía derechito de primero ven a su tía y ¡güa! Todos van a saludarla y entonces **uno trata como de desaparecer un poco los primeros días para que logren ahí ese contacto con su tía de primero.**”*

(Educadora C)

Como se observa en la cita anterior, la socialización con adultos se focaliza en la posibilidad de los niños del NT2 para conocer al docente que estará a su cargo en el NB1. Este tipo de instancias son recurrentes dentro del quehacer pedagógico para la transición, aunque tienden a enfocarse solamente en la presentación de los docentes.

1.1.6 Trabajo con apoderados.

A propósito de la edad en la que se encuentran los niños y niñas que transitan desde la EP a la EB, la escuela y sus docentes enfrentan el desafío de trabajar sus apoderados. Así, el *trabajo con apoderados* se presenta con el último grupo de prácticas para la transición identificado en el discurso docente. Este consiste en realizar reuniones entre docentes y apoderados, para abordar con las familias de los niños temáticas relevantes que permitan facilitar el proceso de transición que experimentan los docentes que acompañan al grupo de niños debido a las ansiedades de los apoderados.:

“¡Sí, es que sino los papás ‘! ay! ¿Por qué no lo sientas no lo cambias de puesto?’ ‘¿por qué no esto?’ y se ponen a hablar de cada niño en individual. Ahora [en las reuniones] es ¿cómo funciona un primero básico? ¿qué cosas se esperan para el

primer trimestre? ya 'tal, tal cosa' ya '¿qué cosas les voy a pedir a ustedes [apoderados]?' '¿qué cosas quiero que trabajemos juntos?' así como contarles eso."
(Profesora B)

El análisis de los datos permite identificar ciertas características de las reuniones realizadas. En primer lugar, se evidencian dos tipos de reuniones, las a) *reuniones regulares*, definidas según calendario académico de los establecimientos, y las b) *reuniones de bienvenida*, las cuales dependen del trabajo e intensidad de articulación que se desarrolle en el establecimiento. En segundo lugar, las reuniones regulares son realizadas en NT2 y las reuniones de bienvenida en NB1. En tercer lugar, independiente del tipo de reunión, los objetivos que se buscan alcanzar con estas instancias apuntan a presentar a la docente que estará a cargo del grupo de niños en NB1; explicar las características curriculares de ambos niveles de enseñanza; y sus diferencias metodológicas.

*"Con las **reuniones** ...ir aprovechando nuestras reuniones para ir fortaleciendo eso y que, en el fondo, **conocer la forma de trabajo del otro año** y reuniones también... les marcó mucho también el hecho de que van a **conocer a la profesora de primero también**, que desde el año pasado se hizo y este ya es segundo año."*
(Educadora C)

*"Ahora hace poco voy a **tener reunión** y queremos ver si hay posibilidades que **ella [la profesora de primero básico] pueda asistir a la reunión mía** para que **los papás ya la empiecen a conocer**, le puedan no sé po' hacer las previas preguntas, inquietudes que puedan tener en ese momento los papás y la puedan ir conociendo, para que no sea algo así como un cambio tan, así como 'ah ya, la profesora es la profesora Antonia' ¿me entienden?."*

(Educadora A)

El trabajo con apoderados para la transición consiste por sobre todo en instancias de reuniones, por tanto, es un trabajo esporádico y dirigido por las docentes. Esto implica un trabajo con los apoderados en donde prima la entrega de información a estos, para regular sus expectativas y evitar que generen ansiedad en los niños.

En este sentido, el trabajo parece centrarse más en la transición que experimentan los adultos que acompañan el proceso -apoderados y docentes-, que en los niños. Por una parte, las docentes, en particular de NB1, necesitan contener las expectativas y consultas que surgen de parte de los apoderados hacia su rol como docente del nuevo grupo de niños en transición. Por otra parte, se evidencia como las familias también experimentan su propia transición con los cambios curriculares y metodológicos que tienen que enfrentar los niños. Como cualquier

sujeto en transición, estos cambios, generan ansiedades que son contenidas por los equipos pedagógicos a través de reuniones.

1.1.7 Resumen de las acciones pedagógicas

En la siguiente tabla se presenta un resumen de todas las *acciones pedagógicas para la transición* identificadas en el discurso docente. Como se puede apreciar en total fueron identificadas 8 *acciones* que corresponden a los códigos del sistema de códigos -ver anexo 2-. Sobre los cuales para el grupo de datos de esta investigación se identificaron 11 subtemas que permiten presentar la información de forma ordenada.

Tabla 5 Resumen de las acciones y subtemas de acciones pedagógicas para la transición

Acción pedagógica		Sub-temas de las acciones pedagógicas para la transición
1	Reuniones de equipo pedagógico	Reuniones de pasillo
		Reuniones anuales
		Reuniones regulares
2	Procedimientos de evaluación	Procedimientos de aplicación de evaluaciones
		Procedimientos de retroalimentación de evaluaciones
3	Métodos de enseñanza	Enseñanza de la lecto escritura
		Enseñanza del pensamiento lógico matemático
4	Herramientas Pedagógicas	Planificación de la enseñanza
		Organización del espacio
		Elementos lúdicos
5	Instancias de socialización	Socialización entre pares
		Socialización con adultos
6	Trabajo con apoderados	Reuniones regulares con apoderados
		Reuniones de bienvenida a apoderados

Fuente: Elaboración propia.

1.2 Propósitos de las prácticas pedagógicas para la transición.

Tal como se presenta en el marco teórico, las prácticas que desarrollan los agentes tienden a ajustarse de manera espontánea a la posición social en la que se encuentran (Guerra Manzo, 2010). En este sentido, desde la teoría del *habitus* (Bourdieu, 2002) las prácticas generadas por educadoras y profesoras son la manifestación de su posición en el espacio del campo escolar. Es por ello por lo que, una vez identificadas las *acciones* que se realizan en NT2 y NB1 para facilitar la transición, surge del análisis los propósitos que buscan alcanzar las docentes con la implementación de cada una de ellas. Esto permitirá acercarse a una comprensión más amplia de la *práctica* docente para la transición y sus características.

En el análisis de los datos, y en particular de las *prácticas* declaradas por los docentes se identificaron cuatro grandes *propósitos* en tanto que fines, objetivos, resultados esperados o expectativas de las docentes sobre sus *prácticas pedagógicas* para la transición. Estas son: *preparación socioemocional, preparación académica, continuidad académica y compartir herramientas pedagógicas.*

1.2.1 Preparación socioemocional.

El objetivo de preparar socioemocionalmente consiste en la idea de mediar a través de la *práctica pedagógica* el ajuste de los niños y sus familias frente a los cambios de dinámicas e interacción que ocurren entre el NT2 y el NB1. El foco de la preparación ejercida sobre los actores involucrados permite diferenciar entre la a) *preparación socioemocional de niños* y la b) *preparación socioemocional de adultos.*

a) Preparación socioemocional de niños

La *preparación socioemocional de niños* implica la familiarización vivencial de éstos con las dinámicas e interacciones del NB1. A través de las instancias de *socialización entre pares* las docentes buscan que los niños de NT2 se acerquen a la experiencia de cursar el NB1, y aprendan de sus compañeros de ese nivel.

*“Se hacen convivencias donde participan o actos cívicos donde participan los niños del ciclo, entonces ahí se ven los diferentes comportamientos, los más chiquititos van **aprendiendo de los más adelantados** en su colegio (...) los chicos de kínder visitan la sala del primero básico, trabajan un día en esas salas, si sientan en esos puestos (...)”.*

(Educadora1 D)

“En los mismos recreos porque igual vamos a compartir en los recreos con los niños más grandes para que ellos ya sepan [que] en primero básico tienen que hacerlo todo ellos solos”.

(Educadora C)

Las actividades relacionadas a este propósito permiten que los niños regulen su ansiedad hacia aquellos elementos desconocidos que traerá consigo la experiencia del NB1, tales como el espacio y los recursos con los que trabajaran el siguiente año. Pese a que esta investigación no tiene como objetivo rescatar la voz de los niños al respecto, el discurso docente señala el espacio físico del NB1 como un elemento de ansiedad en los niños del NT2:

“Son niños más seguros, que se sienten bien dentro... lo que también les causa un poquito a los míos, es que ellos van a estudiar en otro colegio (...) ellos piensan que este edificio grande es otro colegio, porque es grande, tiene segundo piso, entonces esas cosas a ellos también les llama la atención.”

(Educadora C)

Bajo esta misma lógica, las *instancias de socialización con adultos* permiten preparar socioemocionalmente a los niños respecto a los vínculos sociales que deberán formar con los docentes de NB1. En los datos, se evidencia por ejemplo la necesidad que éstos comiencen a formar un vínculo temprano para que se encuentren preparados al cambio:

“A mi me gustaría por ejemplo que la educadora pudiera ir en algún momento a mi sala y que conociera o se reencontraran tal vez con la profesora y yo poder ir a la sala y hacer alguna actividad, que los niños me van como no tan lejana.”

(Profesora A)

De esta forma, el propósito de preparar socioemocionalmente a los niños consiste en familiarizar a los niños de NT2 sobre su paso a NB1, por medio de la regulación de algunos elementos pedagógicos e interacciones sociales que suelen producir ansiedad en los niños.

b) Preparación socioemocional de adultos

La *preparación socioemocional de adultos* consiste en el trabajo explicativo de las docentes hacia las familias y apoderados sobre los cambios en las dinámicas e interacciones que acompañan el tránsito de los niños entre los niveles. En el set de datos, se evidencia que todos los docentes implementan *prácticas pedagógicas para la transición* que tienen como fin preparar socioemocionalmente a las familias de los estudiantes. En particular, es el *trabajo con apoderados* y sus dos modalidades de reuniones -regulares y de bienvenida- el espacio predilecto para esta orientación del propósito.

“Los **papás** lo notan más y **se angustian** y en la reunión la primera reunión cuando contamos cómo es un primero básico, de partida que ellos tienen que anotar tarea cosa que en kínder no se hace ponte tú, así que explicar casi ponte tú ya ‘este es el diario aquí se escribe’, ‘los niños lo escriben’ ‘¿qué los niños van a escribir?’ ‘sí, los niños van a copiar’ al principio obviamente la letra da lo mismo, pero ellos copian, claro ‘¿y cómo se hace la tarea?’ Los papás se angustian, como que dicen ‘¡Ay! ¿y si no alcanzan?’ ‘a ver son tareas cortitas, pensando que es repaso para que ejerciten lo que vieron’”.

(Profesora B)

“Yo creo que tiene que ver un poco, conocer **las expectativas que tienen los papás en función de qué esperan de sus hijos**, porque creo que eso es relevante para nosotros. Porque no todos los papás, ahora mismo yo venía de una entrevista de un chico que tenemos y que los papás, sí que en realidad uno les dice, pero parece que les entra por acá y les sale por allá porque para ellos, como que no es relevante, por ejemplo, **que el niño aprenda a leer.**”

(Profesora I E)

Como se puede observar en la cita anterior, aquello que provoca ansiedad en los apoderados es la demanda de autonomía que las docentes realizan sobre los niños de primer año básico al pedirles que por ejemplo escriban por sí solos en sus cuadernos. En este contexto, el objetivo de la preparación emocional de apoderados adquiere gran importancia para las docentes dado que para ellas en muchas ocasiones son los mismo padres y apoderados quienes depositan la ansiedad sobre los niños respecto a los cambios que implica la transición.

“En lo concreto los papás también es un trabajo como más acucioso con ellos para poder bajar este **nivel de estrés** para ellos y así baja **el nivel de los niños también de estrés.**”

(Educatora C)

En este caso, el propósito de la *preparación socioemocional* no sólo se focaliza en los niños como agentes que transitan, sino que también en los apoderados, quienes también experimentan su propia transición respecto al desarrollo y aprendizajes de sus niños. Nuevamente, aunque el discurso de los apoderados no es parte de los objetivos de esta investigación, las docentes sí perciben actitudes que dejan ver la necesidad de apoyo por parte de los apoderados. Por ello, la *preparación socioemocional de adultos* se presenta como un área de trabajo sobre la cual esperan trabajan las docentes.

Se evidencia, principalmente que, la *preparación socioemocional* ocurre desde los docentes hacia los niños y sus familias. Sin embargo, el análisis de los datos bajo la óptica

del contexto de transición como proceso en el cual no sólo los niños enfrentan los cambios, sino que también los adultos que los acompañan (Dockett & Perry, 2007), permite identificar que las docentes realizan también una *preparación socioemocional de los adultos* para contener los cambios que ellas mismas vivencian en el proceso.

Si se considera las transiciones desde la perspectiva del *lifecourse*, es necesario reconocer que éstas implican que estas no son fijas y se pueden presentar en diferentes momentos sin estar predeterminadas, trayendo consigo, nuevos roles y facetas de la vida social (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006; Hagestad y Vaughn, 2007). En este sentido, los docentes que acompañan los procesos de transición de NT2 al NB1 también vivencian su propio proceso transicional, al cambiar constantemente de grupo de niños y apoderados que traen consigo diferentes expectativas, experiencias y modos de relacionarse.

*“Cuando los recibimos claro ya la educadora terminó con ellos se supone que eran autónomos y **tú los recibes** y vez que no po, nada. Pasaron 3 meses de vacaciones y se les olvido que ‘niños acá se guardan los libros’ ‘en su tarro tiene que guardar eso’ o sea **al principio es muy lento todo lo que es el ordenarse y adaptarse a la rutina.** Al principio tu deci ‘oh, no saben nada’ ‘¿cómo?’ y por eso **porque tú te acuerda cómo terminaste con ellos, o sea tu ahora no vez, a mita de año.**”*

(Profesora B)

*“Que pasa incluso por temas **de autonomía**, o sea el niño ni siquiera es capaz de colgar su ropa, ni siquiera sacarse la chaqueta, ni siquiera ponerse el delantal, o sea ni siquiera esas cosas básicas los niños son capaces. Entonces **perdemos demasiado tiempo** y energía en eso, porque todavía hay niños que ni siquiera se pueden abotonar el delantal.”*

(Profesora I E)

Lo interesante de este hallazgo es que evidencia que las transiciones no sólo requieren de un trabajo con los niños y las familias, sino que los docentes al enfrentar este tipo de desafíos pedagógicos requieren realizar prácticas para la propia transición que experimenten. Por ello, resulta relevante plantear la interrogante sobre cómo se ha incluido a este agente tan importante en el diseño de políticas públicas para la transición.

1.2.2 Preparación académica.

La *preparación académica* consiste en la posibilidad de incidir en el desarrollo de habilidades y conocimientos que alcanzan los niños del NT2 para responder a las demandas que tendrán en el NB1. En la siguiente cita se puede apreciar claramente esta intención en donde el resultado del trabajo pedagógico de los docentes de EP apunta a que una vez finalizado el

NT2 los niños ya tengan aprendidas las ‘conductas’ académicas que se esperaran de ellos en NB1.

*“Finalizado el proceso... ya, sí igual se nota un cambio en el que están, digamos, más **inclinados ya hacia el primero** que para el... cuando uno los ve para atrás, tienen **conductas aprendidas ya que son propias de Enseñanza Básica**. Están en la **parte académica, en la parte del trabajo en sí, mucho más independientes (...)** en lo **pedagógico yo los noto bien preparados.**”*

(Educadora A)

El propósito de la *preparación académica* se aborda en aquellas *acciones pedagógicas* relacionadas con los *procedimientos de aplicación de evaluaciones, la enseñanza de la lectoescritura, la planificación de la enseñanza y el uso de elementos lúdicos*.

En los siguientes ejemplos se puede observar como las docentes de NT2 modifican sus *prácticas pedagógicas* para familiarizar a los niños con las *herramientas pedagógicas* que se utilizan en NB1, a través del desuso de las prácticas pedagógicas de características lúdicas, características de los niveles parvularios (Rojas, 2008).

*“Nosotros con los niños... se hace un saludo, bueno, como más de juego, he tratado de sacar ya esa parte de un poco de juego, **sabiendo que ya entran a primero básico.**”*

(Educadora A)

*“En lo concreto, puntualmente, por ejemplo, en el nivel nuestro de kínder partimos con... bueno, tan básico como el bajar nuestras revoluciones en cuanto al tema de, por ejemplo, las señales, ya ir ocupando menos, bajándose al nivel de como estamos ahora, **ya yo tomo señales de la profesora de primero** para poder conversar o para poder llamar al silencio, ya no es la canción que cantábamos.”*

(Educadora C)

Es preciso señalar que, aunque la *preparación académica* es un *propósito* evidente en la *práctica pedagógica para la transición* de las docentes de NT2, en NB1 existe una percepción positiva de este *propósito*. En la siguiente cita se observa como una profesora se posiciona positivamente frente a la explicación de una educadora respecto a la preparación académica que gestiona con el objetivo de lograr que los niños respondan a evaluaciones sumativas características de la EB.

*“A lo mejor esa articulación ayuda a que por ejemplo **se adquieran antes los procesos**. Antes se tardaba más tiempo en el año para poder adquirir, no sé po', alguna situación, no sé, trabajo de letras y ahora no (...).”*

(Profesora B)

El acuerdo entre docentes de ambos niveles sobre la *preparación académica* de los niños se evidencia en la medida en que educadoras y profesoras definen con las mismas nociones las habilidades o contenidos.

“De hecho estamos haciendo la cursiva ahora, que no les gusta, que les carga y la están aprendiendo y van a llegar preparados a primero.”

(Educadora 2 E)

“Este año le dimos bien fuerte a la parte fonológica con la profesora de primero, sentimos que eso... y lo he visto en este año que sí es así, que la conciencia fonológica es muy importante en los años, si la tienen bien afiatado eso.”

(Educadora A)

Como se puede apreciar en la cita anterior las docentes concuerdan en importancia de la conciencia fonológica como parte del trabajo de los niveles parvularios para preparar académica a los niños hacia primer básico.

1.2.3 Continuidad académica.

Este *propósito* consiste en la posibilidad de que las profesoras propicien durante el transcurso del primer año básico la continuidad de los contenidos y habilidades trabajadas por las educadoras en el segundo nivel de transición. Dentro de las *acciones pedagógicas para la transición*, la *continuidad académica* aparece con menor intensidad que la *preparación académica*, siendo identificada en el discurso de una profesora.

En particular, este *propósito* se identifica en las *acciones* referidas a: los *procedimientos de aplicación y retroalimentación de evaluaciones*, la *organización del espacio y la enseñanza de la lectoescritura*.

“Si, yo trato de mantener eso, porque yo sé que los chicos lo hacen, y encuentro que es súper bueno que trabajen y compartan y se sientan como trabajando en grupo.”

(Profesora B)

“Una vez nos mataron porque yo le dije llegaron... porque los días de la semana los vemos en marzo y hubo un año en que no y ella me dice 'pero si lo ven todos los días' y ahí dije 'sabi que voy a cantar todos los días igual que en kínder porque yo creo que quizás es eso' que si seguimos así rutinas igual puede servir.”

(Profesora B)

En las citas se observa cómo las *herramientas pedagógicas* seleccionadas por la profesora apuntan a mantener la organización del espacio -por grupos- que los niños tenían en el segundo nivel de transición, o, las rutinas procurando mantener la canción que se utiliza en el segundo nivel de transición para aprender los días de la semana. A través de estas modificaciones la profesora procura entregar continuidad a las habilidades que implica el trabajo en grupo y a los conocimientos como los días de la semana.

*“Al principio yo les hago mezcla, aprendiendo las vocales y ya **las otras que conocen**. Pero este año me dijeron “no, va a ser peor” y yo les digo “pero si para ellos es muy abstracto” si conocen la H de esa forma cómo les voy a enseñar la H al tiro, ahí vienen las discusiones. (...) Yo les dije ‘yo por lo menos no estoy de acuerdo’ están recién empezando, nos estamos acercando a lo que es la letra ligada.”*

(Profesora B)

La cita anterior muestra como la preocupación de la profesora por entregar continuidad a las prácticas que estaban acostumbrados los niños en el proceso de lectoescritura, respetando sus aprendizajes previos para luego avanzar paulatinamente a las dinámicas propias del primer año básico. Esto evidencia cómo se pone el foco en los niños y procesos en el momento mismo que éstos se enfrentan a la transición y no en una preparación para ello como lo supone el objetivo de la *preparación académica* e incluso la *preparación emocional* mencionados con anterioridad.

1.2.4 Compartir herramientas.

Este *propósito* consiste en la posibilidad de que las docentes compartan las *prácticas pedagógicas* que utilizan en sus respectivos niveles de enseñanza. Este es un objetivo planteado por todas las docentes del estudio y se desarrollara en las *reuniones de equipo pedagógico* como idea primordial, independiente de los grados de complejidad de la reunión -ver página sección ‘*reuniones de equipo pedagógico*’-.

De los tres tipos de reuniones identificados, las *reuniones de pasillo* y las *anuales* se relacionan con la necesidad de compartir herramientas y experiencias. Sin embargo, las docentes que participan de estas instancias indican que no son suficientes para el fin requerido.

*“A mí me gustaría que desde principio de año se supiera quién es quién, con mucho tiempo para ir trabajando desde el principio, ir compartiendo, claro, **disponer de un tiempo para compartir las experiencias**. Contar con espacios físicos y de tiempo (...) no disponemos de un espacio en el que nosotras podamos compartir esas experiencias.”*

(Profesora A)

Para el equipo pedagógico que consta de *reuniones regulares*, el *compartir herramientas* es algo positivo y valorado, pues lo hacen en los tiempos formales que les entrega el establecimiento para reunirse.

“Entonces, eso ha sido como... obviamente ganancia para nosotros y para nuestros niños que son lo primero porque nos hemos dado cuenta, ya con más calma y analizando cosas sencillas que tal vez a veces son evidentes pero que no nos hemos dado el tiempo de corregirnos o de ayudarnos unas con otras.”

(Educadora C)

“Sí, a mí me parece que sí. De todos modos, ha sido muy favorable para todos. Nos hemos sentido más seguras, podemos compartir nuestras herramientas, ganar otras, que va a ir en beneficio de nuestras clases y nuestros alumnos, que son lo que nos importa”.

(Profesora C)

1.3 Motivos de las prácticas pedagógicas para la transición

Los *motivos* son el tercer componente identificado para complementar la *acción pedagógica*. Corresponden a los factores que movilizan la implementación de la transición desde la EP a la EB. Si los *propósitos* respondían el para qué, los *motivos* responden al por qué de las acciones docentes en transición. En el discurso se identificaron dos motivos: a) *las orientaciones de los establecimientos educacionales* y b) *experiencia docente en transiciones*.

1.3.1 Orientaciones de los establecimientos educacionales.

El principal motivo que moviliza la práctica pedagógica docente en el contexto de la transición se relaciona con las orientaciones entregadas por los establecimientos educacionales. Dichas orientaciones responden tanto a programas de articulación pedagógica, o bien, a la gestión curricular de los establecimientos.

Dentro de los equipos pedagógicos que componen la muestra del estudio, el equipo “C”, cuenta con un programa de articulación. Este programa abarca el quehacer de todas las docentes, profesionales y técnicos de la educación, cuenta con reuniones semanales y tiene una coordinadora. Pues bien, las docentes de este caso tienden a atribuir la ejecución de sus prácticas pedagógicas para la transición al programa de articulación diseñado e implementado por el establecimiento educacional.

La gestión curricular de los establecimientos corresponde a otra forma que motiva a las docentes a ejecutar las prácticas pedagógicas para la transición. Esta refiere a indicaciones específicas de los establecimientos educacionales como la definición curricular o la organización del año escolar.

*“Profesora (P): pero es el para qué y te dicen ‘es que **hay que hacerlo**’ es el **currículum** y no sé qué, y ahí tu **no tienes nada que hacer**, puedes decir tus comentarios, pero a la larga te dicen ‘bueno es lo que hay’.*

Entrevistadora (E): No sé, yo hay veces en que um... no hablo, hay veces en que tu
(Profesora B)

*“Educadora 2: Pre-Kínder y Kínder, tenemos temas de **las unidades definidas** para los cuatro niveles, nosotros vemos el qué, cómo y de qué forma lo ejecutamos ¿ya? Moderadora (M): Y ustedes **trabajan con currículum**. Sí, es que además el centro tiene un currículum...*

*Educadora 1: Es que la diferencia existe ahí, **entre las bases y la básica, el currículum que esté**, o sea hay una diferencia tremenda, ahí empieza la diferencia, yo creo”.*

(Equipo pedagógico D)

*“Que **la escuela siempre ha entendido la articulación** como muy mal, porque ellos dicen ‘ah, la profesora va a visitar a los apoderados, ya’, eso es una actividad, pero eso no es articular. Entonces **ellos sienten que ya**, con que te digan a ti ‘estas dos profesoras van a trabajar’, ya hay una articulación, hay algo previo, no es eso, eso es una actividad más.”*

(Profesora A).

*“Saber en qué podemos nosotros mejorar esto, pero más que nada, que **la gente que está a cargo de tomar decisiones –porque la educadora y yo no tomamos decisiones**, que esas personas logren comprender lo importante de este proceso, que logren valorarlo y que logren comprender que, si articulan bien, van a haber menos dificultades a futuro (...).”*

(Profesora A)

Las citas evidencian, que, tanto para educadoras como profesoras, la institucionalidad escolar es quien define las actividades que pueden realizar en los contextos de transición. Esta facultad, reconocen, tienen como origen marcos normativos que se encuentran fuera de su injerencia, no sólo porque son generados fuera de la escuela, sino que quienes realizan la interpretación de la normativa en la escuela son principalmente los equipos directivos. En este sentido, resulta importante evidenciar, como, a pesar de que las docentes son parte de la

institucionalidad escolar se consideran fuera del grupo tomadores de decisiones, al referirse a ellos como los “otros” “quienes toman las decisiones”. Lo anterior, las lleva a construir un discurso bajo la premisa de que a fin de cuentas la implementación de actividades no depende de ellas, sino que del marco institucional en el que se encuentran.

1.3.2 Experiencia docente en transición.

Las docentes también manifiestan su experiencia docente en transiciones como una fuente de motivación para la implementación de ciertas prácticas. La experiencia docente refiere a cómo los años de trabajo acompañando procesos de transición entre la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica motiva la implementación de prácticas pedagógicas. Se evidencian casos en donde la a partir de su experiencia en aula las docentes identifican nudos críticos de discontinuidad frente a los cuales sus prácticas habituales de enseñanza no tienen los efectos esperados, en consecuencia, modifican su práctica.

“Profesora (P): Pero eso surgió es verdad de una vez que empezamos a comentar ‘oye los días de la semana’ ‘pero si los vemos tanto’ y yo um...

Educadora (E): Y todos los días.

*P: **Supe que cantaba así que ahí empecé, hace dos años, antes no, antes no las cantaba, ahí empecé a cantar.**”*

(Equipo pedagógico B)

Como se puede identificar en la cita anterior, la profesora en su rutina de primer año básico detecta que su estrategia pedagógica para que los niños recuerden los días de la semana no funciona, por lo cual recurre a la práctica pedagógica que utiliza la educadora. En este sentido se evidencia cómo a partir de una motivación personal basada en su experiencia la docente cambia o modifica su propia práctica pedagógica en el contexto de la transición aquí estudiada.

Por otra parte, esta experiencia docente en aula con los niveles implicados en la transición se ve reforzada a partir de la trayectoria docente en el establecimiento. Una primera consecuencia de esta organización docente en los establecimientos consiste en que en general, cada año, el mismo equipo docente se ve enfrentado al proceso de transición.

“Educadora (E): yo le dije a la Pamela el año pasado

*Profesora (P): Cuando **hicimos el traspaso de curso** me dijo.*

Moderador: ¿Era tuyo?

E: Claro.

Moderador: Eso es importante.

*P: **A veces nos toca el mismo curso, a veces nos cambia de letra, ahora.**”*

(Equipo pedagógico B)

Moderador: ¿Y siempre han **trabajado juntas**, en el fondo? ¿Una en kínder y la otra en primero

P: **Siempre, siempre**. Aquí yo hice una nota de lo mismo, más menos cómo se ha ido desarrollando.

(Profesora B)

De esta forma, la organización curricular realizada por los establecimientos sobre los niveles en los que se desempeña el cuerpo docente, y su sostenibilidad en el tiempo, ha dotado a las docentes de un conocimiento mayor sobre el trabajo en sus respectivos niveles junto con brindarles la oportunidad de que el proceso de la transición se de entre un mismo equipo docente todos los años o bien al menos cada dos años. A partir de ello, y a medida que van adquiriendo una trayectoria en esos niveles, las docentes comienzan a realizar iniciativas en conjunto para implementar prácticas relacionadas a la transición.

1.4 Práctica pedagógica en el contexto de la transición

En este apartado se presenta una propuesta de modelo gráfico, que evidencia el entramado de relaciones entre los *motivos* y los *propósitos* de cada *acción pedagógica para la transición*. El análisis integrado de estos tres componentes de las *prácticas pedagógicas* permite presentar una imagen más completa de la misma, develando no sólo la *acción* per se, sino que también parte incipiente de sus *estructuras* en tanto que posibilidades objetivas de prácticas para la transición en contextos educativos.

La Ilustración N°1, muestra cómo las *acciones pedagógicas para la transición* identificadas a partir del set de datos se relacionan con las dos fuentes de *motivos* expuestos: por una parte, aquellas vinculadas a una clave más estructural, que dice relación con las *orientaciones de los establecimientos educacionales* y, por otra parte, aquellas relacionadas a la clave agéntica de la *experiencia docente en transición*.

Ilustración 1: Acciones pedagógicas en transición según motivos.

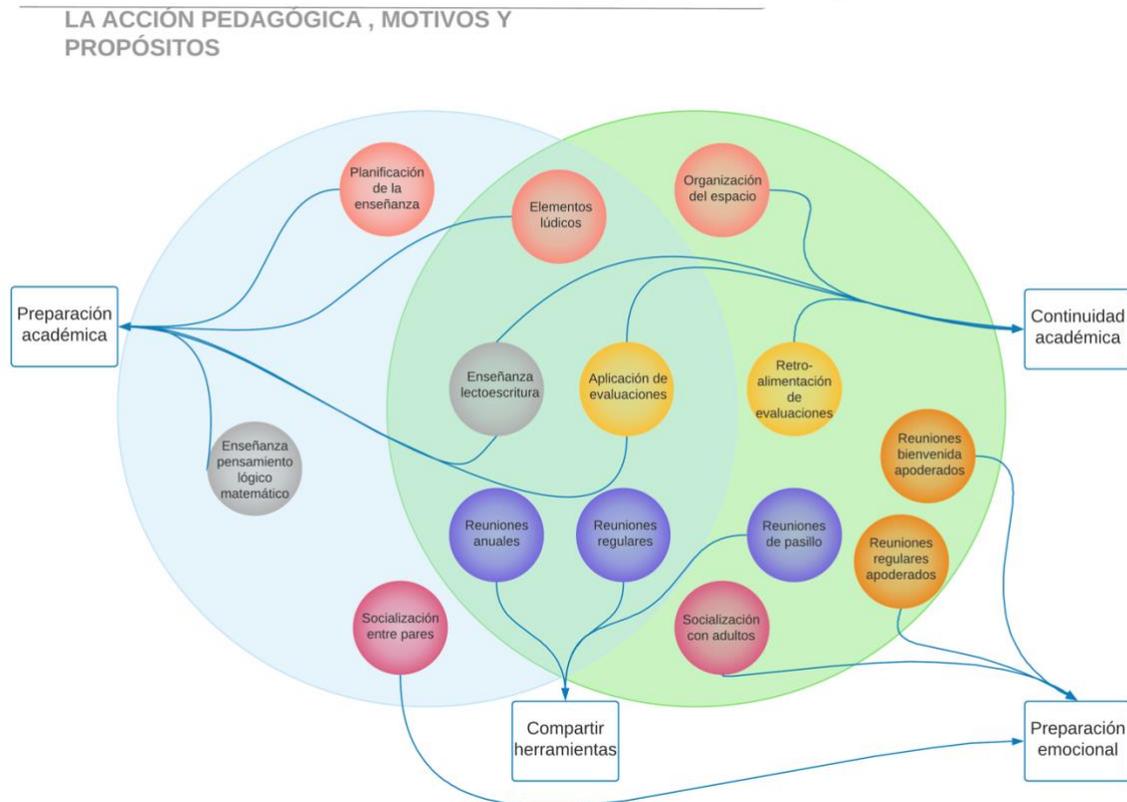
LA ACCIÓN PEDAGÓGICA Y SUS MOTIVOS



Sin embargo, como se observa, la intersección de los *motivos* contiene un número igualmente importante de *acciones*, por lo que los motivos por sí solos no permiten exponer la complejidad real de estas. Frente a ello, los *propósitos* se incorporan en el esquema permitiendo una mayor diferenciación entre las prácticas. Este ejercicio analítico, permite el diálogo de los *propósitos* identificados con la literatura especializada sobre transiciones tempranas, donde es posible diferenciar entre las prácticas relacionadas a las perspectivas de *readiness for the school* y las prácticas del *school's readiness for children*.

Ilustración 2 Acciones pedagógicas en transición según motivos y propósitos

Elaboración propia en base a tabla de contingencia software Nvivo10



1.4.1 Readiness for school's: prácticas para la preparación académica y emocional.

En el diagrama de interacciones entre *motivos* y *propósitos*, (ilustración 2) se evidencia que las *acciones pedagógicas para la transición* que son motivadas por las orientaciones de los establecimientos educativos, interactúan principalmente con propósitos relacionados a la perspectiva de *readiness for school*, tales como la *preparación académica* o la *preparación emocional de los niños y adultos* en el paso de Educación Parvularia a la Enseñanza Básica. En este contexto, preparar para la escuela, significa orientar la práctica educativa para que los niños adquieran un conjunto de características que deben poseer para entrar a la Enseñanza Básica (Bates, 2018).

Por ejemplo, para los códigos sobre los *métodos de enseñanza*, tanto de la lecto-escritura como del pensamiento lógico matemático se observa como *motivación* las *orientaciones de los establecimientos educativos* y tienen como *propósito* pedagógico la *preparación académica de los niños*. Así lo evidencia el caso de la educadora que comienza

a utilizar los métodos de enseñanza matemática propios de la enseñanza básica, como es la suma horizontal para acercar a los niños a los métodos con los que trabajarán en el siguiente nivel educativo, práctica implementada en el marco en el marco del proyecto de transición de la escuela.

Otro ejemplo se encuentra en la planificación *de la enseñanza* la cual es motivada por la *orientación de los establecimientos educacionales* y que tiene como *propósito* la *preparación académica*. En este sentido, la construcción de esta *acción* como una *práctica pedagógica* tiene como elemento relevante la incidencia de niveles estructurales para su orientación. Así el sentido de planificar los objetivos de enseñanza en la lecto escritura entre el segundo nivel de transición y el primer año básico se encuentra supeditado a la orientación institucional escolar que -y con respaldo en los antecedentes presentados sobre las indicaciones de la política pública en este ámbito- posee una clara orientación hacia la preparación de los niños para que la profesora de primero básico pueda trabajar con estudiantes lectores en su nivel.

Del mismo modo, las instancias de *socialización entre pares* se encuentran *orientadas por los establecimientos educacionales*, a través de la organización institucional de actos cívicos u otras actividades del calendario académico como aniversarios o ceremonias. En general, este tipo de actividades responden a iniciativas de articulación que tienen los establecimientos educacionales, en este sentido las docentes realizan actividades de socialización entre los niños de NT2 y NB1 para articular, utilizando los recreos, actos cívicos, etc.

Como revela el discurso docente, el *propósito* de estas iniciativas es *preparar emocionalmente a los niños* para los cambios interpersonales que enfrentarán cuando transiten desde el NT2 al NB1. En particular, este hallazgo es relevante, en la medida en que las acciones para la socialización entre pares son la única *acción* que en la totalidad de los discursos es enmarcada por las docentes dentro de los esfuerzos o intereses de articulación por parte de las orientaciones de sus respectivos centros educativos, ya sea que estos tengan o no tengan un programa de articulación formal entre la EP y la EB.

1.4.2 School readiness for children: acción pedagógica para la continuidad curricular y compartir herramientas.

School readiness for children como perspectiva para de las prácticas pedagógicas se relaciona con aquellas acciones pedagógicas para la transición que son motivadas por la *experiencia docente en transición* y que tienen como principal propósito entregar *continuidad académica* a los niños y *compartir herramientas* entre docentes. En este contexto, que la escuela este preparada para recibir los niños significa contar con en la escuela con un contexto sociocultural apropiado para el desarrollo de habilidades y relaciones entre los niños (Bates, 2018).

El análisis de los datos permitió identificar un grupo de acciones pedagógicas motivadas por la experiencia docente en transición preocupadas por dar continuidad a las prácticas pedagógicas propias de la Educación Parvularia en la Enseñanza Básica. En particular, profesoras de primer año básico que han enfrentado el proceso de transición por más de una década en su trayectoria docente han decidido implementar prácticas que den continuidad a las habilidades y conocimientos que traen consigo los niños desde el NT2 al NB1. Al respecto destacan el uso de herramientas pedagógicas propias de la Educación Parvularia en el primer año básico, tales como el deseo de organizar el espacio en mesas grupales, el uso de implementos lúdicos o cantar los días de la semana para la enseñanza de la temporalidad.

Compartir herramientas es una herramienta pedagógica ampliamente promovida por la política pública educativa nacional e internacional para la mejora del desarrollo profesional docente, de tal manera que en sus diferentes formatos se ha imbricado en parte de los discursos, o al menos, es reconocida por muchos docentes como práctica valorada. A pesar de ello, entorno a la temática de transición se identifica que este tipo de propósitos es motivado mayormente por la experiencia docente en transiciones, más que por cuestiones estructurales, en otras palabras, que la experiencia docente ha llevado a educadoras y profesoras a la búsqueda de instancias para poder compartir herramientas, tales como las instancias de *reuniones de pasillo* que se identificaron las acciones de *reuniones de equipo pedagógico*.

Aunque la ilustración 2 refleja que las reuniones de equipo pedagógico en tanto que acción pedagógica para la transición, es una práctica compartida por motivaciones

institucionales y agenticas de las docentes, el análisis mas detallado sobre la acción, su propósito y motivo revela como la experiencia docente ha ido permeando la institucionalidad para visibilizar su necesidad de *compartir herramientas* como parte de los procesos de transición. Tal como se presentaba en la descripción de las acciones pedagógicas, en todos los equipos docentes estudiados las *reuniones de pasillo* son una práctica común para contener la necesidad de conversar, acordar o compartir saberes para el manejo de los niveles involucrados en la transición. Es entonces, en este argumento que se reinterpreta esta práctica pedagógica de reunirse para compartir como cercana a la perspectiva del *school readiness for children*, puesto que el propósito primero parece ser compartir para estar preparados como docentes para los cambios que enfrentan los niños.

2. Dimensión trabajo en equipos de primera infancia para la transición

En esta sección se presentan los resultados del análisis de componentes de la *agencia relacional*. Estos fueron identificados en el discurso de las docentes como posibilidad para la construcción de prácticas pedagógicas conjuntas entre educadoras y profesoras básicas con el objetivo de facilitar el proceso de transición desde el segundo nivel de transición al primer año básico.

La codificación de la categoría 4 *trabajo en equipos de primera infancia* del sistema de códigos da cuenta de los componentes del concepto de *agencia relacional*. Este análisis se desarrolló en concordancia con el marco teórico de esta investigación, las posibilidades entregadas por los datos y los objetivos específicos referidos al desarrollo de la *agencia relacional*. De esta forma, los siguientes resultados se estructuran en los siguientes cuatro apartados:

- 2.1 Posibilidades institucionales para el trabajo en equipo;
- 2.2 Disposiciones personales para el trabajo en equipo;
- 2.3 Visión del otro;
- 2.4 Visión de sí misma.

2.1. Posibilidades institucionales para el trabajo en equipo

Las posibilidades institucionales para el trabajo en equipo son las oportunidades que ofrecen los centros educativos para la constitución de equipos pedagógicos en primera infancia. Agrupa las distintas posibilidades de reunión e interacción docente cuyo objetivo

está en el proceso de transición desde la educación de párvulos a la primaria. Es preciso señalar que las posibilidades institucionales que aquí se presentan corresponden a aquellas indicadas por las docentes, por tanto, el material ofrece la riqueza de su percepción sobre el tema.

Primeramente, y con excepción de un caso¹³, se identifica que las docentes no cuentan con orientaciones institucionales formales para la constitución de equipos de primera infancia. No obstante, a través de su discurso es posible observar ciertas prácticas que indican la pertinencia de constituir equipos entre sus niveles.

Por una parte, se evidencia que la distribución docente en los niveles permitiría el trabajo en equipo. En particular, se observan modalidades de especialización docente para cada nivel de enseñanza, ello se traduce en estabilidad de los profesionales encargados de los niveles en transición. Dos de los equipos pedagógicos del estudio tienen como lineamiento institucional la especialización en el trabajo con un nivel específico, en donde las educadoras trabajan siempre con el segundo nivel de transición y la profesora -salvo escasas excepciones- con el primero básico. Otro equipo tiene como rutina el trabajo bianual, vale decir, la educadora trabaja con el mismo grupo de niños en el primer y segundo nivel de transición, mientras que la profesora con el mismo grupo de niños en primer y segundo básico. Finalmente, el tercer equipo combina ambas modalidades, dicho de otra manera, la educadora toma a los niños durante el primer y segundo nivel de transición y la profesora trabaja siempre -salvo escasas excepciones- con el primer año.

Para todos los casos de estudio, la especialización en uno o dos niveles de la Enseñanza Básica por parte de la profesora no implica que éstas no trabajen en otros cursos, realizando algunas materias como música o religión a estudiantes de cursos superiores. Naturalmente, solo las dos primeras modalidades permiten la constitución de equipos pedagógicos entre educadores y docentes, porque requieren que se reúnan constantemente para atender al mismo grupo de niños.

Por otra parte, las docentes cuentan con la posibilidad de reuniones de equipo, sin embargo, éstas son escasas y ocurren en diferentes modalidades a saber: *reuniones de pasillo*,

¹³ Como ya se ha mencionado en otra sección de estos resultados, existe el caso de un equipo que hace dos años que cuenta con un equipo de primera infancia.

reuniones anuales y reuniones regulares de equipo¹⁴. Los resultados muestran que la modalidad más común es *las reuniones de pasillos*, que ocurren solo debido a iniciativas específicas de las educadoras y profesoras, y no son conocidas ni respaldadas por las instituciones.

“A mí me gustaría que desde principio de año se supiera quién es quién, con mucho tiempo para ir trabajando desde el principio, ir compartiendo, claro, disponer de un tiempo para compartir las experiencias. Contar con espacios físicos y de tiempo (...) no disponemos de un espacio en el que nosotras podamos compartir esas experiencias”.

(Profesora A)

Como se puede observar en la cita anterior, uno de los hallazgos de esta investigación es la necesidad y demanda de las docentes de primera infancia por espacios formales e institucionales para reunirse. Para ellas conversar sobre el proceso de transición entre los niveles es un aspecto esencial de su trabajo que tiene directas implicancias sobre su práctica pedagógica y su impacto en el proceso de aprendizaje de los niños.

2.2. Disposiciones personales para el trabajo en equipo.

La disposición personal para el trabajo en equipo es la voluntad que las docentes manifiestan para formar parte de un equipo pedagógico de primera infancia, encargado de promover la transición entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica. Pero qué es lo que están dispuestas a hacer en un equipo de primera infancia para la transición es lo que pretende evidenciar esta sección de los resultados. Al respecto, la disposición de las docentes para el trabajo en equipo se relaciona principalmente con el *intercambio de experiencias*, entendido este contexto como el traspaso de prácticas y métodos utilizados en actividades y estrategias docentes que han sido de utilidad para los procesos de enseñanza aprendizaje de los niveles de transición y primero básico.

“De todo ¿ya? Así compartimos experiencias ‘¿sabe qué? (...) Para mí esto ha sido bastante significativo, yo hablo como experiencia con la profesora, yo igual le doy las gracias (risas), me encanta aprender cosas nuevas, siento que en la vida uno tiene que ir aprendiendo y enriqueciéndose con estas experiencias para su trabajo, para todo en la vida.”

(Educadora A)

¹⁴ Ver capítulo de resultados subsección ‘acciones pedagógicas para transición’ subtítulo ‘prácticas pedagógicas’ ítem ‘reuniones de equipo’ para mayor detalle de los tres tipos de reuniones.

*“Absolutamente, claro. Uno también va pudiendo **hacer uso de esas herramientas que ellas nos han mostrado para aplicarlas con nuestros cursos. Entonces vamos aunando todavía más criterios**”.*

(Profesora C)

Educadora 1 (E1): Sí, hemos estado en reuniones los miércoles.

*E2: Sí, en el consejo de profesores. Igual **nos destinamos, destinamos tiempo de eso para...***

Moderador (M): ¿Y trabajan cada una con su profesora o trabajan todas juntas?

*E1: No, **todas juntas, con nuestros objetivos transversales, las cuatro.**”*

(Equipo pedagógico D)

Como se puede ver, el intercambio de experiencias permitiría que las educadoras modifiquen sus acciones de acuerdo con lo que ellas están planteando. O bien, que cada docente adquiriera nuevos conocimientos para implementar aisladamente en sus aulas. Para compartir experiencias las docentes proponen diversas ideas tales como realizar reuniones formales, hacer observaciones de aula, planificar la realización de actividades conjuntas.

*“(...) porque yo como que lo escuché **ya lo hago**, pero sería bueno que nos **observáramos mutuamente de ahí sacar ideas.**”*

(Profesora B)

*“Entonces, **no disponemos de un espacio en el que nosotras podamos compartir esas experiencias, planificar, eso me gustaría.**”*

(Profesora A)

*E2: Nosotros lo conversamos siempre y de hecho nosotros nos hemos ido... **nos observamos en la rutina**, en área, entre nosotras, desde pre kínder hasta kínder, no hemos ido mucho pero lo hemos hecho como dos veces y sirve porque uno hay cosas que se le van a veces y lo hace otra compañera y pucha que le resultó, o compartimos ‘sabes que a mí me resultó tal práctica, pero ¿sabes qué? no me resultó tan bien, hazle esto’, y la otra lo mejora. Pero observar, **observar a la otra en diferentes actividades**...*

(Educadora E)

Si bien los ejemplos anteriores dan luces de estrategias o acciones posibles para constituir un equipo docente en educación inicial, ninguno de estos ejemplos es suficiente para lograr una metodología para el trabajo conjunto. La teoría de la *agencia relacional*, cuando propone explorar la disposición de los agentes para el trabajo en equipo, busca la posibilidad del desarrollo multilingüe de los profesionales, esto es, profesionales que van más allá del

intercambio de experiencias, sino que son capaces de reconocer los significados que las diferentes prácticas le dan a las palabras y su importancia en cada discurso de práctica para avanzar a hacia objetivos compartidos (Edwards, 2017).

A pesar de esta evidencia, la experiencia de una docente expone una forma de disposición que acerca a los propuesto por Edwards. Aunque, es necesario reconocer que la reflexión que se presenta a continuación es marginal para el grupo de datos, su mera existencia es relevante ya que entrega evidencia para el posible desarrollo de equipos pedagógicos relacionales. En particular se evidencia una educadora dispuesta a la *negociación* de sus saberes y prácticas pedagógicas para facilitar la transición de sus niños. El proceso de negociación en los equipos pedagógicos incluye el análisis de una situación cuyo resultado es la apertura para realizar cambios en ambas partes implicadas.

“Hay veces que tenemos como formas parecidas de trabajar. La profesora del prekínder, una de las profesoras de prekínder ella trabaja mucho con canciones como me gusta a mí también ¿cachay? pero tampoco podi imponer ‘oye sabi que yo hago esto hazlo tú también’”

(Educadora C)

Como se puede apreciar, este tipo de acciones para la negociación se encuentra en un nivel muy incipiente y dista bastantes de lo esperado para la construcción de saberes pedagógicos de acuerdo con lo revisado en la literatura. Sin embargo, ha sido importante identificar dichas acciones para comprender desde una etapa inicial la construcción de dichos saberes desde los equipos docentes que buscan trabajar colaborativamente frente al proceso de transición.

2.3 Visión del otro.

El siguiente análisis expone la imagen o percepción que las docentes tienen sobre sus colegas de primera infancia. Un primer hallazgo, es la perspectiva de las docentes sobre los objetivos pedagógicos que deberían cumplir sus pares en sus respectivos procesos de enseñanza. Estas diferencias son importantes puesto que se tienen un efecto sobre las expectativas docentes respecto a los aprendizajes alcanzados por los niños.

*“Yo para primer año **necesito** la **conciencia fonológica** madura y que el mundo **pince bien**. Llegan a primer año escribiendo y yo tengo, yo siempre estoy evaluando si pinzan bien o no y que desde kínder o desde que el niño toma un lápiz, que lo tome bien.”*

(Profesora A)

*“Así que eso es lo que queremos...porque, por ejemplo, **para mí es importante algunos hábitos: cuando lleguen a primero, el que sepan recortar, que se sepan pegar sus cositas, el que sepan pintar** que eso lo han ido perdiendo porque creo que entraron los peques a un mundo de la tecnología, donde ellos aprietan una tecla y está todo pintado y cuando ellos pintan no es igual como cuando lo ven en el computador.”*

(Profesora 1 E)

*“Educadora 1: Cada vez hemos ido quitando más libros y quitando más cuadernos, creemos que no es necesario en Kínder ni Pre-Kínder, **creemos que tienen el resto de la vida para estar haciendo y estar con cuadernos** (risas).*

Profesora 2: Mundo opuesto total a nosotros. Y eso es lo que nos complica a nosotros cuando llegan a primero, porque no saben usar el libro.

(Equipo pedagógico E).

Así se evidencia cómo las profesoras tienen la concepción de que en el NT2 las educadoras deben desarrollar la progresión de habilidades sobre cuestiones como la motricidad, conciencia fonológica, autonomía y comportamiento en el aula.

*“Hemos obviado mucho el trabajo que se hace con el apresto, por ejemplo, en primero ¿por qué? **Porque nosotros ya hemos tenido múltiples conversaciones con las chiquillas;** cómo es la forma de trabajo, cuál es contenido que más o menos ellas terminan de trabajar en el kínder, prekínder/ kínder. **Entonces, nosotros ya sabemos cuál es la base con la que partimos.**”*

(Profesora 2 D)

*“Un niño en primer año debe su **conciencia fonológica bien desarrollada** para que la pobre profesora de primer año pueda trabajar con los niños, a mí... **yo no pido que el niño llegue leyendo a primer año porque no es la función de prebásica, del kínder, es más función del primer año y esto de apurar a los niños no está bien.**”*

(Profesora A)

En el ejemplo anterior se puede ver cómo las profesoras reconocen que uno de los objetivos de las educadoras es iniciar a los niños en la lectura. Respecto a la lectura, se destaca que, en ningún caso, las profesoras mencionan que el niño deba desarrollar la lectura y escritura como tal en el NT2. Si no, más bien, su imaginario se relaciona con la iniciación de la lectoescritura, esperando que las educadoras logren que los niños reconozcan sonidos y

figuras de letras. Sin embargo, se evidencia también una contradicción en su rol, en la medida en que en todos los casos los niños inician el primer año básico sabiendo escribir y leer.

*“(...)fue hace muchos años atrás, cuando una alumna se me acercó y me dijo que me agradecía por lo que le había enseñado durante este año, que no olvidaría que en ese curso su miss le enseñó a leer y a escribir, **cosa que no sucede tanto ahora porque muchos aprender en kínder a leer cierto**, pero eso era como muy porque antes llegaban como muy pollitos, entonces que te diga al final onda “gracias a usted” porque te dicen “aprendí a leer y a escribir” sobre todo la letra también qué se yo, la letra ligada. Entonces eso igual como que te marca.”*

(Profesora B)

De esta misma forma, respecto a primero básico, las educadoras vaticinan el desuso de dinámicas lúdicas, que, desde su experiencia permiten un aprendizaje significativo en los niños. Ello pone en evidencia la visión poco lúdica que las educadoras tienen sobre las profesoras.

*“Nosotros con los niños... se hace un saludo, bueno, como más de juego, **he tratado de sacar ya esa parte de un poco de juego, sabiendo que ya entran a primero básico**, también yo trabajo con método de grupo, también hago el trabajo con que se potencie un niño más con otro porque a ellos les encanta ayudarse entre ellos y ha resultado.”*

(Educadora A)

*Exacto, señales, ya no son... Estamos tratando de dejar, despegar esta cosa media **infantilizada**, tratando de que ya no atiendan a través de una canción, sino que de otras señales que utilizas tú, en el caso tuyo Camila [refiriéndose a la profesora de primer año básico], entonces tratando de esa forma.*

(Educadora C)

En el reciente ejemplo se evidencia que la educadora facilita la transición entre su nivel y el primero básico cuestionando la relación lúdica que ella misma tiene con los niños. La educadora tiende a minimizar su experiencia al compararla con su colega y reconoce sus intentos de usar letreros como se usa en primer grado, alentar a los niños a comportarse de maneras menos ‘infantilizadas’ y enfocarse más en los contenidos de aprendizaje, puesto que eso es lo que harán en primero básico.

Otro hallazgo interesante se relaciona con la técnica de producción de información que se utilizó para este estudio. El diseño de las entrevistas permitió que las docentes utilizaran la instancia para conocerse, para observar el conocimiento que tenían uno de otro. Al respecto, es importante señalar, cómo el espacio de la entrevista grupal consistió una

valiosa oportunidad entre las docentes para que indirectamente conocieran el trabajo de sus colegas.

“Profesora (P): No si el tema... ¿si ustedes estaban trabajando con los niños y tienen su estuche? ¿No es la caja de lápices para el grupo? Como era antiguamente en kínder.

Educadora (E): No, estuche. No. Ellos desde inicio de año estuche va y viene a casa, ya no...”

(Equipo docente C)

“Moderador (M): ¿No es un trabajo del colegio ni de ustedes como equipo?

Educadora (E): No

Profesora (P): Acabamos de enterarnos, por ustedes.”

(Equipo docente B)

Generalmente, las docentes de primer año básico utilizaron la instancia de entrevista para preguntar sobre algunos detalles de las formas de trabajo a las colegas de NT2 y sobre las características del grupo de niños que probablemente serían sus cursos el próximo año.

2.4 Visión de sí misma.

La evidencia también mostró que es importante cómo las docentes se definen a sí mismas en su relación con los niños. Del análisis de la imagen que tienen sobre sí mismas, cuatro ideas fueron consistentes a saber: viéndose a sí mismas como modelos para niños, como actores lúdicos, como oyentes y como afectuosos. En su discurso, no hubo diferencia entre cómo se definen educadoras y profesoras, sin embargo, las diferencias entre sus roles se identificaron de los objetivos de sus prácticas pedagógicas. De este modo esta categoría contiene tres hallazgos primordiales:

1. se identifican cuatro ideas sobre imagen de sí mismas;
2. se identifican dos objetivos del rol docente a cumplir;
3. los objetivos de su rol como docentes marcan diferencias en el sentido que adquiere la imagen sí mismas.

Tabla 6 Ejemplos sobre categoría "imagen sobre sí mismas"

	Ejemplo NT2	Ejemplo NB1
Modelo	<p>“Yo ponte tú estoy súper clara que uno como educadora es un modelo sobre todo en los chiquititos porque te imitan un montón. A mí me han tocado papás que han comentado que hay algunos que llegan a la casa y te imitan y yo “¡uy capaz que...!” hasta en la forma de hablar, comentarios que uno hace que los niños lo repiten, hasta el tono de voz que uno usa.” (Educadora B)</p>	<p>“Estamos muchas horas. Un modelo, eso está claro. A veces pienso que tenemos hasta más importancia que antes porque los papás pasan tan poco rato con los niños, que toda la parte de educación, de modelos, de buenos hab... de “siéntate bien” hasta eso nosotras cuando el snack ponte tú el lunes lo comen, después lo comen abajo, pero “niños cuando una comiendo recuerde cerrar la boca” ese tipo de cosas, yo no me acuerdo de que lo hacía tanto antes como hoy en día”.(Profesora A)</p>
Lúdicas	<p>“A ver, yo, a mí me gusta mucho jugar con los niños, hacer un poco de payasa por decirlo así en algunos momentos, que los niños se den cuenta que yo me puedo equivocar, que la tía se equivoca que la profe puede jugar, que es importante que juguemos, entonces ponte tú yo bailo hartito, canto, canto hartito, me gusta cantar, les invento canciones a ellos, ponte tú para elegir a los ayudantes de todos los días yo les invento una canción a cada uno, entonces ellos cantan, les gusta, les gusta esto de cantar.” (Educadora C)</p>	<p>(...) y me gusta mucho jugar con ellos y cantarles, soy su profe de religión igual. (Profesora B)</p>
Oyentes	<p>“Tienen como ganas de hablar, y uno hace de oyente porque tienen millones de cosas que contarte. Hay veces que los días lunes parece que hubiesen estado encerrados.” (Educadora D)</p>	<p>“Que, si hay algún problema en la sala, sepan solucionar ese problema. Siempre tratamos de que, no sé po’ hay uno niño que es problema, lo conversamos en conjunto, ¿cómo podemos arreglar ese problema? ¿Qué pasa con él? Eso yo, no, eso más que nada, que sean un todo.” (Profesora D)</p>
Afectuosas	<p>“De piel, sí. Yo trato un poquito de fomentar hartito eso en mis grupos con los que trabajo porque (...) los primeros abrazos para algunos es una cosa rara esta de acercarse y todos así primero porque no todos tienen esa cosa espontánea de saludarnos y abrazarnos.” (Educadora A)</p>	<p>“Yo me considero como profesora de básica y de primero, una persona muy cercana, afectiva, que me gusta escuchar, que me gusta tratar de dar consejos y alegre, yo soy alegre.” (Profesora A)</p>

Como se evidencia en las citas de la tabla anterior, existen formas diferentes de auto-observarse: como modelo, lúdica, oyente o afectuosa. Esta diferencia tiene que ver con el rol como educadora o profesora en el aprendizaje de los niños con los que trabajan. Cabe señalar que esta forma de plantear la relación con los niños constituye el hallazgo de una nueva discontinuidad para los agentes en transición. Por un lado, se evidencia que las educadoras están preocupadas por el desarrollo de la autonomía y las habilidades de los niños -en diferentes áreas-. Por otro lado, las expectativas de las profesoras se centraron en el aprendizaje de los niños del conocimiento académico y las actitudes de comportamiento. De acuerdo con lo revisado hasta aquí, entonces se analizará a continuación las posibilidades de desarrollar y ejercer la agencia relacional en los equipos pedagógicos encargados de este proceso de transición.

2.5 Posibilidades de la agencia relacional en equipos de primera infancia para la transición en Chile

La agencia relacional en equipos de primera infancia aborda elementos del mundo social y subjetivo de los equipos pedagógicos, relacionados a sus posibilidades para vivenciar y ejercer la *agencia relacional* en la construcción de prácticas pedagógicas conjuntas para la transición. Para ello es necesario que los profesionales que componen los equipos se desarrollen de manera tal manera reconozcan los puntos de vistas y motivos de sus colegas, y los puedan alinear en la interpretación y respuesta a un problema, como lo es la transición desde la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica.

En este contexto, el análisis realizado sobre los datos evidencia que la estructura institucional donde ejercen las docentes permite – pero no facilita- la construcción de equipos pedagógicos. Lo anterior es posible de concluir a través de las modalidades de especialización y bianualidad, identificadas en los casos de estudio para la distribución de los docentes responsables de cada nivel de enseñanza. En la medida en que estas formas de organización implican que con cierta regularidad una misma educadora entregará a una misma profesora la jefatura del nivel de enseñanza entre NT2 y NB1, queda evidenciada la posibilidad real de construir un equipo pedagógico con foco en la transición y sentar las primeras bases necesarias para el ejercicio relacional. A pesar de ello, es posible identificar que las instituciones no facilitan la construcción de equipos docentes en primera infancia,

esto dadas la demanda de educadoras y profesoras por espacio formales para reunirse como equipos.

Ahora bien, el ejercicio relacional de los equipos pedagógicos que busquen construir nuevas prácticas pedagógicas requiere más que tan solo disponer de espacios y tiempos de reunión. Para que el ejercicio será relacional es necesario que las docentes involucradas estén dispuestas a expandir sus prácticas y conocimientos, hacia la construcción de nuevas prácticas pedagógicas que contemplen las interpretaciones que ambos *habitus* docentes tienen sobre los procesos la enseñanza y aprendizaje en niños del segundo nivel de transición y de primer año básico.

Por ejemplo, vemos que tanto educadoras como profesoras tienen concepciones similares sobre sí mismas, ambas son lúdicas, oyentes, afectuosas y/o un modelo para los niños. Partiendo de esa base, la visión que tienen sobre sus colegas entrega información sobre los temas que pueden o no ser de conocimiento común entre ambos *habitus* docentes para la construcción de prácticas pedagógicas conjuntas. Esto es que las educadoras comprendan los motivos que llevan a las profesoras a, desde su punto de vista ser “poco lúdicas” en sus procesos de enseñanza, o, por el contrario, que las profesoras comprendan los objetivos del proceso lector que tienen o no que desarrollar las educadoras durante el segundo nivel de transición. Sólo luego de que las docentes establezcan conjuntamente los límites de sus respectivas prácticas pedagógicas, se podrá pensar en la construcción de nuevas prácticas que puedan considerar los motivos y propósitos de ambos niveles de enseñanza en función de la trayectoria educativa de los niños.

VII. CONCLUSIONES

En el siguiente apartado se busca reflexionar sobre cómo la presente tesis cumple con los objetivos propuestos. En primer lugar, se hará referencia a algunas limitantes y fortalezas metodológicas del estudio, que permiten enmarcar la contribución que ofrece este trabajo para el campo de investigación. Luego se presentarán reflexiones respecto al cumplimiento de las preguntas y objetivos de investigación.

1. Alcances metodológicos del estudio

La presente investigación se realizó dentro del proyecto Fonide F911436 (Jadue-Roa, Costa, Báez, Rivas, & Gareca, 2016), el cual se llevó a cabo entre los años 2015 y 2016, y consideró datos empíricos relativo a observaciones de clases, grupos focales a niños, y entrevistas grupales a equipos pedagógicos. En esta tesis se analizaron las *entrevistas grupales* entre educadoras de NT2 y profesoras NB1 de un mismo establecimiento educativo. En total, los resultados presentados surgen del *análisis de contenido*, a través del software Nvivo 10, de 5 entrevistas grupales.

A continuación, se presentan reflexiones sobre el grupo de datos analizados, la técnica de producción de información utilizada y la pauta de entrevistas elaborada.

Un primer alcance metodológico del estudio se relaciona con la temporalidad de los datos presentados, pues los discursos docentes expuestos fueron recolectados durante el 2015. De allí a la fecha, la normativa vigente, y en particular aquella que rige a los niveles de enseñanza estudiados, ha presentado modificaciones significativas que impactan el contexto del discurso de las docentes en transición. Tras la creación de Subsecretaría de Educación Parvularia, se aprueba el Decreto de transición que fomenta el trabajo de equipos de primera infancia y la publicación de las nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018). Estas orientaciones se encuentran en marcha blanca durante los años 2018 y 2019, por lo que su implementación resulta un escenario interesante para seguir observando esta problemática, puesto que, aunque no modifica la posición de poder de la Enseñanza Básica por sobre la Educación Parvularia, si propicia -al menos en esencia- las bases para el desarrollo de una colaboración horizontal entre las docentes.

Ahora bien, esto no sólo es muestra de la relevancia social – y de la agenda en política pública- del tema de estudio, sino que, además, este análisis de los datos previos a la implementación de estas normativas sirve como antecedente para evidenciar en qué medida la experiencia docente en transiciones ha sido involucrada en la discusión. En este contexto, respecto de los análisis presentados, es importante resaltar que gran parte de las prácticas pedagógicas implementadas por las docentes que provienen de su experiencia previa en proyectos de transición se relacionan con la perspectiva de *school readiness for children*. En este sentido, dados los avances en la política educativa, sería interesante continuar con estudios de similares características que evalúen la evolución de las prácticas pedagógicas y su orientación, ya sea hacia la preparación del niño o de la escuela.

Sobre la pauta de entrevista utilizada, a pesar de ser parte de la estrategia metodológica de otro estudio, durante su elaboración se consideraron algunos de los objetivos de esta tesis. Sin embargo, el material generado por estas entrevistas no permite un análisis profundo y fino sobre las categorías de interés de esta tesis, aunque se permitiera el espacio de participación en su elaboración, la pauta, debía estar orientada principalmente hacia la perspectiva de las docentes sobre los niños en los procesos de transición, más que sobre sus acciones pedagógicas y las de sus colegas. En específico, la pauta de entrevista de las entrevistas grupales con docentes se centra en la identificación y descripción de las acciones que realizan las docentes para la transición, y no profundiza en los *motivos* y *propósitos* que subyacen a ellas. Aún así, estos elementos son tan relevantes dentro del discurso docente para poder describir sus prácticas que emergen rápidamente como categorías. Así, estas categorías de análisis, tan importantes para trazar las prácticas pedagógicas, son relevantes de considerar en las pautas de entrevistas de nuevas investigaciones sobre el tema.

La técnica de producción de información -entrevista grupal- en este estudio se caracterizó por contar con la perspectiva de al menos una educadora y una profesora de un mismo establecimiento educativo. Esto permitió crear un espacio de encuentro cara a cara entre docentes que en general no tienen oportunidad de reunirse. De esta forma, lo evidenciaron las intenciones y desconocimientos mutuo sobre las prácticas pedagógicas que tienen unas de otras en los niveles de enseñanza estudiados. Más aún, como reconocieron las mismas docentes, en algunas ocasiones les permitieron conocerse entre ellas. Sin embargo, futuros estudios deben considerar el análisis de otros actores que rodean la interacción de los

equipos pedagógicos, para poder definir con mayor precisión los elementos que interceden en su práctica pedagógica.

2. Prácticas pedagógicas para la transición

El primer objetivo planteado para el estudio consistía en explorar las diferentes características de las prácticas pedagógicas realizadas por las docentes para facilitar el proceso de transición entre NT2 y el NB1, y para ello se plantearon las siguientes preguntas: ¿cuáles son las características de estas prácticas y su impacto para trabajar en el proceso de transición? y ¿qué perspectiva tienen las docentes sobre la trayectoria escolar de los niños y cómo esta se ven impactadas por su trayectoria y las orientaciones de los establecimientos educativos ?

2.1 ¿Cuáles son las características de estas prácticas y su impacto para trabajar en el proceso de transición?

En relación con las características de las prácticas pedagógicas docentes, el presente estudio demostró que existen diferentes grupos de acciones pedagógicas intencionadas para trabajar la transición desde la perspectiva docente. De acuerdo con los hallazgos presentados en el capítulo IX secciones 1 y 1.1, se pudieron identificar al menos 6 tipos de acciones: 1) las reuniones de equipo pedagógico 2) los procedimientos de evaluación 3) los métodos de enseñanza 4) las herramientas pedagógicas 5) las instancias de socialización y 6) el trabajo con apoderados. Estos grupos de acciones identificados se encuentran ampliamente desarrollados por la literatura especializada como parte de los programas de transición. Autores como Pianta y Kraft-Sayre (2003) y Dunlop (2007), señalan que el componente más relevante es la construcción de equipos pedagógicos para la primera infancia. En este sentido, los testimonios de las docentes participantes de este estudio demuestran que las *reuniones de equipo pedagógico* -ya sean formales o de pasillo-, las *instancias de socialización* y de *trabajo con apoderados* constituyen una práctica promisoría para lograr la construcción de estos equipos. Sin embargo, en la mayoría de los casos analizados, el espacio para la constitución como equipo pedagógico queda al alero de la marginalidad temporal y espacial de la práctica, así como a la disposición de las docentes, tal como lo evidencian las *reuniones de pasillo*. Más aún, como evidencian los resultados, estas prácticas suelen ser gestionadas y demandadas sólo por las docentes, careciendo de espacios institucionales legítimos para su

concreción, por lo tanto, requieren de visibilidad y aprobación dentro de las instituciones para lograr avanzar en este aspecto. Es por esto por lo que, aunque en un primer acercamiento estas acciones parecieran ser iniciativas aisladas, son un hallazgo relevante, que requieren ser legitimados institucionalmente, para el desarrollo de programas de transición en Chile.

Otro aspecto interesante para analizar es que en todo momento son las docentes las que deciden utilizar sus tiempos libres para reunirse marginalmente con sus colegas en *reuniones de pasillo* y así resolver dudas que afectan la transición de los niños. Sin embargo, al analizar las políticas públicas para la articulación, se evidencia que dicho proceso es demandado principalmente – y casi exclusivamente- a las educadoras de párvulos y omitido en las orientaciones del apartado curricular de Enseñanza Básica (ver capítulo IV). Ahora bien, en el transcurso del desarrollo de esta tesis, el Decreto 373 promulgado para el trabajo efectivo de las transiciones en el nivel (MINEDUC, 2017), y aún en marcha blanca, que mandata la construcción de equipos pedagógicos de primera infancia se ocupen de estos temas. Al respecto será interesante investigar cómo se está llevando esta orientación a la práctica y cómo es la relación que se establece entre educadoras y profesoras para sortear las transiciones.

En relación con el impacto de estas prácticas en la planificación de los procesos de transición, en el análisis se desprende que las características de estas prácticas se ven diferenciadas por el propósito que las docentes buscan alcanzar. Estos propósitos son principalmente 4: 1) la *preparación socioemocional* de niños y adultos para el enfrentar el proceso de transición, 2) la *preparación académica* sobre las habilidades y conocimiento alcanzados por los niños en NT2 para responder a las demandas que entrarán en NB1, o por el contrario, 3) la *continuidad académica* de las habilidades y conocimientos entre los niveles para facilitar la transición y, por último, 4) el *compartir herramientas* entre docentes para enfrentar los procesos de transición.

De estas características de las prácticas pedagógicas, la *preparación socioemocional* y *preparación académica* son las que adquieren más fuerza en el discurso docente. Situados desde de la perspectiva del *habitus* planteada por Bourdieu (2005), esta orientación hacia la preparación se puede entender como una manifestación de la dominación del *habitus* de la profesora básica por sobre el *habitus* de la educadora de párvulos. Dicha supremacía se relaciona con que las características de la acción pedagógica para la transición de muchas

educadoras están dirigidas a eliminar de su práctica cotidiana acciones propias de su nivel. Por ejemplo, los testimonios de las educadoras del presente estudio revelan su tendencia a eliminar tempranamente los elementos lúdicos o las evaluaciones progresivas para redirigirla práctica hacia el desarrollo de conocimientos y habilidades en los niños que son propios de la educación básica.

Así, al entrar en interacción, tal como muestran los resultados de esta tesis, el *habitus* de las profesoras básicas domina por sobre el *habitus* de las educadoras. Esto es evidente al observar que gran parte de las prácticas pedagógicas identificadas tienen como *propósito* la *preparación académica* o la *preparación emocional* de niños y adultos. En este sentido las prácticas pedagógicas para la transición buscan que los niños en el segundo nivel de transición adquieran habilidades, conductas y conocimientos necesarios para desenvolverse en la Enseñanza Básica.

A su vez, en el análisis también es posible diferenciar entre aquellas prácticas motivadas por las *orientaciones de los establecimientos educacionales* y por la *experiencia docente en transición*. Lo primero refiere a las directrices que directa o indirectamente entregan las escuelas a las docentes para el desarrollo e implementación de prácticas pedagógicas para la transición. Esto supone tanto la presencia directa de indicaciones sobre el tema, como en el caso de poseer un programa de articulación en la escuela, o también, la ausencia de indicaciones específicas en donde el desarrollo de las prácticas para la transición queda en disposición de la gestión curricular general de los establecimientos. Esto tiene relación con las orientaciones del diseño de programas de transición identificadas en la literatura (Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Dunlop, 2007), donde se explicita y releva a las instituciones en primera infancia en su rol para definir políticas de transición que dirijan y enmarcan las prácticas de los equipos educativos sobre el tema. En esta literatura las orientaciones se entienden desde un esquema ecológico restando importancia a la injerencia del diálogo de la agencia de los actores involucrados con dichas estructuras.

Al respecto, en los datos fue posible identificar una segunda fuente de motivación de las prácticas docentes para la transición, esta es la *experiencia docente en transición*, que refiere al efecto en las prácticas pedagógicas de los años de trabajo de las docentes acompañado procesos de transición entre en Educación Parvularia y Enseñanza Básica. Este segundo grupo de motivos se observa como una manifestación de los *habitus* de educadoras y

profesoras en el proceso de definición de prácticas pedagógicas, en donde su condicionamiento de clase como tal en diálogo con la experiencia de acompañar el proceso de transición estudiado, permite la orquestación de diferentes tipos de prácticas. Con ello, no se está diciendo que en contextos de transición a determinado tipo de *habitus* docente le corresponde determinado tipo de prácticas pedagógicas. Sino más bien, que los patrones de comportamiento de una profesora sobre cómo acompañar la transición se ven en diálogo con la experiencia de enfrentar el proceso. sobre el tema está en constante diálogo. Aunque esto no es nada nuevo a lo ya planteado por Bourdieu (2005, 2007) sobre las formas y transformaciones de los *habitus*.

Este recurso teórico resulta una herramienta interesante para relevar el efecto que tiene la experiencia en aula sobre las prácticas de profesoras de primer año básico, al respecto una docente evidencia como su experiencia en transición desde NT2 a NB1 transforma su idea de esperar a que los niños lleguen preparados para el primero básico, por la idea de ella modificar sus prácticas para recibir a los niños. Esto ocurre toda vez que la profesora de primero manifiesta que a propósito de sus años de experiencia haciendo clase en el primer año básico decide adoptar las prácticas pedagógicas de su colega en el segundo nivel de transición para retomar la enseñanza de la lectoescritura en vez de esperar que los niños realicen desde un primer momento las actividades pedagógicas en primer año básico como ella espera que se realicen.

2.2 ¿Qué perspectiva tienen las docentes sobre la trayectoria escolar de los niños y cómo esta se ven impactadas por su trayectoria y las orientaciones de los establecimientos educativos?

Respecto a la perspectiva de las docentes sobre la trayectoria de los niños, esta se desprende del análisis integrado de las características de las prácticas pedagógicas de la transición. Por una parte, se identificó que existen prácticas pedagógicas para la transición basadas en una perspectiva de *readiness for school* cuya orientación consiste en preparar académica y emocionalmente a los niños y adultos para el paso de la Educación Parvularia a la Enseñanza Básica. Ello supone una concepción de aprendizaje que es homogénea, requiriendo que las prácticas pedagógicas sean orientadas a promover los mismos

aprendizajes en todos los niños al mismo tiempo. Un ejemplo clave para comprender este hallazgo es el aprendizaje de la lectoescritura, que, según señalaron las docentes de este estudio implica desarrollar la conciencia fonológica, el apresto de los niños en el NT2, en definitiva, que desarrollen el proceso lector para que lleguen preparados al trabajo de escritura y lectura que las profesoras realizan en NB1. De acuerdo con Pianta y Kraft-Sayre (2003) prácticas enfocadas al *readiness for the school* permitirían mejorar la predisposición de los niños para enfrentar tareas académicas y disciplinares de los nuevos niveles educativos. Sin embargo, para Whitebread y Bingham (2014) esto tiene limitantes para las trayectorias de aprendizajes de los niños a plazo largo en la medida en que estos no han sido fomentados en diálogo con las características propias de sus etapas o contextos de desarrollo.

La preparación a los niños para desenvolverse en la educación básica se desarrolla a través del uso de prácticas propias de la Enseñanza Básica en los últimos meses de Educación Parvularia. Algunos ejemplos indicados por las docentes en este estudio son las evaluaciones sumativas, las sumas horizontales, el desuso de herramientas lúdicas para la enseñanza, los métodos de lecto-escritura y la planificación de la enseñanza de acuerdo con el currículum del NB1. Estas decisiones no sólo implican un cambio en las prácticas de Educación Parvularia, sino que, más profundamente, en la construcción identitaria de las educadoras en ejercicio. Los hallazgos demuestran que la lucha de poder en el campo de la primera infancia lleva a las educadoras a escolarizar la Educación Parvularia y a observar con connotaciones negativas su propia experiencia docente, tachándola de ‘infantilizada’ y dejando de implementar disposiciones propias de sus *habitus* que ha construido su historia y trayectoria formativa y docente.

Esta lucha y sus resultados no son azarosos. En términos de Bourdieu (2007) la dominación de las prácticas primarias por sobre las parvularias no es más que el resultado de la primacía de los capitales, en particular del capital simbólico que la historia y la política pública -estructura- les ha entregado. Primero, porque la Ley de Educación en Chile no mandata la obligatoriedad de los niveles parvularios. Segundo, porque en la educación para la primera infancia la normativa vigente dota innegablemente a la educación básica de un capital simbólico superior al de la Educación Parvularia. Por ejemplo, al restringir la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con resultados de pruebas estandarizadas,

que a su vez apuntan al logro de aprendizajes del currículo de la Educación Básica, esto hace que se le entregue a los conocimientos de dicho nivel y sus sectores mayor relevancia.

La tensión entre estos *habitus* docentes, pone en evidencia la complejidad del desarrollo de prácticas pedagógicas que consideren la perspectiva de ambas docentes en los procesos de transición. De acuerdo con Neuman (2002), lo anterior es un elemento fundamental en los procesos transicionales y por sobre todo constituir equipos profesionales que dialoguen conjuntamente en la definición del qué y para qué de las prácticas pedagógicas. En este sentido, la perspectiva bourdiana del problema, aunque permite relevar cómo emergen diferentes identidades docentes en el proceso de transición y cómo se disputa el espacio de interacción para la instalación de prácticas pedagógicas, no permite explorar la forma de resolver esta tensión y posibilitar el diálogo entre las docentes. Así la tensión entre educadoras y profesoras, o bien, la supremacía de la Enseñanza Básica sobre la Educación Parvularia en la definición de las prácticas pedagógicas para la transición, evidencia una nueva dificultad para constituir equipos pedagógicos, que se viene a sumar a la ya identificada sobre las facilidades institucionales para que las docentes se puedan reunir.

Por otra parte, se observan prácticas para la transición basadas en una perspectiva de *school readiness for children* en donde se espera que las escuelas se adapten a las condiciones socioculturales y a los aprendizajes que traen consigo los niños al momento de comenzar el primero básico. Esto supone una concepción de la trayectoria marcada por los ritmos de cada niño y, por lo tanto, la necesidad que las escuelas se adapten a ellos para responder individual y colectivamente a sus necesidades e intereses. En este sentido, Whitebread y Bingham (2014) señalan que este enfoque permitiría un mejor logro de aprendizajes de los niños y, al mismo tiempo, que estos aprendizajes perduren en el largo tiempo. Más aún, según los mismos autores, adoptar este enfoque implica a su vez, desarrollar una pedagogía más lúdica, siendo coherentes con el desarrollo de los niños de esta edad. Si retomamos el ejemplo anterior sobre el hallazgo de la supremacía del *habitus* de la profesora por sobre el de la educadora y el problema que esto conlleva para la constitución de equipos pedagógicos que dialoguen entre y con las características intrínsecas de cada nivel, se obtiene una interacción pedagógica entre docentes enfocada en la trayectoria educativa del niño, y no desde la supremacía de una pedagogía por sobre otra.

En resumen, la *experiencia docente en transición* adquiere importancia como hallazgo, ya que permite explicar las prácticas pedagógicas que tienen una orientación hacia la preparación de la escuela. Como se evidencia en los resultados, a pesar del discurso docente sobre la imposibilidad de definir sus propias prácticas debido a las indicaciones curriculares y directivos, fue posible evidenciar que dentro de sus aulas las docentes tienen espacio para modificar sus prácticas pedagógicas de acuerdo con, las contingencias que surgen sus aulas y que están relacionadas con los procesos de transición. Así por ejemplo ocurre con la profesora básica, que entiende la importancia de dar continuidad académica a los aprendizajes y conocimientos de los niños que están comenzado el NB1, por lo que incorpora en su práctica estrategias métodos de enseñanza y herramienta pedagógicas a las que los niños estaban acostumbrados el año anterior durante el NT2. Aunque éste es un ejemplo particular dentro de la muestra, permite ratificar lo dicho anteriormente sobre la importancia de prepararse como escuela para recibir a los niños (Whitebread & Bingham, 2014). Además, confirma que el diálogo entre los *habitus* (Bourdieu, 2007) es esencial para constituir un equipo en educación inicial y, como veremos en la siguiente sección, para lograr un trabajo en equipo que permita no solo el ejercicio, sino que el desarrollo de la *agencia relacional* docente (Edwards, 2011).

3. Trabajo en equipo

El segundo objetivo planteado para el estudio consistía en analizar las interacciones que se establecen entre las docentes para la construcción de prácticas pedagógicas conjuntas enfocadas al proceso de transición. Y para ello se plantearon las siguientes preguntas:

¿de qué manera contribuye el diálogo entre docentes para desarrollar prácticas pedagógicas para facilitar los procesos de transición? y ¿cuál es el rol de las instituciones educativas para que estas prácticas pedagógicas se desarrollan?

Para poder responder a estas preguntas y objetivo las entrevistas se analizaron en base los componentes de la *agencia relacional* que de acuerdo con la literatura son relevantes para su ejercicio (Edwards 2017): 1) *disposiciones personales para el trabajo en equipo*; 2) *visión del otro* y 3) *visión de sí mismo*. También un cuarto elemento, que no es parte de la propuesta teórica de Anne Edwards, pero que es fundamental de desarrollar para comprender el

contexto estructural con el que dialoga el ejercicio de la *agencia relacional* en el *campo* educativo del caso chileno son 4) *las posibilidades institucionales para el trabajo en equipo*.

Las disposiciones personales para el trabajo en equipo hacen referencia al interés de las docentes por trabajar en equipo frente a un objetivo común, lo que Edwards (2015) define como *experiencia relacional*. En este estudio esta *experiencia relacional* se ve reflejada en el trabajo conjunto que realizan -o no- las docentes para la transición desde EP a EB. La evidencia muestra que las docentes de ambos niveles no sólo están dispuestas a trabajar en equipo, sino que además es para ellas una necesidad sentida y valorada para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en transición. Sin embargo, el alcance de sus disposiciones está truncado hacia la expectativa de *intercambiar experiencias* y en sus discursos no es reconocible una intención sobre construir conjuntamente nuevas prácticas. En efecto se evidencia en reiteradas ocasiones la precaución de no pasar a llevar a la colega, imponiendo una práctica sobre otra. Una posible explicación para esto es la forma en que se ha comprendido el trabajo colaborativo en Chile, y la dificultad que significa entender la colaboración como una transferencia de conocimiento y perpetuación de conocimientos especializados que puede devenir en una dominación de un nivel sobre otro (Lavié, 2006). En efecto, esto entrega evidencia sobre la necesidad de avanzar en las perspectivas sobre cómo se trabaja en equipos profesionales que buscan desarrollar nuevas prácticas frente a problemas complejos, tal como lo plantean Edwards, Montecinos, Cadiz, Jorratt, & Manriquez, (2017) y que sería un gran aporte para el desarrollo de prácticas pedagógicas enfocadas en la continuidad de la trayectoria de los niños en esta etapa.

Siguiendo, la *visión de sí mismo* y la *visión del otro*, se relacionan con el concepto de *conocimiento común* de la *agencia relacional*. De acuerdo con los datos de las entrevistas analizadas, las docentes dan cuenta de la visión de sí mismas sobre las prácticas de transición y la visión que tienen sobre las prácticas de sus colegas. Los resultados muestran que las docentes desarrollan visiones sobre sí mismas como *modelo*, *lúdicas*, *oyente* o *afectuosas* que tienen diferentes significados para educadoras de párvulos y profesoras básicas. Estas diferencias en significados, sobre una misma forma lingüística de autopercepción son expresión de las diferencias *habitus* en profesora básica y educadora de párvulos, en donde sus conocimientos de clases les definen diferentes condiciones de existencia (Saturnino, 2017). Por el contrario, a la visión de sí mismas, los datos muestran que sobre la *visión del*

otro (la visión de la educadora sobre la profesora y viceversa), las docentes comparten percepciones sobre lo que debe hacer su colega en los procesos de enseñanza en vista de la transición, esto genera expectativas sobre sus prácticas, como el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas en NT2, como la visión más académica de las interacciones que se forjan en NB1.

De acuerdo con Edwards (2017), el reconocimiento de estas percepciones propias y de otros o sobre otros, servirán como insumo para la comprensión mutua de las prácticas de las docentes. En otras palabras, los recursos culturales o herramientas disponibles que cada docente pone al servicio del equipo pedagógico pueden ser interpretadas y trabajadas para reconstruirse sobre el desarrollo de prácticas pedagógicas para la transición. De esta manera, el reconocer las percepciones propias y de otros permitiría generar *conocimiento común para las prácticas conjuntas*.

Las *posibilidades institucionales* son el cuarto elemento identificado para el trabajo en equipo, este no tiene un paralelo conceptual con la teoría de la agencia relacional planteada por Anne Edwards, pero, en tanto que elemento estructural para la regulación de la conducta humana, se entiende desde la literatura sociológica como un factor relevante en el ejercicio de la agencia en las personas (Archer, 2003). Dada las particularidades del caso chileno, las *posibilidades institucionales* se levantan como elemento importante para poder desarrollar nuevas prácticas pedagógicas conjuntas. Al respecto, las entrevistas evidencian cómo la estructura institucional en la que se desenvuelven las docentes puede promover o no la constitución de equipos pedagógicos para la primera infancia. En la mayoría de los casos las docentes no cuentan con orientaciones formales para la constitución de equipos pedagógicos, sin embargo, la distribución de las docentes entre los niveles para cada establecimiento permitiría una suerte de especialización docente en los niveles, en donde a una misma docente siempre le toca hacer clases ya sea en NT2 o NB1 de forma permanente, o en un cambio cíclico de 2 años en donde la docente trabaja con el mismo grupo de niños en NT1 y NT2 o NB1 y NB2. Estas posibilidades - o no- que entregan las instituciones a los equipos pedagógicos para se ven plasmadas en la acción pedagógicas para la transición manifestadas por las docentes, quienes con el *propósito de compartir herramientas* a pesar de no contar en la mayoría con los tiempos y espacios institucionales se reúnen marginalmente en *reuniones de pasillo* para lidiar con las necesidades emergentes del proceso de transición. Ahora bien,

a pesar de que tal como se ha evidenciado, existe una *disposición personal para la construcción de equipos pedagógicos*, sin embargo esto no es suficiente para que se constituyan equipos de primera infancia enfocados en las transiciones, puesto que es necesario que cuenten las orientaciones, espacios y tiempos necesarios para reunirse y por sobre todo con las orientaciones para que puedan expandir las fronteras de sus *habitus* -de educadora y de profesora- hacia la comprensión de los motivos y objetivos de sus colegas frente al fenómeno de la transición, de forma tal que sea posible identificarlo como objetivo común y construir nuevas prácticas pedagógicas en un ejercicio relacional. Esto es, en una relación igualitaria de conocimientos profesionales específicos entre las dos estructuras pedagógicas en la cual se los niños experimentan su trayectoria educativa entre el NT2 y el NB1 en Chile.

REFERENCIAS

- Archer, M. (2003). *Structure, Agency and the internal conversation*. London: Cambridge University Press.
- Bates, A. (2018). Readiness for School: Time and Ethics in Educational Practice. *Studies in Philosophy and Education*, 1-16.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (Vol. 1a ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. London: Mc Graw Hill.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM ediciones.
- Cardemil, C., Álvarez, F., & Giacconi, E. (1997). *En búsqueda de la articulación pedagógica entre el nivel pre-escolar y los primeros años de enseñanza básica*. Santiago: CIDE.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*.
- Colley, H. (2007). Understanding time in learning transitions through the lifecourse. *International Studies in Sociology of Education*(17), 427–43.
- Colley, H. (2010). Time in learning transitions through the lifecourse. En K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes, *Transitions and Learning through the Lifecourse* (págs. 130-146). New York: Routledge.
- Corsaro, W., & Molinari, L. (2005). *Understanding Children's transition from preschool to elementary school*. London: Teacher College Press.
- Dewey, J. (2006). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dockett, S., & Perry, B. (2006). *Starting school: A handbook for early childhood educators*.

- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: perceptions, expectations, experiences*. Australia: UNSW PRESS.
- Duhn, I., Fleer, M., & Harrison, L. (2016). Supporting multidisciplinary networks through relationality and a critical sense of belonging: three ‘gardening tools’ and the Relational Agency Framework. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 378-391.
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: the educational implications of “identity”, “agency” and “structure. En J. G. J. Field, & R. I. (eds), *Researching Transitions in Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). *Transitions and Learning through the Lifecourse*. New York: Routledge.
- Edwards, A. (2017). Revealing Relational Work. En A. E. (Ed.), *Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration* (págs. 1-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 22-32.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at boundaries between professional practices. *International Journal of Educational Research*(50), 33-39.
- Edwards, A. (2007). Working collaboratively to build resilience: a CHAT approach. *Social Policy and Society*, 6(2), 255-265.
- Edwards, A., Montecinos, C., Cadiz, J., Jorratt, P., & Manriquez, L. (2017). Working relationally on complex problems: Building capacity for joint agency in new forms of work. *Springer*, 229-247.
- Elder, G., Kirkpatrick, J. M., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of lifecourse theory. En J. Mortimer, & M. S. (eds), *Handbook of the Life Course*. New York: Plenum.
- Elder, G. H. (1985). *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions, 1968-1980*. Cornell University Press.
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. 69(1), 1-12.
- Elder, G. H., & Shanahan, M. J. (2007). The life course and human development. En D. W., L. R. M., & R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology*.

- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2002). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation: The Hague.
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Giebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the Way into Kindergarten and School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, 25-33.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 15-28.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jadue-Roa, D., Costa, E., Báez, G., Rivas, M., & Gareca, B. (2016). *Proyecto FONIDE N° 911436 Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Lam, M., & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26, 123–41.
- Lavié, J. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773-805.
- Levy, R., & The-Pavie-Team. (2005). Why look ta life courses in an interdisciplinary perspective? En R. Levy, J. C. Deschamps, G. Elcheroth, Y. Forney, J. A. Gauthier, P. Ghisletta, & D. Spini, *Toward an interdisciplinary perspective on the life course* (págs. 3-32). Elsevier.
- Ley N° 20.710. (11 de 12 de 2013). Proyecto de Ley: *Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor*. 2013. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

- Ley N° 20.370. (12 de 09 de 2009). *Ley General de Educación*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la república de Chile.
- Luchetti, E. (2007). *Articulación un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza* (Vol. 3era edición). Buenos Aires: Bonum.
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ministerio de Educación . (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica: Articulación* . Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2005). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia* (Vol. Segunda Edición). Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2006). *Planificación en el Nivel de Transición de Educación Parvularia*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2008). *Mapas de Progreso del Aprendizaje para el Nivel de Educación Parvularia*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2009a). *Orientaciones para la implementación de los Planes y programas de los niveles de transición*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2009b). *Curriculum en línea*. Obtenido de <https://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-35637.html>
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases curriculares 2012 Educación Básica*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Murphey, D. A., & Burns, C. E. (2002). Development of a Comprehensive Community Assessment of School Readiness. *Early Childhood Research & Practice*(4), 2.
- Méndez de Seguí, M. F., & Córdoba, C. (2007). *La articulación entre nivel inicial y primario como proyecto institucional: un proceso de revisión y construcción*. Haedo: Kimeln Grupo Editor.
- Neuman, M. J. (2002). The wider context An international overview of transition issues. En A.-W. Dunlop, & H. Fabian, *Transitions in the Early Years Debating continuity and progression for young children in early education* (págs. 8-22). London: Taylor & Francis Group.
- Padua, J. (1979). El proceso de investigación . En J. (. Padua, *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales* . México: Fondo de Cultura Económica .

- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories and pathways. En J. Mortimer, & S. M. J., *Handbook of the Life Course* . New York: Plenum .
- Peralta, V. (1996). *Currículo en el Jardín Infantil. Un análisis crítico*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Peralta, V. (2006). *Cien años de Educación Parvularia en el Sistema Público: El Primer Kinderrgarten Fiscal, 1906-2006*. Santiago: LOM.
- Peters, S. (2002). Teacher's perspectives of transitions. En H. Fabian, & A.-W. Dunlop, *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (págs. 89-97). London: Routledge Falmer.
- Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- RES-11.636. (2004). *Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de de Educación Parvularia y Enseñanza Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-Subsecretaria de Educación.
- Rodríguez, A., & Turón, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4).
- Rogoff, B., Goodman, T., & Bartlett, L. (2001). *Learning Together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: JUNJI.
- Saldaña. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. UK: SAGE.
- Saturnino, J. (2017). Habitus:An Analytic review. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3).
- Strasser, K., Lissi, M., & Silva, M. (2009). Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *PSYKHE*, 18(1), 85-96.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* . Barcelona: Paídos.
- UNICEF. (2018). *Primera infancia*. Obtenido de Unicef: <http://unicef.cl/web/primera-infancia/>
- Whitebread, D., & Bingham, S. (2014). School readiness starting age, cohorts and transitions in the early years. En J. Moyles, J. Payler, & J. Georgeson, *Early Years Foundations: Critical Issues, 2nd Ed.* (págs. 179-190). Maidenhead: Open University Press.

- Whitebread, D. (2013). Self-regulation in young children: its characteristics and the role of communication and language in its early development. En D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe , & A. Tolmie, *Self-regulation and dialogue in primary classrooms* (págs. 24-44). Leicester: British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education.
- Wingens, M., & Reiter, H. (2011). The life course approach-it's about time! *BIOS-Zeitschrift für Biographieforschung*, 24(2), 187-203.
- Zabala, M. (2012). Terrirortio, cultura y contextualización curricular. *INTERACÇÊS*(22), 6-33.

ANEXOS

Anexo 1: Muestra proyecto Fonide F911436

Tabla 7 Anexo 1 Muestra proyecto Fonide F911436

Establecimiento	Dependencia	Región	Fase 1		Fase 2		
			N° Grabaciones NT2	N° Grabaciones NB1	N° entrevistas grupales niños NT2	N° entrevistas grupales de niños NB1	N° entrevistas grupales adultos
1	PS	VIII R	2	2	1	1	1
2	M	RM	2	2	1	1	1
3	PP	RM	2	2	1	1	1
4	PS	RM	3	2	1	1	1
5	M	VIII R	4	2	1	1	1
6	PP	VIII R	4	4	1	1	1
7	M	RM	2	2	No aplica	No aplica	No aplica
8	PP	RM	2	2	No aplica	No aplica	No aplica
9	PS	VIII R	2	1	No aplica	No aplica	No aplica
10	PP	VIII R	1	1	No aplica	No aplica	No aplica
11	PS	RM	2	3	No aplica	No aplica	No aplica
12	M	VIII R	2	2	No aplica	No aplica	No aplica

Fuente: Fonide FX911436

Anexo 2: Sistema de Códigos

Tabla 8 Categoría Acciones pedagógicas para la transición

Categoría: Acciones pedagógicas para la transición	
Identifica temas sobre los cuales las docentes, realizan o sugieren acciones pedagógicas, sean estas, individuales o colectivas y formales o informales, con el objetivo de apoyar los procesos de transición desde la EP a la EB.	
Subcategoría	Definición
Reuniones de equipo pedagógico	Identifica la presencia de instancias formales o informales en las que las docentes de los niveles de transición y de primer ciclo básico se reúnen para discutir temáticas relacionadas con el quehacer pedagógico de sus respectivos niveles de enseñanza.
Procedimientos de evaluación	Identifica los ajustes realizados por las docentes a sus estrategias de evaluación y retroalimentación en contexto de la transición de la EP a la EB.
Estrategias de enseñanza	Identifica los cambios realizados por las docentes a las técnicas y recursos pedagógicos que utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de la transición de la EP a la EB.
Instancias de socialización	Identifica las estrategias utilizadas por las docentes para establecer o fortalecer vínculos entre los niños de los niveles de transición y el primer ciclo básico, trabajando el desapego emocional y los vínculos entre pares y con adultos.
Trabajo con apoderados	Identifica acciones docentes para trabajar con los apoderados el proceso de transición.

Tabla 9 Categoría motivos de las acciones pedagógicas para la transición

Categoría: Motivos de las acciones pedagógicas para la transición	
Identifica los motivos que movilizan a las docentes a implementar las acciones pedagógicas realizadas en el contexto de la transición desde la EP a la EB.	
Subcategoría	Definición
Orientaciones del establecimiento educativo	Las orientaciones entregadas por los establecimientos educacionales moviliza a las docentes a la implementación de acciones pedagógicas específicas en el contexto de la transición.
Experiencia docente en transición	La experiencia en aula adquirida por las docentes en su trayectoria moviliza la implementación de ciertas acciones pedagógicas en el contexto de la transición.

Tabla 10 Categoría propósito de las acciones pedagógicas para la transición

Categoría: Propósito de las acciones pedagógicas para la transición	
Identifica en el discurso docente el fin, objetivos, resultados esperados o expectativas de las acciones pedagógicas que utilizan o proyectan en el contexto de la transición de la EP a EB.	
Subcategoría	Descripción
Preparación académica	Las acciones pedagógicas realizadas por las docentes en el contexto de la transición están orientadas a asegurar que los niños del segundo nivel de transición desarrollen las habilidades y competencias académicas necesarias para responder a las dinámicas pedagógicas y contenidos del primer año básico.
Preparación emocional	Las acciones pedagógicas realizadas por las docentes en el contexto de la transición están orientadas a asegurar que los niños del segundo nivel de transición desarrollen las herramientas y competencias necesarias para desenvolverse de acuerdo con las normas de comportamiento, hábitos y rutinas del primero básico.
Continuidad académica	Las acciones pedagógicas realizadas por las docentes en el contexto de la transición están orientadas a propiciar la continuidad de las dinámicas pedagógicas utilizadas en el segundo nivel de transición durante el transcurso del primero básico.
Compartir herramientas	Las acciones pedagógicas realizadas por las docentes en el contexto de la transición están orientadas a compartir las herramientas que utilizan en sus respectivos niveles de enseñanza.

Tabla 11 Categoría trabajo colaborativo en equipos docentes de primera infancia

Categoría: Agencia relacional en equipos docentes de primera infancia	
Identifica las posibilidades del desarrollo de la agencia relacional en los equipos pedagógicos para facilitar la transición entre la EP y EB. Para ello a través del discurso de las docentes se considera el contexto que ofrecen los establecimientos educacionales para la conformación y trabajo en equipo; la disposición personal de las docentes para la colaboración y, el conocimiento común de cada una de las docentes sobre los motivos y objetivos de acción del otro y de sí mismas.	
Subcategoría	Descripción
Posibilidades institucionales para el trabajo en equipo	Se refiere a las posibilidades que entregan o no los establecimientos educativos para la conformación de equipos pedagógicos para la primera infancia orientados -entre otras cosas- a facilitar el proceso de transición.
Disposición personal para el trabajo en equipo	Se refiere a la disposición previa y futura que en su discurso manifiestan las docentes para la conformación de un equipo de primera infancia y la realización de actividades conjuntas en pro de facilitar la transición.
Visión del otro	Se refiere a la visión de la profesora sobre los objetivos que debe cumplir la educadora en el segundo nivel de transición, así como la visión de ésta sobre los objetivos que debe cumplir la profesora en primero básico
Visión de sí misma	Se refiere a la percepción de las docentes sobre los objetivos que deben cumplir en sus respectivos niveles en función del proceso de transición.

Anexo 3: Consentimiento informado docente



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO EDUCADOR/A SEGUNDA ETAPA

PROYECTO FONIDE “Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: características y evaluación”

Usted ha sido invitado a participar del proyecto FONIDE “*Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: características y evaluación*” a cargo de la investigadora Daniela Jadue Roa, del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), de la Universidad de Chile. El Objetivo de esta carta es ayudarlo a tomar una decisión informada para autorizar o no la presente investigación.

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

El proyecto tiene por objetivo comprender, caracterizar, definir, diferenciar y relacionar los procesos de transición y articulación para estos niveles educativos a través de la observación y descripción de las interacciones que ocurren al interior del aula; conociendo en profundidad la experiencia de enseñanza y aprendizaje de estos niveles dentro de una comunidad educativa.

¿Cómo se conforma el equipo investigador?

El equipo investigador está conformado por diferentes profesionales del área de la educación y de las ciencias sociales tanto de la Universidad de Chile como de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Específicamente: Dos Educadoras de Párvulos Doctoras en Educación, una Antropóloga con Magister en Sociología (especializada en infancia) y dos Sociólogas expertas en temáticas educacionales.

¿En qué consiste su participación?

Participar de una entrevista grupal junto a: educadores/as de kinder, profesores/as de primero básico y asistentes de ambos niveles de su establecimiento educacional. Además, previo a iniciar esta entrevista se le pedirá llenar una breve encuesta sobre transición y articulación.

¿Cuándo se llevarán a cabo la entrevista grupal?

En un lugar y hora de común acuerdo entre todos los participantes.

¿Tengo que prepararme?

No, esta entrevista es una conversación que nos permitirá conocer mejor su experiencia de trabajo con estos niveles de transición. El objetivo es poder escuchar sus vivencias, inquietudes, ideas, sentir, etc, para poder conocer la realidad tal cual es para usted y para su comunidad.

¿Qué riesgos corre al participar?

No se estiman riesgos asociados para los participantes.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

El equipo investigador trabajará directamente con el equipo pedagógico de cada centro, no sólo en la retroalimentación de resultados, sino también brindando dos instancias de trabajo y capacitación en las temáticas estudiadas. En una primera instancia se realizará un taller en cada comunidad educativa (que así lo desee); y en una segunda instancia se ofrecerá un taller con un experto internacional que trabaje las temáticas del estudio con las comunidades.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

Los investigadores mantendrán la **confidencialidad** con respecto a cualquier información obtenida en el estudio y ninguna persona ajena a la investigación tendrá acceso alguno a los datos obtenidos. Específicamente, los registros experimentales serán codificados con un sistema alfanumérico que impide que usted pueda ser identificado y guardados bajo clave segura. Sólo el equipo investigador tendrá acceso a esta información, la cual será guardada bajo llave por un plazo máximo de 5 años. Luego los datos serán eliminados. En ninguna circunstancia publicaremos ningún dato obtenido bajo alguna forma que permita identificarlo. En contextos de conferencias y publicación científica de resultados, la identidad será protegida con nombres ficticios y la imagen será alterada (caricaturizada). Toda información relativa a su identidad será eliminada.

¿Puedo conocer los datos del estudio?

Sí, usted tiene derecho a conocer los resultados finales del estudio. Si está interesado(a), usted puede escribir al correo del investigador principal y recibirá un informe resumen con los resultados agregados.

¿Es obligación participar? ¿Puede retirarse después de participar?

Tanto usted como los profesores, educadores, asistentes niños y niñas NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si usted accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna para su relación con el establecimiento. Su **protección** y **derecho para retirarse** en cualquier etapa están garantizados.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Para esto puede contactarse con Daniela Jadue Roa, investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. Su teléfono es el **22 978 1215** y su email es daniela.jadue@ciae.uchile.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio puede contactar al Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en la siguiente dirección: **Facultad de Ciencias Sociales, Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Decanato, Ñuñoa, Santiago**. Su Presidenta es la **Profesora Marcela Ferrer-Lues**, su teléfono es el 229787833 y su email de contacto es: comité.etica@facso.cl.



FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO EDUCADOR/A SEGUNDA ETAPA

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Consentimiento Informado para la participación en el proyecto:

PROYECTO FONIDE “Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: características y evaluación”

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y ACEPTO PARTICIPAR DE ESTE PROYECTO

—

Nombre del Educador/a

Fecha

Firma del Educador/a

Firma de la Investigadora

Fecha

|