



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Soto Muñoz, María Eugenia; Zapata Ospina, Beatriz
Transiciones educativas en la infancia: concepciones de docentes en Chile y Colombia
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 46, 2022, pp. 12-31
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.001>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243172248002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Transiciones educativas en la infancia: concepciones de docentes en Chile y Colombia

María Eugenia Soto Muñoz^a y Beatriz Zapata Ospina^b

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile^a. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, Medellín, Colombia^b.

Recibido: 25 de febrero 2021 - Revisado: 25 de mayo 2021 - Aceptado: 18 de junio 2021

RESUMEN

En este artículo se inicia con un breve análisis documental de la normativa y política vigente sobre Transición Educativa en los países en estudio, para dar paso al análisis de las opiniones que tienen docentes de educación preescolar y primaria sobre este proceso, con el propósito comprender sus concepciones, respecto a la transición de los estudiantes desde la educación preescolar a la educación básica. Su naturaleza cualitativa y metodología descriptiva e interpretativa, develó significados y sentidos de los docentes, así como los aspectos culturales y sociales que determinan el proceso, para establecer similitudes y diferencias en el cómo se están abordando las transiciones entre dos países sudamericanos y de esta forma aportar al fortalecimiento de las políticas educativas a nivel latinoamericano. Los hallazgos muestran que las prácticas pedagógicas de los docentes y la forma como organizan e implementan el proceso, sumado a las características sociales y estructurales de la escuela, dificultan la implementación de la transición exitosa y armoniosa de un nivel a otro.

Palabras clave: Transición de estudiantes; concepciones del profesor; práctica pedagógica; educación básica; educación preescolar.

*Correspondencia: [María Eugenia Soto Muñoz](mailto:mesoto@ucsc.cl) (M. Soto).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-9333-9702> (mesoto@ucsc.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-1080-7708> (bezapatao12@gmail.com).

Transitions in early childhood education: teachers' conceptions in Chile and Colombia

ABSTRACT

This article begins with a brief document analysis of the current regulations and policies on educational transition in the countries under study, to give way to the analysis of the opinions of preschool and elementary school teachers on this process, with the purpose of understanding their conceptions regarding the transition of students from preschool to elementary school. Its qualitative, descriptive, and interpretative methodology reveals meanings and senses of teachers, as well as the cultural and social aspects that determine the process, in order to establish similarities and differences in the way transitions are being approached between two Latin American countries and thus contribute to the strengthening of educational policies at the Latin American level. The findings show that the pedagogical practices of teachers and the way they organize and implement the process, added to the social and structural characteristics of the school, hinder the implementation of a successful and harmonious transition from one level to another.

Keywords: Student transition; teacher concepts; pedagogical practice; elementary education; pre-school education.

1. Planteamiento del problema

Desde la perspectiva ecológica de la educación planteada por [Bronfenbrenner \(1987\)](#) ocurre un suceso vital que supone un cambio de rol o de entorno, donde niñas y niños deben adaptarse al contexto y para ello requieren de vínculos afectivos sólidos con las personas adultas, de tal forma de facilitar la internalización de actividades y sentimientos positivos frente al cambio que deben vivir y a procesos de aprendizajes más complejos en la educación básica. Es en la escuela donde se dan las relaciones bidireccionales entre la niña/niño y su familia, escuela, comunidad. Por ello, los establecimientos educacionales tienen la responsabilidad de facilitar a las niñas/niños y sus familias un proceso armónico durante esta etapa, facilitar la adaptación a las demandas sociales y emocionales, con el fin de prevenir inconvenientes como el fracaso escolar, lo que es sustentado por [Castro et al. \(2018\)](#), al señalar que “una adecuada transición escolar requiere de un planteamiento ecológico del proceso, en el que todos los contextos y agentes estén interconectados, sean interdependientes y puedan apoyarse, de manera que faciliten la adaptación del niño a la escolaridad obligatoria” (p. 236). Lo anterior debido a que una transición armoniosa brinda a niñas/niños bienestar emocional, aspecto relevante para enfrentar de buena forma los nuevos aprendizajes, siendo respetuosos de sus características e intereses, como de las características del contexto familiar y socioeconómico de donde proviene.

A lo anterior se suma la mirada sociocultural de Vygotsky, que centra la importancia del proceso en la interacción social. Esta mirada dinámica del desarrollo de la niña/niño ofrece una visión relacional sobre las transiciones, donde los menores están activamente involucrados en el tiempo y la calidad de sus experiencias de transición, y que tiene la ventaja de reconocer a todos los aspectos de la infancia: aspectos sociales, procesos culturales y eco-

nómicos. Así, las transiciones pueden entenderse como momentos clave dentro del proceso de aprendizaje sociocultural, por el cual ellas/ellos cambian su comportamiento de acuerdo con los nuevos conocimientos adquiridos, a través de la interacción social con su entorno. Sin embargo, la necesidad de nuevos aprendizajes debiese mantener la calidad de las interacciones entre docentes y niñas/niños, en cambio, se observa que cuando pasan a la educación primaria, las características de enseñanza formal del primer año básico llevan a asumir que la niña/niño pierde su esencia como tal y la enseñanza se mira desde una visión adulto centrista.

En este contexto, desde un tiempo ya, diversos autores han aportado a la definición de transición educativa, concebida desde distintos aspectos que participan en ella. Es así que para Kagan y Neuman (1998) es "la continuidad de las experiencias que los niños tienen entre periodos y entre las esferas de sus vidas" (p. 366); para Pianta et al. (1999) "la transición de niñas/niños al colegio entendida en términos de la influencia de los contextos (familia, sala de clases, comunidad) y las conexiones entre estos contextos (relación familia-escuela) en cualquier momento dado y a lo largo del tiempo" (p. 4) y éstos, además afirman que la ausencia de prácticas y políticas de transición para ingresar a la etapa escolar, pueden significar un factor de riesgo para muchas niñas/niños, por lo que las escuelas tienen que asegurar una "suave transición entre el hogar y la escuela" y "la continuidad entre el jardín infantil y la escuela" (p. 3). Sumado a lo anterior Dockett y Perry (2001) plantean que "las transiciones efectivas envuelven a toda la comunidad de individuos más que a individuos en comunidades" (p. 16); a lo que Peralta (2007) suma que la transición es el proceso intermedio que transcurre entre un estado definido social y culturalmente como inicial y que se supone que hay que superar, por otro, que hay que alcanzar y que Alvarado y Suárez (2009) complementan al decir que "los momentos críticos de cambio que viven los niños y niñas al pasar de un ambiente a otro, abren oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela" (p. 910). Sin embargo, es "un momento de potencial desafío y estrés para los niños y sus familias" (Hirst et al., 2011, p. 5); por lo que es necesario construir "un puente que asume el importante papel de reunir ambos niveles, donde todos en la escuela están involucrados, ya que existe una división entre ambos niveles que se debe mejorar (Huser et al., 2016). Vogle et al. (2008) proponen resguardar que exista continuidad entre niveles, mientras que Aránega y Domech (2006) enfatizan en articular los procesos entre ambos niveles, considerando elementos pedagógicos comunes entre ellos.

Peralta (2007) y Jadue y Castro (2006), plantean que en los procesos de transición entre educación inicial y primaria se distinguen tres criterios que deben ser respetados. Estos son: *continuidad*, para mantener ciertos principios y procesos comunes, que facilitan el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas; *progresión* que implica permitir el avance equilibrado de aprendizajes y habilidades de un nivel a otro, que se van complejizando, finalmente, *diferenciación*, de tal forma respetar las características de los distintos grupos para establecer la diferencia de aprendizaje a lograr en cada uno de los niveles.

Respecto a la continuidad, hay un aspecto que Boyle et al. (2018) relevan y que se refiere a continuidad en los planes de estudio y la transición de prácticas entre la educación y el cuidado de la educación preescolar la educación básica, señalado que tiene un impacto positivo en el posterior éxito académico y social de los niños. Agregan que otro factor relevante es el establecimiento y mantenimiento de colaboraciones profesionales entre los niveles educativos, ya que constituye un factor que influye en las prácticas de transición, pero como Dunlop (2017) argumenta "no hay nada automático en la comunicación exitosa y establecimiento de relaciones entre diferentes grupos profesionales" (p. 267). Estos planteamientos reflejan perspectivas para la elaboración de políticas que permitan construir la articulación curricular y las colaboraciones profesionales como productos y procesos de aplicación universal.

De esta forma, la evidencia empírica muestra que la transición es un cambio que ocurre cuando el niño/niña pasa desde su hogar al jardín infantil y luego desde un nivel a otro, que implica un cambio en su comportamiento y que representa un gran desafío, tanto para ellos, sus docentes y familia, por lo que son los adultos quienes finalmente son responsables de diseñar, implementar y evaluar el proceso, generando el puente que facilite un tránsito armonioso.

La Transición Educativa ha sido un tema de preocupación en distintos países a nivel mundial. Sin embargo, en América Latina el desarrollo de esta temática es más reciente y países como Colombia y Chile han visto la necesidad de plantear políticas educacionales que expliciten la necesidad de abordar concretamente este proceso. Puntualmente, desde el año 2016 el Departamento de Antioquia-Colombia, comenzó a implementar políticas de primera infancia mediante programas que consideran las diferentes transiciones que viven niñas/niños desde los primeros años de vida hasta el paso a primer año básico, es decir hasta los siete años de vida. Y en el caso de Chile, desde el año 2004, se han implementado normativas, centradas principalmente en el paso desde el Nivel de Transición 2, o también conocido como Kínder, hacia el primer año básico. No obstante, las normativas vigentes, los procesos de transición parecieran estar implementados principalmente en el nivel preescolar por las educadoras de ese nivel, y de forma ascendente hacia el primer año básico, pero con menor desarrollo en ese nivel educativo. Comprender las concepciones de los docentes permite proyectar mejoras en aquellos aspectos más debilitados.

El concepto de transición educativa en Chile

Las primeras bases curriculares de la Educación Parvularia, elaboradas en el año 2001 para asegurar la continuidad, progresión y coherencia curricular a lo largo del nivel y con el primer año básico, en su momento explicitaron que uno de los objetivos generales en este nivel era “facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles” (MINEDUC, 2001, p. 23). A partir de ello, en el año 2004, el MINEDUC publica la Resolución Exenta 11636 que imparte los criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles educativos de Educación Parvularia y Enseñanza Básica, entregando diez acciones específicas que debían desarrollar los establecimientos educacionales que contaran en sus aulas con estos dos niveles educativos, con el propósito de asegurar la adecuada transición de los niños entre estos dos niveles educativos. Luego, en el año 2017, el MINEDUC promulga el Decreto 373 sobre la Estrategia de Transición Educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año básico. En ella se amplía el concepto de articulación curricular al de transición educativa de un nivel a otro, con el propósito de promover y resguardar un proceso educativo coherente desde el primer y segundo nivel de Educación Parvularia hacia el primer año básico, a partir de una concepción de niños sujetos de derecho. Este decreto propone acciones más amplias y concretas que la resolución anterior, a través de cuatro dimensiones para el diseño y la implementación de esta estrategia. Estas son: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, gestión de recursos, involucrando de manera directa a los directivos de los establecimientos educacionales en las decisiones de su implementación. Luego en el 2018, la actualización de las bases curriculares del nivel, nuevamente plantean en sus objetivos generales para el nivel que uno de sus propósitos es “favorecer la transición de la niña y del niño a la Educación Básica, propiciando el desarrollo y aprendizaje de las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para esta trayectoria educativa e implementando los procesos pedagógicos que la facilitan” (MINEDUC, 2018, p. 34). Sin embargo, se observa ausencia de esta temática en los propósitos de las bases curriculares de primer año básico, observándose una

perspectiva ascendente, es decir, la educación parvularia prepara para la educación básica y el liderazgo de este proceso recae en la educadora de párvulos.

Todo lo anterior, muestra las intenciones de la política ministerial chilena por asegurar el paso armonioso de los niños desde la Educación Parvularia hacia el primer año básico, considerando la participación de las familias en este proceso de transición, aunque aún faltan acciones concretas, tanto antes como después del paso a primer año, tendientes a apoyar a las madres y padres en cuanto a sus expectativas y temores para enfrentar el cambio de sus hijas e hijos desde educación preescolar a educación básica.

El concepto de transiciones en Colombia

Acompañar las transiciones de los niños ha sido un aspecto central de los programas de primera infancia de los últimos años en Colombia, sin embargo, aunque se desarrollaban experiencias significativas en este país, solo con la promulgación de la Ley 1804 de 2016, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De cero a Siempre, se instaaura un soporte legal para orientar e incorporar el proceso en las diferentes instituciones que atienden a los niños en los primeros años de vida.

La Estrategia Nacional De Cero a Siempre, centra su mirada en tres momentos críticos: Tránsito 1: del hogar a la institución de educación inicial, Tránsito 2: de la educación inicial al grado de transición y Tránsito 3: del grado de transición al grado primero.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), han sido las entidades que desarrollan debates y acciones orientadas a comprender los procesos relacionados con las transiciones que viven niños en sus primeros años de vida hasta la llegada a la educación formal, con el fin de proponer un modelo que permita fortalecer las dinámicas institucionales y familiares para otorgar mejores condiciones durante sus transiciones y procesos de adaptación.

En el 2016 el MEN, en conjunto con las entidades de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia – CIPI, presenta la estrategia *¡TODOS LISTOS!!! para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo* con el fin de potenciar dichas transiciones, asegurar el acceso a la educación y la permanencia en el sistema educativo promoviendo procesos pedagógicos con pertinencia y calidad. El documento se constituye en un referente técnico y define las transiciones como “momentos de cambio en los cuales experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que inciden en la construcción de su identidad y en las formas de relación con los otros, impactando así, de manera significativa en su desarrollo” (MEN, 2016, p. 8).

Se reconocen 4 hitos en las transiciones: 1. El ingreso a la Educación Inicial, 2. El ingreso a la Educación Básica, 3. El cambio de modalidad de educación inicial o Institución Educativa, o el cambio de nivel o grupo y 4. El cambio en las rutinas y en la vida cotidiana. Dichos hitos implican “continuidades y discontinuidades en las experiencias educativas” (MEN, 2016, p. 9) en los siguientes aspectos: organización del trabajo pedagógico, tiempos, rol de los niños y docentes, ambientes educativos, normas y pautas de convivencia, presencia de las actividades rectoras de la infancia, relación con las familias y cuidadores, evaluación y seguimiento al desarrollo expectativas de los actores, conformación de grupos. En consonancia con ello, los procesos de transición requieren de la articulación tanto de las instituciones, los ciclos educativos y los docentes que acompañan a los niños y a sus familias; lo que implica entender cuáles son los cambios a los que se enfrentan los niños en este momento de su vida y en qué se puede acompañarlos y apoyarlos para adaptarse al cambio y los nuevos contextos educativos.

En el 2017 el ICBF, presenta la *Guía Orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al Sistema de Educación*

Formal, concibiendo las transiciones como “los momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y aprendizaje para la vida y la escuela” (ICBF, 2017, p. 11), con la participación de niños, familias docentes y otros profesionales. Igualmente plantea que las transiciones educativas ocurren en determinados y diferentes momentos que están asociados a cambios en las personas, involucrando “ajustes de tipo emocional, cultural, físico y pedagógico, entre otros” (ICBF, 2017, p. 11) y propone lineamientos para las articulaciones que deben establecerse entre los diferentes sectores y actores en torno a los siguientes aspectos: procedimiento administrativo, sistemas de información y estrategias pedagógicas.

En el marco de las anteriores normativas, la Secretaría de Educación y la Gerencia de Infancia del Departamento de Antioquia, promulgan la Circular 000228 (2017) y la Circular 000265 (2018), en las cuales se describen las orientaciones que han de acoger las instituciones educativas y los operadores de la atención integral a la primera infancia en el departamento, con el propósito alcanzar acciones articuladas que sean coherentes con las características y necesidades de los niños que transitan. Se proponen orientaciones y estrategias para fundamentar las propuestas pedagógicas y promover las articulaciones educativas desde tres ámbitos: administrativo, pedagógico y con las familias.

Si bien todas estas normativas forman parte de un marco legal, por el cual deben regirse los establecimientos educacionales, que se sustentan en evidencias de referentes nacionales e internacionales, carecen de claridad respecto a los recursos económicos con los que contarán los municipios para la implementación.

Concepciones de los docentes sobre su rol en el proceso pedagógico

En 1968, Jackson publica “La vida en las aulas”, donde plantea la necesidad de comprender el pensamiento del profesor para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Luego, en 1975 se produce la aceptación formal por la comunidad científica del modelo «Pensamientos del profesor» (Teacher Thinking) como modelo de investigación al que se le denominó «procesamiento clínico de la información» en la enseñanza (Serrano Sánchez, 2010). Las ideas fundantes se basan en que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, y que estos pensamientos guían y orientan su conducta. Este modelo de procesamiento de la información concibe al profesor como “una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando a otros” (Clark, 1978, citado en Marcelo 1987, p. 17).

En esta investigación se consideraron las concepciones de las educadoras preescolares (se usa el término preescolar como un concepto más común entre ambos países que el de educadoras de párvulos que solo se usa en Chile) y profesores de primer año básico, como el conocimiento subjetivo, poco elaborados, generado por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas (Llinares, 1991, p. 37), las que se basan en los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan. Desde una perspectiva fenomenológica-cualitativa, “no importan tanto los hechos en sí, como objeto de conocimiento, sino como expresión de significados de quienes los vivencian” (Pérez Gómez y Gimeno, 1988). Tal como lo señala Rodríguez (2017) las creencias y conocimientos del docente guían sus prácticas y acceder a ellos resulta relevante para comprender cómo se conforman los procesos de enseñanza.

En cuanto a las concepciones sobre el proceso de transición educativa, según Azorín (2019) reconocer que la recogida de la voz de todos los implicados en el proceso de transición

es uno de los principales desafíos. Estas concepciones varían en el tiempo ya que son influenciadas por diversos cambios en el contexto educativo, como los son los ajustes curriculares, las experiencias de las propias prácticas docentes, características de los contextos, por lo que el estudio recoge estas miradas en un momento determinado. Por lo tanto, reunir las creencias de educadoras preescolares y profesores de 1° año básico sobre el proceso de transición educativa de un nivel a otro, permitió comprender qué significa para ellos y así, entender por qué se lleva a cabo de esa determinada manera. El valor de la investigación es justamente la comprensión que se tiene del fenómeno, el que se da en más de una comunidad, más bien en comunidades de dos países de Latinoamérica. Con ello también, se aporta al diseño de estos procesos en otros países de la región, donde su implementación aún es incipiente.

2. Objetivo de la investigación

El propósito de este estudio fue comprender las concepciones de los docentes sobre el proceso de transición educativa desde el nivel de educación preescolar a la educación básica, específicamente al primer año básico y a partir de ello, aportar a la construcción de una perspectiva contextualizada sobre la práctica que hasta ahora han realizado los educadores del nivel inicial en el Departamento de Antioquia- Medellín, Colombia, y docentes de la Provincia de Concepción, Chile.

3. Diseño metodológico

3.1 Población participante

Se recopilaron opiniones de distintos docentes de ambos países. En Colombia, se entrevistaron 10 docentes en los municipios de Medellín, Rionegro y La Pintada del Departamento de Antioquia-Colombia, cuyos establecimientos fueron seleccionados según su accesibilidad geográfica, índice de vulnerabilidad y contar con distintos niveles educacionales: centros de desarrollo infantil y establecimientos con niveles desde kínder a sexto básico. Mientras que, en Chile, se entrevistaron 23 docentes en las comunas de Concepción, Talcahuano, Penco, Hualpén y San Pedro de la Paz de la Provincia de Concepción, cuyos establecimientos fueron seleccionados por tener alto índice de vulnerabilidad económica y contar con niveles desde kínder a octavo año básico. Estos docentes son profesionales formados en educación inicial y educación básica, y aun cuando se seleccionaron los municipios por razones geográficas y de accesibilidad administrativa, los participantes fueron voluntarios y coincidentemente todas corresponden al género femenino, dado que en estos países la educación de niños y niñas en edades tempranas se entiende como profesión de preferencia femenina. Estos establecimientos educativos, de dependencia municipal, se caracterizan por recibir estudiantes desde kínder en el preescolar hasta sexto u octavo básico; en Colombia, estos establecimientos se insertan en sectores rural y urbano, en cambio en Concepción lo hacen solo en sector urbano. A ellos asisten niñas y niños de baja condición socioeconómica, con padres y madres que desempeñan oficios y en general con un nivel educativo básico, cuyas edades fluctúan entre los 3 y los 7 años. Los cursos a los que asisten tienen un promedio de 25 estudiantes por clase.

3.2 Atributos población

Docentes, educadoras preescolares y profesoras de primer año básico, que laboran en instituciones educativas o de atención integral a la primera infancia y participan en el programa de Preescolar Integral (Rionegro-zona rural), Buen Comienzo (Medellín) y Modalidad Centros de Atención Integral a la Infancia de Comfenalco Antioquia-Región Suroeste. Como también, educadoras de párvulos y profesoras de primer año básico de colegios municipalizados que se desempeñan en los cursos de Transición 2 (kínder) y primer año básico de las

comunales antes mencionadas, en Chile. Respecto a la experiencia docente, ellas presentaron un promedio de 14 años de ejercicio de la profesión, la más joven con 5 años de experiencia laboral y la mayor con 28 años. Todas las docentes se habían desempeñado en establecimientos educacionales municipales, es decir, enseñando preferentemente a niñas y niños provenientes de bajo nivel socioeconómico. Todas ellas cumplían solo el rol de docente de aula, sin cargos administrativos y habían estudiado la carrera profesional de educador de párvulos o profesor de enseñanza básica, según el grado de enseñanza.

3.3 Tipo de investigación

Se desarrolló un proceso investigativo de carácter cualitativo, tipo descriptivo e interpretativo retomando aspectos de la investigación narrativa, dado que como lo afirman [Sparkes y Devís \(2007\)](#), “a través de los relatos, las personas cuentan sobre sus vidas y las vidas de otros. Las fuentes de recogida de dichos relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales” (p. 51). Se utiliza el estudio de las narrativas para comprender el sentido de lo que expresan y sienten los docentes, puesto que desde sus relatos y experiencias es posible develar aspectos culturales y sociales frente a las transiciones en la primera infancia.

Complementario a lo anterior, [Blanco \(2011\)](#) afirma que “la investigación narrativa implica mucho más que solo escuchar, grabar o recolectar historias y relatos... requiere evidencias, plausibilidad interpretativa y un pensamiento disciplinado” (p. 140); en coherencia con este postulado se asume la sistematización como parte del proceso investigativo lo que implica leer, reflexionar, escribir, reescribir, documentarse, volver a escribir para analizar, interpretar y comprender la realidad que subyace a los procesos de transiciones.

Con el propósito de analizar, interpretar y sistematizar las narrativas de los participantes que laboran en instituciones educativas y gestionan procesos de transiciones, se retoman las voces y relatos de ellos y luego, a partir del análisis documental de las normativas que orientan el proceso de transición en Chile y Colombia “esas voces entran en diálogo con otras voces, otras fuentes documentales, otras experiencias y el resultado de esos diálogos será la construcción de una nueva perspectiva sobre la práctica desarrollada” ([Pérez et al., 2014, p. 4](#)) en el contexto de la educación inicial.

Los establecimientos educativos fueron seleccionados de participantes actuaron de manera voluntaria en una entrevista, durante el caso de Chile, en el año 2017 y en Colombia, en el 2018. La entrevista fue guiada por preguntas semiestructuradas, organizadas previamente.

3.4 Análisis de datos

La recopilación de la información primaria se realizó a partir de entrevistas semi estructuradas a los docentes, las cuales se llevaron a cabo utilizando un guion de preguntas basado en la malla temática que recopilaba tres categorías: Saberes/conceptos (qué se saben o se conocen), Emociones, expectativas, desafíos (qué sienten o piensan), Prácticas (las experiencias vividas desde las continuidades, discontinuidades y factores facilitadores). Las preguntaron principales, realizadas a las docentes de preescolar y primer año básico y que guiaron el estudio, fueron: ¿Qué sabe sobre el proceso de transición de niñas y niños desde Kinder a Primer año?, ¿cómo cree que debe llevarse a cabo la articulación curricular de contenidos específicos entre niveles de grado?, ¿cómo cree que debe ser la coordinación entre docentes para facilitar la transición de un nivel a otro?, ¿cuáles son, en su opinión, aspectos que dificultan la transición de un nivel a otro?, ¿cómo se siente usted frente a esos obstáculos y cómo cree que afectan a las niñas y niños?, ¿cómo es la implementación del proceso de transición en su escuela?, ¿qué aspectos facilitan esa la puesta en práctica de la transición en contextos como el de su escuela?

Una vez que las transcripciones fueron guardadas, el investigador analizó los datos utilizando el método de investigación cualitativa llamado Análisis Temático. Este método proporciona patrones dentro de los datos para entender las creencias de los docentes con respecto a la transición entre dos niveles educativos. Braun y Clark (2006) afirman que los temas "capturan algo importante acerca de los datos en relación con la pregunta de investigación" (p. 82). Además, Boyatzis (1998) definió los temas como un patrón que se encuentra en la información que organiza las posibles observaciones y permite la interpretación de los aspectos del fenómeno estudiado.

Durante el proceso de análisis temático, se analizaron patrones repetidos en los datos para crear subtemas, y posteriormente se agruparon en temas principales para comprender mejor las creencias de los docentes de jardín de infancia y primer año básico sobre el proceso de transición educativa entre los dos niveles. El análisis se realizó siguiendo las seis fases establecidas por Braun y Clark (2006). Las seis fases fueron:

Etapa 1: Familiarizarse con los datos

El primer paso en el análisis temático es conocer los datos. Las 33 entrevistas fueron transcritas con el mayor detalle posible. Con el fin de lograr una exactitud de los datos, el investigador, luego escuchó las conversaciones mientras leía las transcripciones. En este primer paso, el objetivo era buscar estructuras y significados en los datos obtenidos.

Etapa 2: Generación de los códigos iniciales

El segundo paso fue codificar los datos. Según Boyatzis (1998), el código correcto es el que capta la riqueza del fenómeno. Para codificar los datos, se utilizó el software de codificación, NVivo 11. Cada investigador leyó cada entrevista prestando la misma atención al proceso de codificación. Cada extracto de datos significativo fue cotejado y codificado. Luego, el proceso de codificación consistió en organizar los datos, con el mismo significado, en grupos.

Etapa 3: Búsqueda de temas

El tercer paso fue la búsqueda de temas - datos importantes relevantes para la cuestión de la investigación (Braun y Clark, 2006). Al principio de este paso, había una larga lista de códigos, que se convirtieron en posibles temas. La idea era combinar diferentes códigos para formar un tema global. De esta manera, fue posible comenzar a pensar en diferentes niveles de temas y subtemas, así como identificar posibles temas individuales.

Etapa 4: Revisión de los temas

El cuarto paso es el proceso de revisión de los temas. Los temas se revisaron para reconfigurarlos, lo que ofrece la oportunidad de que surjan nuevos temas. Algunos temas eran subtemas, y algunos temas no eran tal. Esta fase comprendió dos niveles; en el primer nivel se revisaron las ideas en relación con los extractos de datos codificados, y luego, en un proceso similar, en el segundo nivel se examinaron los temas en relación con todo el conjunto de datos. Durante el segundo nivel, el examen se produjo para determinar "si los temas 'funcionan' en relación con el conjunto de datos", así como si se omitió algún dato adicional durante el proceso inicial de codificación (Braun y Clark, 2006, p. 91).

Etapa 5: Definir y nombrar los temas

En el paso número cinco se identificaron los temas y se estableció una jerarquía de temas y subtemas. En este paso, NVivo 11 ayudó a revisar los temas esenciales hasta que se creó un mapa temático claro y comprensible de los datos. El mapa temático ayudó a interpretar las creencias de los profesores.

Etapas 6: Reporte el análisis

El libro de códigos final permitió al investigador organizar tres temas centrales. Se han elegido algunos ejemplos vívidos para demostrar la esencia de la idea.

Finalmente, los hallazgos cualitativos deben garantizar la fiabilidad, por lo que se respetaron los siguientes criterios:

- Credibilidad: los investigadores utilizaron múltiples fuentes de datos y triangularon las opiniones de los docentes de educación parvularia y primer año básico en las escuelas de diferentes centros participantes. Además, triangularon los hallazgos de cada investigador para llegar a una versión única de hallazgos.

- Transferibilidad: aun cuando un estudio cualitativo no es generalizable, la descripción detallada del procedimiento permite que este estudio puede ser aplicable en otros contextos.

- Confirmabilidad: cada paso del análisis de los datos fue explicado para proporcionar la justificación de las decisiones tomadas.

- Fiabilidad: la información proporcionada sobre el método, los participantes y el análisis de los datos ofrecen una guía para obtener conclusiones coherentes.

4. Resultados

Como resultado del análisis y la interpretación de los datos cualitativos, se presentan los hallazgos, con el propósito de dar a conocer lo significativo y relevante en cuanto lo que saben piensan o sienten los docentes, y las prácticas que implementan en los procesos de transiciones. Se muestra una selección de los puntos más relevantes expresados por los docentes de ambos países.

4.1 Saberes/conceptos (qué saben o conocen)

Al realizar el análisis de las entrevistas de los docentes en Chile, se evidenció que para muchos de ellos el concepto de transición se asume como sinónimo de articulación curricular, término que fue usado en la primera normativa impulsada por el MINEDUC en 2004 y que más bien apuntaba a la coordinación pedagógica del proceso. Un ejemplo concreto de esto es narrado por una profesora de primer año, quien afirmó¹ que *"la articulación es cómo los niños pasan desde educación parvularia al primero y la transición también, para pasar de un grado a otro. Para mí, es lo mismo"*. Otra docente de primer año también afirmó: *"Creo que la transición sería entre educación parvularia y el primer año. Articulación... para mí, como transición... es un término más técnico, y la articulación curricular me suena más... parece más, como coordinar los aprendizajes que están en educación parvularia y los que están en primer año básico"*.

En general se observó esta confusión de términos en los docentes de educación parvularia y de primer año, quienes creen que ambos conceptos implican un paso de un grado a otro, pero presentan dificultad para explicar la diferencia entre ambos conceptos. Esta comprensión se ilustra en el siguiente ejemplo de un profesor de primer año: *"No lo sé, porque, siento que el paso de un niño pequeño desde educación parvularia al primer año es fuerte; es difícil"*, aseverando que es un proceso complejo, del cual tiene poca claridad. Los docentes creen que la articulación curricular es un proceso específico y más técnico. Además, los profesores señalan que el concepto de articulación les resulta más familiar porque han enseñado más actividades en relación con él. Un ejemplo es cuando una docente de educación parvularia

1. Las narrativas de los actores se referencian en el texto mediante la utilización de comillas y letra cursiva.

dijo: *"para articular, hacemos actividades como visitar el aula de primer año, invitando a los alumnos de primer año a las exposiciones de educación parvularia"*; ejemplos que evidencian la concepción parcial del fenómeno, ya que esas actividades están más relacionadas con el proceso de transición que con la articulación curricular. Además, los docentes declararon ser conscientes de la importancia de una transición adecuada desde educación parvularia al primer año, para que los estudiantes se acostumbren a su nuevo entorno. Sin embargo, expresaron algunas limitaciones para poder llevar a cabo el proceso, principalmente dado por las diferencias entre las jornadas de trabajo y horarios de los distintos docentes, porque no hay una oportunidad formal de reunirse y planificar el proceso curricular; no obstante, una docente indicó que está dispuesta a encontrar tiempo extra para reunirse con su colega; declaró: *"En el pasillo o durante la hora del almuerzo, hablamos y comentamos sobre los estudiantes, sobre sus características, [y] cómo se preparan para el primer año"*.

Respecto a facilitadores de la transición de un nivel a otro, los docentes chilenos declaran que es importante saber de antemano quién será el docente de primer año el próximo año, y así, compartir información sobre los niños. Esto se da porque, al igual que en Colombia, el nivel de Kinder o también llamado Transición Mayor, está inserto en la misma escuela. Agregan que se da mayor continuidad al proceso de aprendizaje de los estudiantes cuando un docente puede continuar con sus estudiantes al nivel siguiente, ejemplo, de pre-kínder a kínder y de 1° básico a 2°. Un obstaculizador relevante es el poco conocimiento que declaran tener los docentes chilenos de la normativa vigente, específicamente el Decreto 373 (2017) y más bien demuestran conocimiento de la normativa anterior. Ello puede estar interfiriendo en la implementación adecuada del proceso, ya que, ante la concepción parcial del fenómeno por parte de los docentes, esta normativa orienta las acciones a realizar por los líderes del establecimiento en primer lugar, y luego la gestión pedagógica de los docentes, como también la gestión de los recursos a utilizar y la convivencia, en el paso de niñas y niños de kínder a primer año básico.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, los docentes declararon que enseñan lo que prescribe el Ministerio de Educación. En el año 2018, el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) promulgó las nuevas bases curriculares para la educación parvularia. En ellas, se explicitan los objetivos de aprendizaje, y los docentes indicaron que es eso lo que promueven en el aula. Sin embargo, es posible observar una diferencia entre los docentes de primer año y los de educación parvularia, porque los primeros tienen expectativas diferentes en cuanto a las habilidades que los niños deben conocer antes de ingresar al primer año. Facilitaría la continuidad, progresión y diferenciación de los aprendizajes si ambos profesionales, la educadora de párvulos y el profesor de primer año, conocieran y comprendieran el curriculum propuesto para el nivel opuesto. Este aspecto es coincidente con los docentes de primer año básico en Colombia, ya que en ambos países la transición educativa se entiende como proceso ascendente desde la educación parvularia hacia el primer año básico, con una alta responsabilidad y protagonismo de las profesionales del nivel inicial. No obstante, los docentes de primer año son conscientes de que un niño pueda fracasar en primer año es porque no ha logrado con éxito el proceso de aprendizaje, pero aún no otorga la importancia que merece a articular curricularmente los objetivos de aprendizaje de un nivel a otro.

Por otro lado, los docentes en Colombia, dada su formación, procesos de capacitación y participación activa como líderes de los procesos de transición al interior de las instituciones educativas, poseen una conceptualización fundamentada de las legislaciones y documentos oficiales del Ministerio de Educación y del ICBF. Definen las transiciones como *"un proceso de cambio que permite el crecimiento personal de los niños y le permite adquirir nuevos aprendizajes y desarrollar todas sus potencialidades"*. Dichas transiciones no se dan en un momento particular sino a través del curso de vida; pero desde lo educativo en la primera infancia

se vive “el tránsito desde el hogar al centro o jardín infantil, del jardín infantil al grado de transición o preescolar y de este grado a la básica primaria, que es una educación más formal”.

Los docentes de ambos países coinciden en que las transiciones son vividas de manera diferente por los actores participantes y dependen de muchos factores tanto en lo personal como en lo contextual. Así lo explica una docente en Colombia al señalar que “*tener en cuenta que las transiciones implican articulaciones, diálogos, adaptaciones, participación metodológicas creativas e innovadoras desde lo pedagógico*”. Estos aspectos son un bien preciado, que deben planificar de manera conjunta los profesores de los distintos niveles, pero que en la práctica organizativa de las escuelas cuesta encontrar.

4.2 Emociones, expectativas, desafíos (qué sienten o creen)

Para los docentes, sus sentimientos se relacionan más con las expectativas y desafíos inherentes a las transiciones. Así, una docente de educación parvularia expresa que “*los niños van a tener que afrontar muchos retos y situaciones diferentes que tienen que ver con la nueva docente, el estilo de enseñanza (en la escuela son más tradicionales, no hay tiempo para el juego), los ambientes de aprendizaje (ya se sientan en pupitres), la jornada es más larga y tienen horarios menos flexibles*”, situación que genera incertidumbre, aciertos y errores, creando preocupación no solo por lo que van a vivir los niños, “*... aunque tenemos estrategias pedagógicas, me da susto que los niños no lleguen bien preparados a la escuela, se aburran o pierdan el año*”, sino también por la creencias de las familias y los docentes de primer año frente a la manera como orientan personal y pedagógicamente el proceso. Diversas opiniones se ejemplifican cuando ellas señalan “*cuando los niños pasan a primero los papás lo juzgan a uno porque no les enseñó nada, que lo único que hacíamos era jugar*”, “*...piensan que las maestras de primer año básico somos malas personas, porque exigimos más*”, “*en el preescolar no los preparan para la escuela, por eso se aburren y pierden el año*”.

Las docentes en Colombia consideran que se ha avanzado en el proceso pedagógico gracias a la formación que han recibido y existen experiencias significativas que dan cuenta de procesos exitosos de transiciones educativas, especialmente cuando hay un trabajo articulado y buena comunicación entre las docentes de ambos grados “*desarrollamos proyectos conjuntos con las profesoras de primero, así los niños se van conociendo y nosotros a ellos*”, para lograrlo “*se debe tener creatividad, pensamiento crítico y trabajo en equipo para poder implementar estrategias conjuntas y analizar críticamente lo que se hace para retomar lo positivo*”, “*cambiar lo que no favorece el proceso de los niños*”, se requiere un docente innovador que trascienda los modelos pedagógicos tradicionales, que reconozca las potenciales y múltiples capacidades que poseen los niños para aprender desde los primeros años de vida, que respete y comprenda sus sentimientos, emociones y su manera particular de aprender. Cuando el nivel de kínder o Transición Mayor se encuentra dentro de la misma escuela donde está el primer año básico, este trabajo articulado entre docentes se ve obstaculizado por la falta de tiempos para reunirse a coordinar el proceso.

4.3 Prácticas Pedagógicas (las experiencias vividas desde las continuidades, discontinuidades)

En esta temática se encontró un patrón común entre las opiniones de las docentes de ambos países. En general, ellas creen que las características socioeconómicas de los niños y niñas a su cargo, impiden su desarrollo y aprendizaje, además, señalan algunas características emocionales como la timidez, carencias afectivas y emocionales. Por tanto, creen que su papel en este contexto está relacionado con diferentes aspectos, más allá del mero proceso de aprendizaje, tal como el trabajo con las familias y proveer de otras experiencias, además,

de las vinculadas al aula, ya que reconocen la dificultad que tendrán los niños y niñas para vivirlas sin la ayuda de la escuela. Creen necesario compensar las desventajas que niños y niñas traen desde el nacimiento y son conscientes de la necesidad de mejorar las oportunidades educativas de los niños desfavorecidos; de lo contrario, seguirán perpetuando la desigualdad social existente.

Las docentes de ambos países coinciden en que las prácticas que se implementan en muchas ocasiones no son coherentes con las concepciones que se tienen sobre desarrollo y aprendizaje. Desde los discursos de la mayoría de docentes se rescata la siguiente afirmación, *“respetamos los procesos individuales de desarrollo y los diferentes ritmos de aprendizaje”, “cada niño es un ser único y vive los procesos de manera diferente”,* sin embargo, consideran que en la práctica el no homogenizar a los niños es complejo dadas las características del sistema educativo y las condiciones institucionales para implementar el proceso educativo, *“exigen estandarizar por asuntos de cobertura y no hay continuidad en los procesos”, “sería lo ideal acompañar a cada niño en su proceso pero cómo hacerlo con grupos de casi de 35 o 40”, “en el primer año básico, hay que cumplir un currículo y unos logros, no se le está permitiendo al niño vivir a plenitud su proceso de desarrollo”.*

En referencia con los aprendizajes, las docentes concuerdan en que existen diferencias en el proceso de transición de un nivel a otro, en relación con la metodología utilizada por las docentes en uno y otro nivel. En el preescolar se promueven los aprendizajes a partir *“de la lúdica, el juego y los lenguajes artísticos”* y en el primer año básico *“se dan clases magistrales para matemáticas y aprender leer y escribir”*; en cuanto a la diferenciación de los ambientes educativos, las diferencias son las mismas entre países, refiriéndose a *“las instalaciones, los muebles y recursos de las escuelas son muy diferentes o escasos a las del preescolar, parece que no fueran para niños”*; y respecto al rol que asumen los niños *“en el jardín se aprende jugando, en cambio en la escuela sientan a los niños en pupitres varias horas para que memoricen y hagan tareas”.* Esta situación es una de las causales que incide en la continuidad y permanencia en el sistema educativo, razón por la cual los Ministerios de Educación de ambos países hayan presentado documentos orientadores para favorecer la transición educativa desde educación parvularia a primer año básico, así, se intencione pedagógicamente la construcción de la confianza, la acogida y el respeto desde experiencias basadas en las actividades rectoras, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, el intercambio de experiencias y saberes, creación de ambientes cálidos, estéticos y acogedores, ya que en el currículo oficial de primer año básico, estos principios de integración no se explicitan y resulta difícil que los profesores de este nivel lo visualicen como parte de su labor.

En voz de las docentes, el tránsito armonioso es un proceso que se debe tener en cuenta y programado desde el inicio del año académico con el fin de asegurar tranquilidad, certidumbre y confianza en los niños frente a lo que llegará con el paso a otra institución; situación que solo es posible *“cuando se cuenta con el apoyo de los rectores, voluntad de las docentes y apoyo de la familia”* y *“cuando en la escuela nos den tiempo para organizarnos con la colega”,* opinión totalmente válida, pues se observa como una limitante para el trabajo colaborativo entre los docentes de ambos niveles

Como estrategias pedagógicas, las docentes de ambos países principalmente destacan las visitas *in-situ*, las pasantías, proyectos y salidas pedagógicas conjuntas, comunicación por cartas entre niños, diálogo de saberes, es decir, la implementación de pedagogías activas tanto en preescolar como en el grado primero *“donde los niños realmente participen, se escuche su voz y den espacios para explorar y expresar lo que sienten”* para plantear *“mediaciones y estrategias de acompañamiento centradas en su bienestar y felicidad”.*

Respecto a limitaciones que encuentran en la implementación del proceso, las docentes de ambos países coinciden en afirmar que mayoritariamente están relacionadas con la participación y compromiso de algunas familias *“falta compromiso y comprensión del proceso”, “evaden la responsabilidad, consideran que es una carga más y son las docentes las encargadas”,* como también, con el nivel educativo de padres y madres. Igualmente, las docentes de primer año básico señalan complejidades propias de su nivel, referidas a la organización de espacios, recursos, estrategias y actividades porque *“les implica trabajar con metodologías lúdicas y activas propias de los proyectos pedagógicos y están acostumbradas a trabajar por asignaturas, cumplir horarios y evaluar por áreas de formación”.* Es en este contexto donde cobra sentido lo propuesto explícitamente por el MEN (2016), al plantear como elemento facilitador de las transiciones la articulación y desarrollo de proyectos y acciones conjuntas entre docentes de educación inicial y primero vinculando la participación de las familias para realizar las gestiones necesarias y a tiempo.

Al ser las docentes quienes lideran el proceso y no los directivos de los establecimientos como lo señala el MINEDUC (2017), ellas acompañan las transiciones desde las estrategias pedagógicas y fortalecen los lazos entre el establecimiento educativo y la familia. Estos se constituyen en el núcleo central de sus prácticas.

A su vez, las docentes de kínder o Nivel Transición 2 se asumen como *“dinamizadoras, acompañantes, promotores de las transiciones educativas”* para lo cual se precisan *“capacidad de observar, escuchar y promover la participación de los niños para la organización del proceso educativo y pedagógico”.* Además, han de *“conocer la trayectoria educativa, su proceso de desarrollo y su historia de vida”* a fin de poder plantear proyectos conjuntos contextualizados a la realidad de cada entorno e institución *“es vital propender y buscar estrategias que promuevan la comunicación asertiva... es necesario que las docentes del grado preescolar y primaria básica hablen el mismo idioma y no haya incoherencia en la metodología”.* Por el contrario, docentes de primer año básico coinciden en que la labor de organizar y facilitar la transición del niño y las niñas, es una responsabilidad más de la educadora de kínder. Entonces, se hace necesario que las docentes de ambos niveles educativos se hagan parte del paso, documenten y sistematicen el proceso pedagógico y educativo identificando en los niños intereses, gustos, capacidades, habilidades, aspectos a mejorar, formas de relacionarse y participar en la vida social y cultural de su entorno y contexto cercano.

Lo anterior lleva a plantear la necesidad de favorecer diálogos entre docentes del mismo nivel y de niveles opuestos, que permitan un trabajo colaborativo que haga posible el establecimiento de una ruta para asegurar transiciones armónicas, que asegure un ingreso oportuno y de calidad de los niños al sistema educativo, promover procesos pedagógicos que faciliten la continuidad entre niveles, asegurando su permanencia y el disfrute del entorno educativo.

5. Discusión

Los procesos de transición educativa se han ido configurando en un asunto de interés durante la última década, especialmente en el ámbito de la educación infantil, inicialmente con el propósito de brindar alternativas de solución frente a las situaciones recurrentes relacionadas con la deserción, permanencia y continuidad en el sistema educativo en los primeros años de la educación básica.

Como consecuencia de ello, las bases o lineamientos curriculares para la educación preescolar, han actualizado e incorporado conceptualizaciones y orientaciones pedagógicas que posibilitan conocer, comprender, organizar y favorecer el proceso de manera que las niñas/niños, sus familias y docentes vivan un tránsito armónico desde la educación inicial al primer año básico, o bien, de las instituciones o modalidades de educación inicial a la escuela. Sin

embargo, este aspecto aparece poco considerado en la enseñanza básica, dejando la responsabilidad de este proceso a las educadoras de preescolar, por lo que se requiere un trabajo más intencionado con los docentes de primer año sobre esta temática.

En los hallazgos encontrados, se evidencia una intencionalidad clara en los lineamientos nacionales propuestos por ambos Ministerios de Educación, tanto de Chile como de Colombia, respecto a cómo llevar a cabo un proceso de transición armoniosa entre educación preescolar y primer año básico, explicitando una normativa que aborda tanto los aspectos conceptuales como metodológicos, constituyéndose efectivamente en una guía orientadora que contiene referentes técnicos que le permite a los actores participantes comprender el proceso, gestionar las estrategias y acompañar las transiciones educativas en el entorno educativo desde la perspectiva pedagógica. Pero, nuevamente, es un aspecto poco abordado por los profesores de primer año básico. Este hallazgo coincide con los referidos por [Dunlop \(2017\)](#) y [Castro et al. \(2018\)](#), ya que se debe intencionar la comunicación y trabajo colaborativo entre los distintos profesionales de un mismo establecimiento, más allá de lo que señale la normativa porque el marco curricular de primer año básico no establece acciones concretas para facilitar la transición educativa desde el kínder al primer año básico y tampoco lo fue la formación inicial docente de estos profesores, en el tiempo que ellos realizaron sus estudios de pregrado.

Aunque es posible visualizar que en la experiencia de los docentes entrevistados en el Departamento de Antioquia- Colombia, existen aspectos que representan fortalezas y que permiten orientar de mejor manera el proceso de transición entre los subniveles de la educación preescolar y entre instituciones de atención integral a niños y niñas, se destaca lo relacionado con las orientaciones pedagógicas referidas al acompañamiento que debe darse a las familias, quienes también presentan temores, angustias y preocupaciones frente al paso que dan sus hijos de un nivel a otro. Es la comunidad educativa, en el amplio sentido de la palabra, la que en su conjunto, como lo señala [Huser et al. \(2016\)](#) debe construir el puente para que niñas y niños transiten de un nivel a otro en armonía y menos estrés emocional, siendo relevante acompañar también a las familias para que apoyen activamente este proceso desde el hogar. A su vez, las docentes entrevistadas de preescolar en Antioquia, declaran tener conocimiento pleno de estas normativas y se evidencia un discurso común entre ellos relacionado con el rol del docente, aspecto que es menos evidente en las docentes chilenas y es aquí donde cabe cuestionarse cómo están siendo formados los educadores de preescolar y de educación básica desde las universidades, respecto a esta materia y cómo desde el MINEDUC se está velando por la implementación de las estrategias de transición.

Las narrativas de las docentes permitieron reflejar las realidades de sus experiencias y pusieron de manifiesto el componente emocional como elemento central que determina la manera como se asume y vive la transición, lo que se constituye en un elemento facilitador del proceso, tal como señalan [Graham et al. \(2013\)](#). Este componente es el que prima a la hora de tomar decisiones, sin embargo, tal como señalan [Boyle et al. \(2018\)](#), [Peralta \(2007\)](#) y [Jadue y Castro \(2006\)](#), en los hallazgos no se observa un afianzamiento de la articulación curricular, aspecto destacable para favorecer el logro de aprendizajes relevantes como el de alfabetización, favoreciendo la continuidad, progresión y diferenciación de estos. Lo anterior podría estar generando situaciones de repitencia o deserción en primer año básico al no contar las niñas y niños con procesos que faciliten el aprendizaje de habilidades más complejas como leer o escribir.

En cuanto a los aspectos emocionales, al explicitar el carácter de una “transición armoniosa”, se otorga un sentido que implica velar por el bienestar emocional del niño y la niña principalmente, también el de sus familias y docentes. Este aspecto ha tenido relevancia a nivel investigativo, desarrollándose variadas iniciativas que exploran el sentir, la voz o la mirada de

niños y niñas respecto a cómo viven el proceso de transición (Castro et al., 2016; Graham et al., 2013; Lancaster y Kirby, 2010) lo que permite concientizar a docentes y familias respecto a ello, dando sustento a posibles mejoras del proceso. Pero que, a su vez, permite evidenciar, tal como lo señala Azorín (2019), la necesidad de estudiar la mirada de los niños y niñas para dar sentido a las prácticas docentes, como ya lo han hecho autores como Castro et al. (2015); Sierra (2018) y Castro et al. (2018), ya que las políticas educacionales sobre transición educativa y las concepciones de los docentes entrevistados más bien reflejan las decisiones de los adultos en la materia, no la voz de niñas y niños. Por otro lado, se hace necesario enfatizar en una actitud afectiva y lúdica por parte de los docentes de primer año, cuidando por sobre todo su bienestar emocional, basado en una enseñanza que se ajuste a necesidades, intereses y características de niñas y niños.

En lo referido a las prácticas pedagógicas existe similitud entre Chile y Colombia en cuanto a las condiciones en las que ocurre el proceso de enseñanza y que pueden afectar la transición, como, por ejemplo, el alto número de niños y niñas por curso, que impide un conocimiento más profundo de cada uno de ellos, sus necesidades, temores e intereses. Así como también, la diferencia en la infraestructura y espacio de ambos niveles, lo que tiende a homogeneizar la enseñanza, sumado a la dificultad para el profesor de primer año para llevar a cabo el proceso en forma lúdica y seguir las metodologías implementadas en el nivel preescolar. Para ello, se hace necesario que los docentes de ambos niveles desarrollen trabajo colaborativo, con el propósito de buscar estrategias comunes que faciliten articular los currículos y la didáctica entre ellos.

Si bien, los docentes son los líderes del proceso al interior de cada aula, son los directivos del establecimiento quienes tienen la responsabilidad de hacer procurar actualizaciones o perfeccionamientos a los docentes y luego, hacer efectiva la normativa, proveyendo las condiciones y recursos necesarios para su funcionamiento, sobre todo, lo que se refiere a los tiempos y espacios de reunión entre los docentes de los distintos niveles, otorgando igualdad de responsabilidades a docentes de preescolar y de primer año básico en todos los procesos pedagógicos. Así como lo plantean Dockett y Perry (2001) al señalar que las transiciones efectivas son aquellas que implican a todos los individuos que integran la comunidad. En este último punto, la normativa chilena es clara en el rol de los directivos del establecimiento, lo que constituye una fortaleza para su implementación.

Este estudio no estuvo exento de limitaciones, entre ellas, la imposibilidad de volver a las informantes de Colombia, en el caso de necesitar contratar o profundizar en ciertos aspectos, ya que la recogida de datos se realizó a través de una pasantía de investigación de tiempo limitado. Otra limitación se vincula con el contexto, al revisar normativas y recoger las concepciones de docentes en solo entre dos países latinoamericanos, dejando fuera la realidad que pudiera estar dándose en otras realidades de la zona, por lo que los resultados del estudio solo se circunscriben a estas dos realidades. Así también, no se consideró indagar respecto a la formación inicial recibida por estos docentes respecto a transición educativa y articulación entre niveles, pudiendo encontrarse allí una causa para las falencias encontradas en la implementación del proceso.

6. Conclusiones

Luego del análisis de los hallazgos es posible concluir que, las concepciones sobre la transición educativa son similares entre los docentes de preescolar entrevistados en ambos países, dando mayor prioridad al bienestar emocional de niñas y niños, y que difiere de la opinión de los docentes de primer año, quienes muestran concepciones basadas en sus experiencias, sin actualización de esta temática y con baja participación en este proceso, más bien por

desconocimiento. Así también difieren la implementación del proceso, en cuanto al grado o nivel educativo y contexto nacional, según la política que se instala desde los distintos Ministerios de Educación. Sin embargo, se observa en los docentes de preescolar entrevistados de Antioquia-Colombia, que existe un mayor conocimiento de las disposiciones que guían la implementación de las distintas estrategias y ello pudiera estar influyendo en la concepción que cada uno tiene sobre este proceso. Así también, una similitud que puede resultar en una desventaja para ambos países, se plantea la necesidad de invertir tiempo en diseñar estrategias de articulación o articulación curricular, que favorezcan logro de aprendizajes, evitando el fracaso o repitencia al término del primer año básico, pero ello requiere de una gestión organizacional distinta al interior de cada establecimiento, sobre todo de los establecimientos que contemplan los niveles de primaria.

Además, para comprender este proceso y su implementación en los distintos centros educacionales, es necesario visualizar que el tránsito de niños y niñas de un nivel a otro genera afectaciones de tipo personal, emocional y social entre los docentes, por lo que permitir que expresen lo que piensan y sienten, sus expectativas y temores, se puede constituir en un garante del tránsito armónico y una oportunidad para potenciar, tanto capacidades individuales como colectivas de los docentes, brindando acompañamiento en la implementación de las políticas y facilitando la participación de estos actores en los distintos centros educativos. Se hace necesario aprovechar el recurso humano que representan estos docentes, quienes se muestran dispuestos a mejorar los procesos educativos y presentan motivación para realizar su trabajo.

En este contexto, ambos países han estado realizando acciones en favor de las transiciones que pueden aportar a otros contextos, dando la pertinencia que corresponde al contexto, ya que, si bien esta temática lleva un tiempo en la discusión de las políticas, aún no es posible afirmar con certeza que el problema esté resuelto. A su vez, quedan otras preguntas sin contestar como, por ejemplo, ¿por qué aún no se observa un proceso continuo entre la educación inicial y básica? ¿Es posible que esa discontinuidad pedagógica entre niveles, señalada por algunos autores, tenga su origen en la formación inicial de educadoras de párvulos y profesores de Educación Básica y la baja preparación en esta temática? ¿Cómo están las instituciones de Educación Superior formando a los futuros profesores y educadoras de párvulos en esta temática? En ese escenario sería importante indagar sobre la formación inicial que reciben los docentes y cómo en ella se aborda la transición y articulación entre niveles.

Así también, valdría la pena indagar si es posible obtener tasas más bajas de repitencia en primer año básico si se favorece la articulación curricular entre niveles, de habilidades fundantes para la lectura y escritura, por ejemplo. Sabido es que cuando un niño no aprende a leer al término del primer año, podría repetir el curso. Pero ello se evitaría si se implementa, como parte de la transición, una estrategia de articulación curricular y didáctica de habilidades, contenidos y estrategias de enseñanza.

A su vez, sería un aporte indagar sobre el rol de líder pedagógico de los directores de escuelas y jefes de las unidades técnico-pedagógicas al respecto, de tal forma de contar con conocimiento sobre las competencias requeridas para liderar los procesos pedagógicos al interior del establecimiento, como a su vez, facilitar el trabajo colaborativo entre docentes de distintos niveles.

Finalmente, ha sido posible visualizar lineamientos tendientes a la mejora de este proceso en ambos países, relacionados con la orientaciones metodológicas y estrategias para lograr una efectiva articulación entre actores, instituciones y procesos (pedagógicos y administrativos). Así también, promover la participación de todos y cada uno de los actores desde el rol y función que asumen en la transición, para sistematizar las experiencias con la posibilidad

de construir conocimiento y aprendizajes significativos, comprender críticamente su sentido, significado y alcances para reorientar procesos y prácticas desde una perspectiva transformadora.

Aún queda camino por recorrer, las políticas en ambos países necesitan consolidarse y ser evaluadas, para poder visualizar mejoras al proceso desde la gestión, la implementación en aula, infraestructura, recursos. El transitar armonioso desde la educación preescolar al primer año básico, podrá garantizar bienestar emocional para niños/niñas y sus familias, asegurando éxito en el logro de aprendizajes. Es tarea de todos favorecer la transición armoniosa y exitosa de niñas /niños de un nivel a otro.

Agradecimientos

Agradecimientos a la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Referencias

- Alvarado, S., y Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana Ciencias, Sociedad, Niñez, Juventud*, 7(2), 907-928.
- Aránega, S., y Domenech, J. (2006). *La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: Grao.
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 55, 223-248.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, DF)*, 24(67), 135-156.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Boyle, T, Petriwskyj, J., y Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 419-434. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil. Una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105-116. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14271>.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217-240.
- Congreso de la República de Colombia (2016). Ley 1804, 2016, de 02 de agosto, “Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre”, Bogotá, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

- Dockett, S., y Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research y Practice*, 3(2), 2-19.
- Dunlop, A.W. (2017). Transitions as a Tool for Change. En: Ballam N., Perry B., Garpelin A. (eds) *Pedagogies of Educational Transitions. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (pp. 271-274). https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_16.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti.
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., y Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: A review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Huser, C., Dockett, S., y Perry, B. (2016). Transition to school: Revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 439-449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102414>.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Gobierno de Colombia (2017). *Guía Orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al Sistema de Educación Formal*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g13_pp_guia_orientadora_de_transito_de_ninas_y_ninosdesde_los_programas_de_atencion_a_la_primera_infancia_del_icbf_sistema_educativo.pdf.
- Jadue, D., y Castro, C. (2006). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Educación Inicial: Cómo favorecer el aprendizaje de estas habilidades a través de una articulación de las prácticas pedagógicas de la Educación Parvularia y la Educación General Básica. *Pensamiento Educativo*, 39(2), 103-118.
- Kagan, S. L., y Neuman, M.J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Lancaster, Y. P., y Kirby, P. (2010). *Listening to young children*. McGraw-Hill Education: UK.
- Llinares, S. (1991). La naturaleza de la comprensión de las nociones matemáticas curriculares: variables en la formación de profesores de matemáticas. En García et al. (coord.) *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 277-327). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Ediciones CEAC. Barcelona: España.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Colombia (2016). *Lineamiento ¡Todos Listos!!! Para Acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno Educativo*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2001). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. (en línea). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/240/MONO-40.pdf>.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2004). *Resolución 11636 Exenta. Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica*. Ministerio de Educación: Chile. (en línea). <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=231212>.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2017). *Decreto 373 Exento. Principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica* (en línea). <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1102225>.

- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. (en línea). https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf.
- Peralta, M.V. (2007). *Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad*. Documento de trabajo, OEA–Washington.
- Pérez Gómez, A.I., y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 11(42), 37-63.
- Pérez, M, Barrios, M., y Zuluaga, Z. (2010). *La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento*. En el I Congreso internacional de docentes de lenguaje y literatura, Bogotá DC, Colombia.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., y Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(10) 71-86.
- Rodríguez, M. I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles educativos*, 39(156), 18-36.
- Secretaría de Educación y Gerencia de Infancia, Adolescencia y Juventud, Gobierno de Colombia, (2017 y 2018). *Circular 000228 y Circular 000265, Orientaciones para fortalecer el proceso de tránsito armónico 2017-2019*. Medellín, Gobernación de Antioquia.
- Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Sierra Martínez, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 136-152.
- Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte, en: Moreno, William (Ed.). *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín, Funámbulos.
- Vogler, P., Crivello, G., y Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper 48, Bernard van Leer Foundation.