

Modelo para la articulación interinstitucional entre jardín infantil y escuela: TREKALEIÑ

María Eugenia Soto Muñoz - Angélica Balladares Orellana
Nataly Restrepo Restrepo



AUTORAS

María Eugenia Soto Muñoz

Educadora de Párvulos

Doctora en Educación

Académica Asociada de la Facultad de Educación

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

Angélica Balladares Orellana

Educadora de Párvulos

Magíster en Educación Superior

Académica del Instituto Tecnológico

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

Nataly Restrepo Restrepo

Licenciada en Educación Preescolar

Doctora en Ciencias de la Educación

Instituto Tecnológico de Antioquía

Colombia

Ilustradora

Natasha San Martín López

Diseñadora Gráfica

Nicole Herrera Espinoza

Registro de Propiedad Intelectual: N° 2024-A-626

ISBN DIGITAL: 978-956-6068-63-1

© Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2024. Derechos reservados.

Prohibida su reproducción total o parcial, sin la autorización expresa de la Universidad Católica de la Santísima Concepción



UCSC



UCSC

DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria



PROYECTO 68 - INES
FORTALECIMIENTO DEL
ECOSISTEMA DE INNOVACIÓN
BASADA EN I+D Y TT DE LA UCSC



Trekaleiñ, en mapudungun, significa “caminando juntos”. Esta acción colectiva está compuesta por la raíz verbal [treka], la partícula [le] que indica la continuidad o progresión de la acción en cuestión y la partícula “iñ” que proviene del pronombre personal de primera persona plural [inchiñ].

Caminar representa una condición humana, la acción de contemplar, observar, viajar hacia nuevas experiencias de exploración; es transitar múltiples vivencias estéticas. De la mano con los otros para avanzar con firmeza, seguridad y confianza, en un acto de aprendizaje y liberación de conquistas frente al desarrollo humano.

Representa la propuesta de este modelo de articulación interinstitucional entre jardín infantil y escuela, donde niñas y niños, junto a los adultos significativos que participan en su transición: familia, educadoras, docentes, equipos directivos y la comunidad educativa, “caminan juntos” en el transitar de un establecimiento a otro.

Tabla de contenido

Presentación	6
AGRADECIMIENTOS	7
PRIMERA PARTE	
Antecedentes, fundamentos y conceptualizaciones que sostiene el modelo TREKALEIÑ	8
1. Antecedentes	9
2. Fundamentos Teóricos	14
Figura 1	16
3. Conceptualización	22
Figura 2	23
Figura 3	39

SEGUNDA PARTE

Modelo TREKALEIÑ para la articulación interinstitucional entre jardín y escuela 36

 4. ¿Por qué es importante el modelo TREKALEIÑ? 40

 Figura 4 41

 5. Etapas del modelo TREKALEIÑ para la articulación interinstitucional entre JI y escuela 43

 Figura 5 44

 Figura 6 45

 6. Momentos para la implementación del modelo TREKALEIÑ 60

 Figura 7 61

 7. Referencias 64

Presentación

El presente documento surge a partir del trabajo realizado con educadoras de párvulos, técnicos en educación parvularia, docentes de 1° año básico, equipo directivo, familias y niñas-niños de dos centros educativos de la comuna de Coronel, en la región del Biobío, un jardín infantil VTF y una escuela básica, a quienes agradecemos profundamente su aporte y colaboración en la creación de esta propuesta. Ésta tiene el propósito de ser un aporte a las comunidades educativas de nuestro país, en los distintos aspectos relacionados con el proceso de articulación interinstitucional entre jardines infantiles y escuelas, considerando la importancia que tiene para la transición educativa de niñas y niños, el hecho de que ambos establecimientos se conozcan y establezcan una comunicación permanente y asertiva.

Así también, pretendemos relevar la transición que viven niñas y niños de un establecimiento a otro, no exenta de dificultades para ellas/ellos, al vivir un cambio muchas veces brusco. Por este motivo, necesitan estar constantemente apoyados y acompañados por adultos significativos que permitan un paso efectivo, armonioso, afectivo y exitoso.

El documento se divide en dos partes. La primera corresponde a los antecedentes, fundamentos y conceptualizaciones que sostiene el modelo **TREKALEIÑ**. La segunda, presenta el modelo en específico, sus etapas y fases de implementación.



Agradecimientos

El equipo del **Modelo Trakaleiñ**, agradece a los equipos de profesionales, educadoras de párvulos, técnicos en educación parvularia, docentes de primer año básico y los equipos directivos del Jardín Infantil “El Pescador” y escuela Rosa Medel de caleta Lo Rojas, en la comuna de Coronel. Por abrirnos las puertas de sus aulas y permitirnos conocer sus necesidades, su contexto y trabajar junto a nosotras para el planteamiento de una propuesta que permita que niñas y niños transiten desde el jardín infantil a la escuela, en forma armónica, segura y feliz.

PRIMERA PARTE

ANTECEDENTES, FUNDAMENTOS Y
CONCEPTUALIZACIONES QUE
SOSTIENE EL MODELO TREKALEIÑ

1.

Antecedentes



En Chile, a lo largo de los años, se han elaborado diferentes documentos y referentes curriculares relacionados la articulación y transición con la Educación Parvularia, Educación Básica, articulación y transición que han permitido brindar orientaciones a los establecimientos educativos y a las familias sobre distintos aspectos que tienen implicancia en la transición que viven niñas y niños. A continuación, en la tabla, se observan los diferentes documentos, que conforman el marco normativo de la política nacional, con su respectiva descripción y palabras/conceptos claves.

Año	Institución autora	Marco Normativo General	Descripción general	Palabras/ Conceptos claves
2001	MINEDUC	Bases Curriculares de la Educación Parvularia.	Referente curricular que define principalmente qué y para qué deben aprender las niñas y niños desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica. En uno de sus objetivos plantea que la Educación Parvularia debe “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” (p. 23).	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Parvularia. - Aprendizajes. - Niño/niña sujeto de derecho
2004	MINEDUC	Resolución 11636 exenta imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica.	Esta resolución tiene por objetivo definir con exactitud los criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica dentro de un establecimiento educacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Parvularia - Enseñanza básica - Actividades técnico-pedagógicas - Articulación - Currículum - Planificación y evaluación de aprendizajes - Participación de la familia - Mejoramiento
2008	JUNJI	Transiciones educativas en educación parvularia. Módulo de autocapacitación para comunidades de aprendizaje.	Los objetivos de este documento son primeramente reflexionar acerca del impacto para niñas y niños, sus familias y los equipos educativos de los períodos transitorios en los primeros niveles educativos. En segundo lugar, manejar algunos conceptos básicos vinculados a la transición entre espacios en la Educación Parvularia. Finalmente, preparar estrategias que permitan abordar adecuadamente	<ul style="list-style-type: none"> - Transiciones - Estrategias - Articulación - Prácticas educativas

Año	Institución autora	Marco Normativo General	Descripción general	Palabras/ Conceptos claves
			los distintos procesos de transición educativa que considere a todos los actores.	
2012	MINEDUC	Bases curriculares educación básica.	Indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y las alumnas del país durante su trayectoria escolar. Tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas de estudio del Ministerio de Educación, los programas de estudios elaborados por los establecimientos que opten por programas propios, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos - Principios valóricos - Asignaturas - Orientaciones sobre el aprendizaje - Aprendizaje - Habilidades - Conocimientos - Actitudes
2014	MINISTERIO DE HACIENDA.	Modifica la ley general de educación, con el objeto de establecer la obligatoriedad del segundo nivel de transición de educación parvularia.	El objetivo de este documento es establecer la obligatoriedad del segundo nivel de transición de educación parvularia, modificando la ley general de educación.	<ul style="list-style-type: none"> - Educación parvularia - Primera infancia - Desarrollo de habilidades - Desigualdad - Acceso a la educación parvularia - Segundo nivel de transición - Obligatoriedad - Educación de calidad
2017	MINEDUC	Decreto 373 exento. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año básico.	El objetivo de este documento es establecer principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de enseñanza básica.	<ul style="list-style-type: none"> - Educación parvularia - Enseñanza básica - Progresión curricular - Niveles educativos - Estrategia de transición educativa - Trayectoria escolar - Sujetos de derecho

Año	Institución autora	Marco Normativo General	Descripción general	Palabras/ Conceptos claves
2018	MINEDUC	Bases curriculares de la educación parvularia.	Las nuevas Bases Curriculares ofrecen a los y las educadoras, un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo pedagógico con los párvulos. En uno de sus propósitos plantea que la Educación Parvularia debe “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” (p. 34).	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque de derecho - Juego como eje fundamental - Protagonismo de los niñas y niños - Familia - Inclusión - Formación integral
2018	MINEDUC División de Educación General	Orientaciones para favorecer la transición educativa entre educación parvularia y educación básica.	El objetivo del documento es situar a las niñas y niños en el centro de los procesos de aprendizaje y reflexionar en la transición educativa y lo que significa el tránsito entre un nivel y otro utilizando estrategias que respondan a los requerimientos del nivel.	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Parvularia - Estrategias - Transición Educativa - Educación básica - Psicomotricidad
2020	JUNJI	Propuesta curricular institucional, Junta Nacional de Jardines Infantiles.	El propósito de este documento es poder entregar una mirada general y particular a cada uno de los componentes de la educación inicial, poniendo en relieve la importancia de situar a educadores/as desde una perspectiva realista, pertinente y contextualizada a los procesos educativos para que respondan a los cambios presentes en la sociedad del siglo XXI.	<ul style="list-style-type: none"> - Educación inicial - Innovación pedagógica - Referente curriculares - Buen trato - Sujetos activos - Rol de la JUNJI



Estos documentos representan las propuestas de las principales instituciones del país que orientan el proceso de transición educativa de niñas y niños. Son el referente que ha guiado, en estos últimos años, a los equipos educativos en jardines infantiles y establecimientos educacionales que cuentan con el Nivel Transición y Primer Año Básico en sus colegios.

Sin embargo, pareciera que las estrategias generadas por los equipos educativos aún son insuficientes para asegurar un proceso armonioso y el logro de los aprendizajes. En la revisión de estos documentos se desprende la ausencia de una normativa o documento que oriente cómo favorecer la transición educativa desde los jardines infantiles, principalmente a cargo de las dos instituciones de educación infantil del país: JUNJI e INTEGRA, hacia los niveles transición en las escuelas.



2.

Fundamentos Teóricos



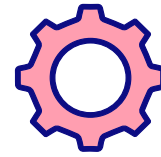
Este modelo se cimienta en la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner, ya que rescata la importancia del contexto como espacio que potencia o dificulta el desarrollo de la transición educativa. Se fundamenta en las relaciones que niñas y niños establecen con los entornos (familia, escuela, comunidad, pares) y la influencia de estos en su experiencia entre los niveles educativos y su desarrollo infantil (Bronfenbrenner, 1987).

Este contexto se organiza en distintos niveles, relevando a niñas y niños como protagonista principal:



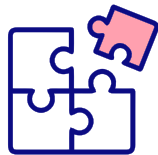
El “microcontexto”

Representa el entorno más cercano y cotidiano de niñas y niños. Está conformado por padres de familia, docentes - educadores, equipos directivos y la comunidad educativa. El microsistema rodea a la niña y el niño en su proceso de desarrollo y construcción de la identidad, es el entorno socializador y provocador de experiencias para interactuar y co-construirse como sujeto.



El “exosistema”

Son áreas de la vida social en las que no participan los niños, pero, sin embargo, influyen en su existencia y bienestar mediante interconexiones con los microsistemas. Tiene que ver con el sistema educativo, las leyes, orientaciones, normativas que se deben cumplir dentro de una institución, comunidad, sociedad, familia.



El “mesosistema”

Muestra la relación que se establece entre los microsistemas con los que niñas y niños interactúan y participan activamente; incluye ambientes como escuelas, jardines infantiles, hogar; espacios donde el individuo se desenvuelve. Las experiencias que en este entorno se construyen a través de las interacciones, son determinantes en los procesos de desarrollo de niñas y niños, así también, en las transiciones que realizan de un entorno a otro.

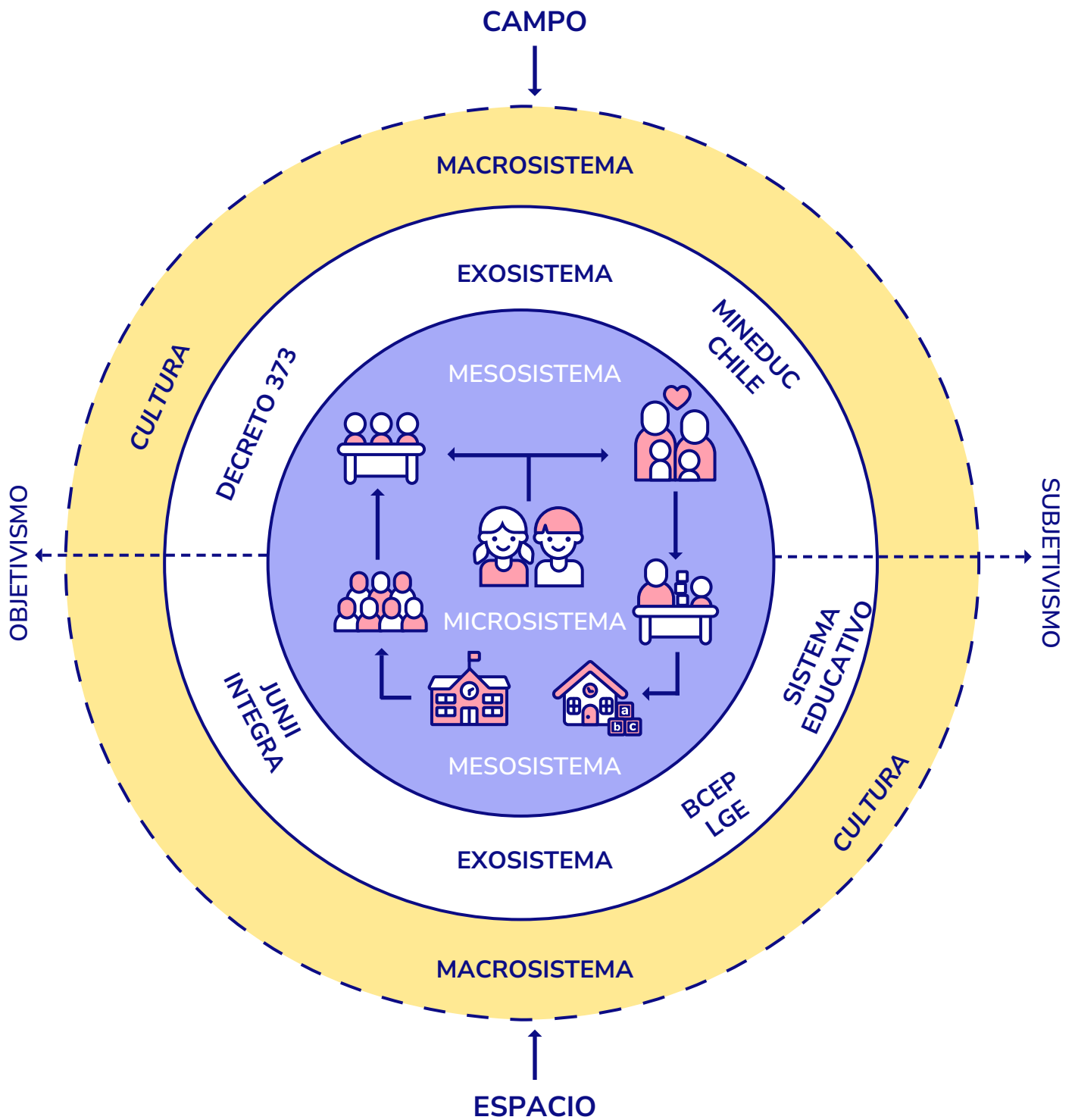


El “macrosistemas”

Está relacionado con las convicciones predominantes y la organización de las instituciones omnipresentes que contribuyen a determinar los ambientes culturales en que se desarrollan niñas y niños.

Figura 1

Niveles del modelo ecológico de Bronfenbrenner en los que interactúan niñas y niños.



Fuente: Elaboración propia, a partir de la figura del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987).

Así mismo, **TREKALEIÑ** se fundamenta en la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), la que se centra en la importancia de la interacción social. Esta visión más dinámica del desarrollo del niño, ofrece una mirada relacional sobre las transiciones, ya que niñas y niños están activamente involucrados en el tiempo y la calidad de sus experiencias al pasar de un nivel educativo a otro. Esta forma de entender la transición tiene la ventaja de reconocer a todos los aspectos de la infancia: aspectos sociales, procesos culturales y económicos, así también, se aplica a los entornos de las niñas y niños, ya sea dentro del hogar o un entorno educativo.

Las teorías de Bronfenbrenner y Vigotsky se complementan mutuamente en la comprensión del desarrollo humano. Mientras que la teoría ecológica de Bronfenbrenner enfoca su atención en los diversos sistemas ambientales que influyen en el individuo, la teoría sociocultural de Vigotsky destaca el papel de la interacción social y la mediación cultural en el aprendizaje y desarrollo cognitivo. Bronfenbrenner proporciona un marco para analizar el contexto social en su totalidad, mientras que Vigotsky enfoca la dinámica interpersonal y la co- construcción del conocimiento.

Además, el modelo tiene una fuerte influencia de la teoría sociológica de Bourdieu, quien establece que existen diferentes campos y cada uno de ellos posee reglas, desafíos específicos y una lógica de funcionamiento propia, por lo que se concibe como un 'sistema' o un 'espacio' estructurado de posiciones, en el que se dan luchas alrededor de la apropiación de un capital específico. Los agentes (niños-niñas- familias-educadores) transitan en su vida cotidiana por diferentes campos como la (Educación Inicial-Básica) en los cuales aprenden lógicas, códigos, ideologías, en términos del autor, capitales que les otorgan un posicionamiento en los diferentes espacios sociales que habitan (Bourdieu, P., 1977; 2000). En su teoría dos elementos son característicos **objetivismo/subjetivismo**.

El **objetivismo** analiza los campos de posiciones donde los niños niñas interactúan, es decir los escenarios educativos por los cuales transitan (nivel de Educación Inicial y a Básica). Estas características son:

1

Las jerarquizaciones y reglas de juego que le son propias a cada uno de los niveles educativos.

2

Las oportunidades, acompañamiento, estrategias, mecanismos que ofrecen las diferentes instituciones educativas.

3

Los recursos económicos, culturales y simbólicos que ellos y sus familias tienen para afrontar los acontecimientos que viven en ese espacio social y educativo.

4

La estructura de oportunidades del mundo externo, entendida como las probabilidades de acceso a bienes y servicios.

5

La estructura del capital es el conjunto de disposiciones y capacidades de niñas y niños puestas en juego en la vida cotidiana (sus saberes, características culturales, lógicas que orientan su acción, habilidades).

El **subjetivismo** analiza los puntos de vista que los agentes tienen sobre la realidad en función de su posición en el espacio social objetivo, es decir, las “estructuras sociales internalizadas”, la inscripción de significados y sentidos que emergen, construyen y aprenden en ese campo. (Bourdieu, 2000). Las principales características son:

1

Las actuaciones de niñas y niños, sus formas de ser y comportarse en los escenarios educativos.

2

Las formas de pensamiento, construcción del símbolo y apropiación de ideologías culturales que tienen maestros, educadores, familias y directivos.

3

Representaciones sociales percepción y apreciación, como estructuras cognitivas frente a los cambios y apertura para el diseño de estrategias.

4

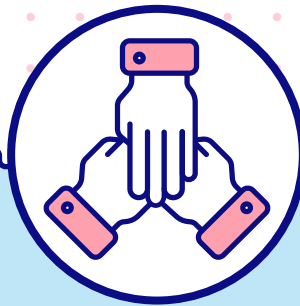
Las actitudes de los educadores, maestras y directivos con respecto a las acciones institucionales para favorecer las transiciones.

5

La experiencia en los recorridos de los sujetos.



Las teorías de Bronfenbrenner, Vigotsky y Bourdieu ofrecen perspectivas complementarias para el estudio del desarrollo humano en contextos socio-culturales. Al integrar estos enfoques, se puede obtener una visión más completa de cómo el niño y la niña se desarrolla en interacción con su entorno, cómo la cultura y las estructuras sociales influyen en su desarrollo a lo largo de su curso de vida. Bronfenbrenner ofrece un marco para analizar cómo diferentes sistemas (familia, escuela, comunidad) interactúan y afectan al niño. Vigotsky resalta la importancia de la interacción social y la mediación cultural en el aprendizaje y desarrollo cognitivo del niño en tanto Bourdieu ayuda a los educadores a comprender cómo las estructuras sociales y culturales influyen en las prácticas sociales, culturales y formas de actuación de familias, niños y niñas. Juntos, estos enfoques brindan una visión completa y contextualizada del desarrollo infantil, proporcionan marcos conceptuales y estrategias pedagógicas que pueden ser utilizadas por los educadores para crear entornos educativos inclusivos, equitativos y enriquecedores, que promuevan el desarrollo integral de cada niño y reconozcan la diversidad y complejidad de sus contextos sociales y culturales.



Atendiendo a los postulados de estos teóricos, es que **TREKALEIÑ** sostiene la necesidad de que el paso de niñas y niños de un establecimiento a otro, se entienda como un proceso social, que implica a otros distintos a la niña y al niño, es decir, implica a los adultos significativos presentes en su familia, en el jardín infantil, en la escuela y en la comunidad.

3.

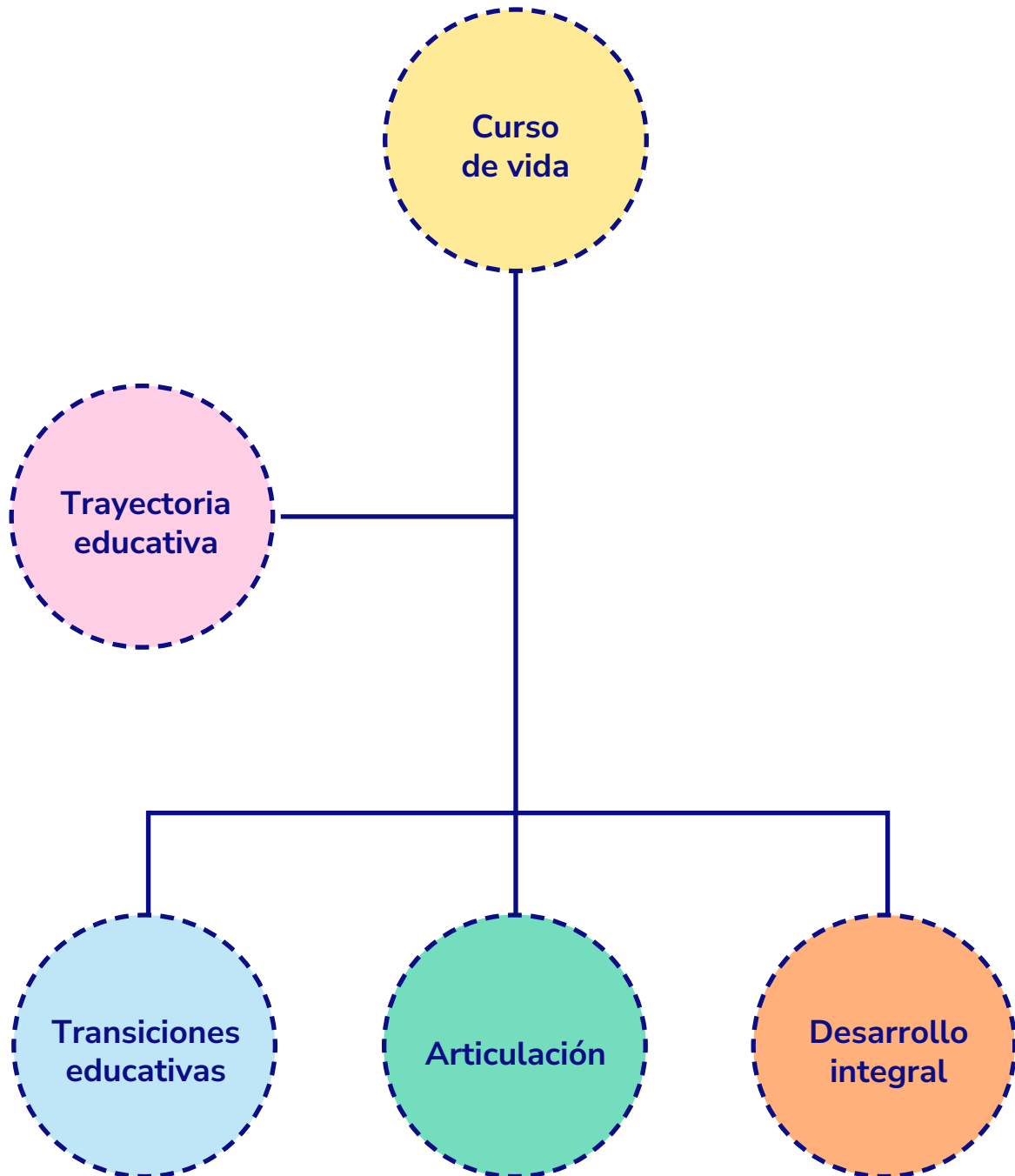
Conceptualización



A continuación, en la figura 2 se puede observar la estructura jerárquica y conceptos que refieren al modelo TREKALEIÑ, los cuales se definen con el objetivo de favorecer la comprensión de éste.

Figura 2

Principales conceptos del modelo TREKALEIÑ.



Fuente: Elaboración propia.

Curso de vida:

Desde una mirada teórica, el curso de vida permite reconocer los distintos momentos de vida de los sujetos: trayectorias, sucesos, transiciones, ventanas de oportunidad y efectos acumulativos que inciden en el desarrollo humano. Se fundamenta en el análisis y reflexión permanente de la situación, condiciones de vida y desarrollo integral de los sujetos, por ello se presenta como un enfoque interdisciplinario que toma como unidad de análisis la situación biográfica como establece Schütz (citado en Gurwitsch, 1962) al señalar que la experiencia que un individuo construye en el transcurso de su vida, define la forma en que sitúa su escenario de acción, interpreta sus posibilidades y enfrenta sus desafíos.

Como enfoque teórico-metodológico, el curso de vida aporta tres conceptos básicos a partir de los cuales es posible estudiar los recorridos seguidos por un individuo a lo largo de su vida: *trayectoria, transición y turning point* (Elder, 1985; Elder et al., 2006; Elder y Shanahan, 2006).

La **trayectoria** se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción.

La **transición** es una dimensión analítica fundamental del curso de vida porque están contenidas en las trayectorias, una misma transición puede influir de manera diferente a personas de diferentes edades o que ocupan diferentes roles. Las nuevas situaciones a las que conduce una transición implican generalmente nuevas expectativas y demandas de comportamiento para la persona, a las que tendrá que adaptarse y esforzarse por cumplir (Elder, 1998, citado en Vega y Belén, 1999).

El término **turning point** o punto de inflexión hace referencia a momentos de cambio especialmente significativos que provocan fuertes modificaciones en la vida de la persona. Estos momentos de inflexión representan un cambio en la dirección del curso de vida en relación con la trayectoria pasada y tienen un impacto en las probabilidades de los destinos de vida futura (Gobtlb y Wheaton, 1997).

Trayectorias educativas:

La trayectoria da cuenta de los modos en que efectivamente los sujetos transitan por el sistema educativo, sintetiza los itinerarios que niñas/niños/familias/educadoras/docentes; recorren, refiriendo no solamente a los itinerarios de entrada y salida hacia instituciones educativas y entre ellas, sino a lo que le acontece al sujeto. Constituye un campo de experiencia estructurado a partir de las relaciones e intersecciones que el sujeto establece con el ámbito sociocultural, socioeducativo y personal. Por ello, permite dar cuenta de las posiciones que logra ocupar el sujeto en el campo educativo para futuras inserciones y de las transiciones que viven niñas y niños frente a los cambios y acontecimientos vividos entre escenarios y niveles educativos (Restrepo Restrepo, 2020). La autora plantea que las trayectorias educativas se fundamentan en tres ámbitos, estos son: sociocultural, socioeducativo, personal:

El **ámbito sociocultural**, caracteriza el contexto más cercano de la niña y el niño, la familia y su relación con el medio social-cultural, las prácticas, los discursos y orientaciones normativas.

El **ámbito socioeducativo**, que representa al contexto escolar por el que se transita. Existen dos elementos que los caracterizan, estos son: **los ritos de paso**, los cuales son estrategias para preparar y acompañar a la niña, al niño y la familia para el cambio entre niveles e instituciones y **la articulación**, que son un conjunto de acciones interinstitucionales e intrainstitucionales encaminadas a asegurar las condiciones favorables para la transición educativa en los currículos y propuestas educativas.

El **ámbito personal**, que hace referencia a la relación individuo sociedad partiendo del reconocimiento de la influencia del contexto socio cultural y las relaciones interpersonales en la construcción de identidad y en la configuración de la propia historia.

Estos ámbitos están condicionados por un conjunto de variables que afectan los recorridos y las experiencias de niñas y niños, sus familias y educadores lo que supone una mirada integral de las posiciones ocupadas por los sujetos quienes pueden experimentar puntos críticos, interrupciones, interacciones simples o complejas de acuerdo a las oportunidades, disposiciones de los sistemas educativos, capacidades institucionales, familiares e individuales. Es por ello por lo que requieren de acompañamientos en las transiciones educativas.

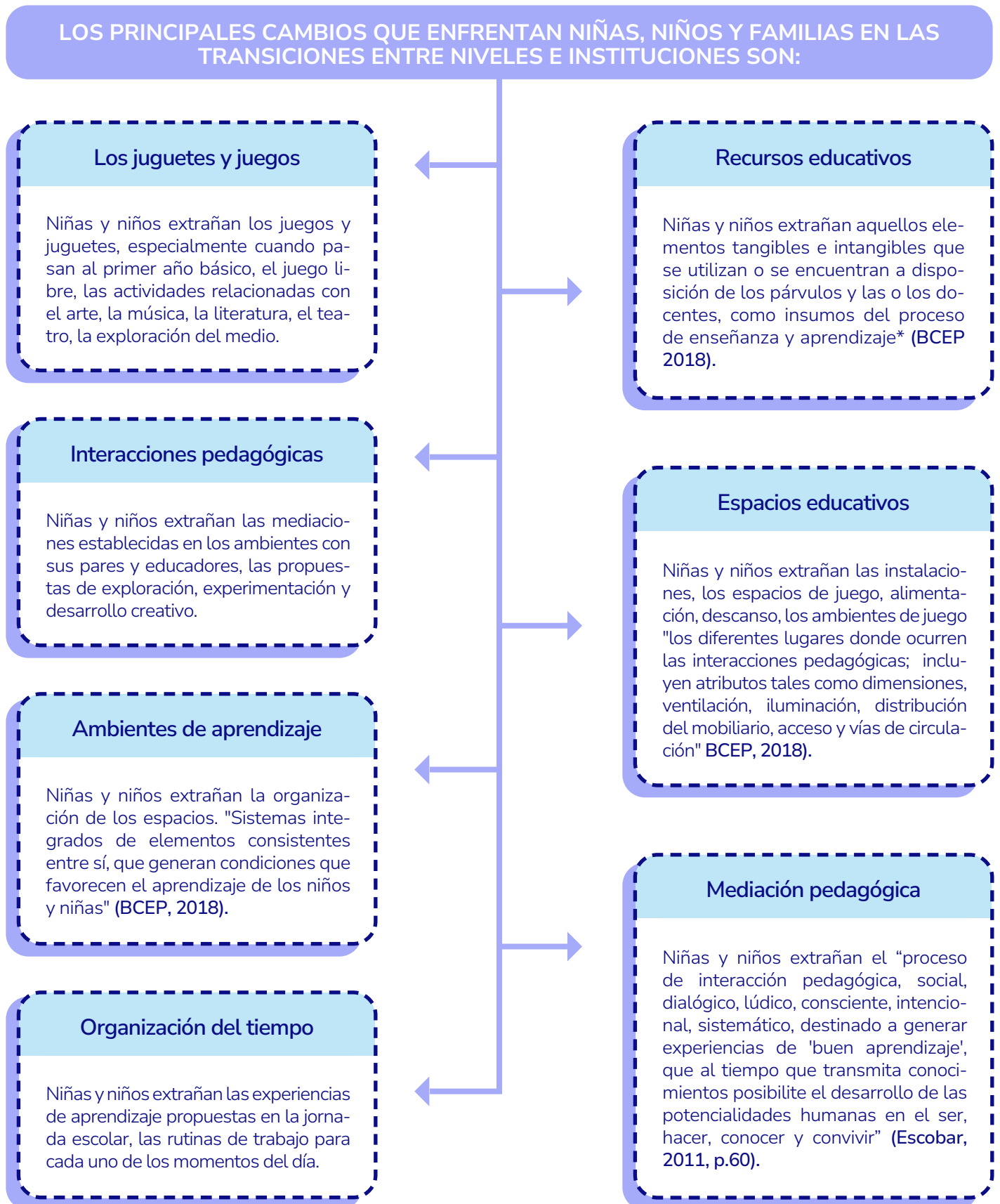
Transiciones educativas:

La transición es un proceso de cambio que experimentan niñas y niños y sus familias, en un momento de su vida y se relaciona con experiencias que implican pasar de un modo de ser o estar a una nueva situación que requiere de adaptaciones. Existen diferentes tipos de transiciones, por ejemplo, la transición que sucede desde el espacio familiar al contexto social; la transición del hogar a la institución educativa: jardín infantil, programas convencionales y no convencionales; la transición del jardín infantil a la escuela, u otras transiciones vividas como lo es la separación de los padres. Por ello se establece como un proceso que ocurre en tiempo que cada uno establece según su capacidad de adaptación y no como un acontecimiento puntual.

Las transiciones representan, para niñas y niños, cambios retos y experiencias nuevas que en ocasiones pueden ser bruscas y afectar el estado emocional y cognitivo. De ahí que sea necesario acompañamientos y acciones que favorezcan la adaptación del niño para separarse, reacomodarse y aceptar el nuevo contexto. Los principales cambios que enfrentan niñas-niños y familias en las transiciones entre niveles e instituciones se presentan en la siguiente figura.

Figura 3

Principales cambios que enfrentan niñas-niños y sus familias en las transiciones entre niveles e instituciones.



Este paso que dan niñas y niños al transitar de un nivel a otro, debe ser visto como el puente que construye toda la comunidad educativa para favorecer un proceso armónico y exitoso, centrado en el bienestar de la niña y del niño. Para ello, debe ser diseñado por profesionales de la educación comprometidos y capacitados en este aspecto. Estos profesionales son quienes plantean distintas estrategias que deben estar articuladas a los ámbitos y responder a los principios, señalados por la Estrategia de Transición Educativa propuesta en el Decreto 373 (Mineduc, 2017). Estos principios son:

1

Flexibilidad

Referido a la toma de decisiones de los docentes de ambos niveles educativos.

2

Integralidad

Un diseño e implementación coherente y permanente de experiencias para el aprendizaje en contextos diversos y enriquecidos, para ambos niveles educativos, que consideren, valoren y aporten a todas las dimensiones del desarrollo y aprendizaje.

3

Contextualización

Cada estrategia de transición educativa debe poseer características que representan al territorio y contexto en el cual se desarrolla.

4

Participación

En las definiciones de cada estrategia de transición educativa participan, a través de distintas instancias, todos los integrantes de la comunidad educativa, es decir, niñas y niños de ambos niveles, familias y apoderados, equipos pedagógicos, equipos directivos y sostenedores.

5

Priorización

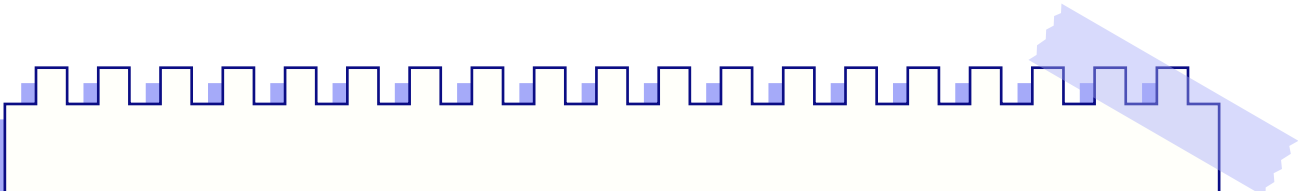
Indica que las iniciativas que incluya la estrategia de transición educativa pueden aplicarse en diferentes etapas del año escolar, esto implica que la comunidad debe consensuar cuales actividades se llevaran a cabo a corto, mediano y largo plazo.

Articulación:

Se define como las acciones de engranaje y correlación que llevan a cabo las instituciones para favorecer la transición educativa de los niños niñas; correlacionar es saber cómo viene la niña o el niño desde el otro nivel o institución; es engranar una etapa, nivel, o curso, con la otra lo que implica procesos de comunicación, intercambio, formación, concertación cooperación, además de la participación activa y propositiva de las comunidades educativas. (Restrepo Restrepo, 2020).

La articulación en los procesos educativos se evidencia como un problema que está dado por la falta de continuidad curricular y didáctica, por la falta de comunicación y coherencia entre las teorías y las prácticas de la secuenciación y gradualidad de los procesos pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje-contenidos y metodologías (Restrepo Restrepo, 2022).

Jadue et. al., (2016) plantean diferentes tipos de articulación:



Articulación institucional: Trabajo colaborativo y coordinado entre docentes y directivos para el diseño e implementación de la Estrategia de Transición Educativa, al interior del establecimiento educacional (articulación intrainstitucional), que considera la participación de la familia, con quienes se realizan estrategias para acompañar y orientar este proceso de cambio. Así también con otros establecimientos que rodean al establecimiento (articulación interinstitucional), es decir, la articulación horizontal con instituciones sociales y culturales, otros establecimientos educativos, organismos y servicios municipales.

Articulación curricular: Trabajo entre educadoras y docentes para dar continuidad, progresión y diferenciación al currículo de un nivel a otro (Ej.: desde Nivel Transición a 1° año básico; desde Nivel Sala Cuna a Nivel medio).

Articulación didáctica: Implica la coordinación entre educadoras y docentes para la selección de estrategias de enseñanza que sean comunes, y al mismo tiempo progresivas y diferenciadas entre niveles. Estas últimas se refieren a la articulación vertical, que se refiere a la coherencia, secuencialidad y gradualidad que debe existir en las propuestas educativas entre los niveles, frente al desarrollo de contenidos, objetivos de aprendizaje, metodologías de enseñanza, en forma integral.

Articulación pedagógica: Intercambio entre profesionales de los niveles comprometidos en la transición educativa para la búsqueda de oportunidades comunes para ambos niveles, que evidencie la continuidad entre ellos.

Para lograr una efectiva articulación que permita la conexión entre los dos escenarios y la acción conjunta se requiere de una efectiva comunicación, con un diálogo igualitario, una construcción conjunta, un seguimiento y evaluación del proceso. La unificación de criterios y el desarrollo progresivo de estrategias para evitar que se produzcan cambios bruscos de una etapa a otra.



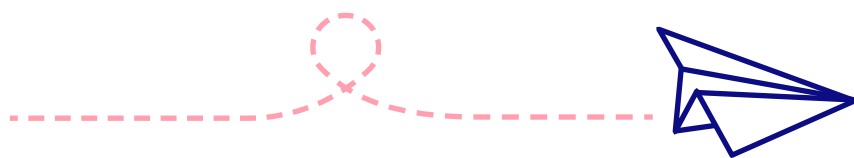
Desarrollo integral de niñas y niños:

Las niñas y niños, como sujetos de derecho, se reconocen como actores activos de su proceso de transición, los cambios que realizan de un nivel a otro o entre instituciones representa para ellas-ellos acontecimientos en su proceso de desarrollo que se ven expresados en sus emociones, comportamientos, actitudes, formas de ser en los entornos, procesos cognitivos y de comunicación. Se observa que de acuerdo con el acompañamiento que tienen en el proceso de transición, su proceso va a hacer estable o complejo, lo que indiscutiblemente va a repercutir en su desarrollo motriz, cognitivo, lenguaje y socioafectivo.

El desarrollo como un proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que la niña y el niño realizan a partir de la apropiación de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturales que les proporcionan sus contextos y de las interacciones que establecen con los adultos, requiere de un acompañamiento y de un **“caminar juntos”** lo que convoca al desarrollo de acciones que favorezcan su reconocimiento.

SEGUNDA PARTE

MODELO TREKALEIÑ PARA LA
ARTICULACIÓN INTERINSTITUCIONAL
ENTRE JARDÍN Y ESCUELA



El modelo **TREKALEIÑ** apuesta por el “*caminar juntos*” sobre el puente que han construido todas las personas que componen la comunidad educativa, así contribuir con diferentes aspectos claves que permitirán potencializar el desarrollo de niñas y niños y favorecer su autonomía, confianza y seguridad, para enfrentar los desafíos que el transitar de un nivel a otro implica.

Es importante destacar que el caminar juntos se hace incorporando a diferentes agentes, quienes son corresponsables del proceso:



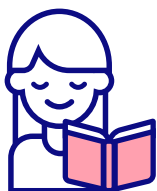
La comunidad educativa

Corresponsables de generar entornos protectores, facilitar comunicación y creación de redes que posibiliten construir, en conjunto, mecanismos, herramientas e instrumentos de acompañamiento para generar entornos protectores y seguros que posibiliten una transición armónica y segura en los territorios.



Directivos

Comprometidos con la comunicación y generación de alianzas estratégicas para posibilitar encuentros interinstitucionales e intrainstitucionales, que permitan la educación de calidad de niñas y niños.



Educadoras de Párvulos y docentes de Educación Básica

Comprometidos con el diseño de estrategias didácticas, curriculares, la organización del proceso educativo, el desarrollo de iniciativas que promuevan la participación de niños y niñas, junto a sus familias, y la ejecución de experiencias pedagógicas entre niveles e instituciones con respecto a las actividades de adaptación antes, durante y después del proceso de transición.



La familia y apoderados

Corresponsables de compartir la labor educativa, acoger a niñas y niños, acompañarlos en el proceso emocional, ampliando la experiencia de aprendizaje en articulación con educadoras y docentes. Las madres y padres escuchan y observan las actitudes, silencios, comportamientos de niñas y niños, les ayudan a enfrentar sus miedos y aportan en la transformación de estos cuando se vinculan a las estrategias propuestas por las instituciones.



Niñas y niños

Sujetos políticos de derecho, con capacidades, protagonistas del proceso de transición, constructores de su propio mundo, narradores de sus experiencias y emociones, coconstructores de conocimiento frente a los itinerarios que viven entre los niveles e instituciones educativas.



En este sentido, el modelo constituye una guía que orienta y presenta múltiples rutas de acompañamiento para que las instituciones educativas puedan orientar sus procesos pedagógicos didácticos y administrativos en el desarrollo de una transición educativa. Se convierte en un instrumento para favorecer los itinerarios que experimentan niñas-niños-familias y educadoras-docentes en el paso desde el hogar a la educación inicial, a la educación básica, a través de una propuesta de estrategias para llevar a cabo.

Con los mecanismos propuestos, se espera favorecer el proceso de adaptación cuando niñas y niños experimentan el paso entre instituciones educativas (articulación interinstitucional), de educación parvularia a educación básica, o bien, del hogar a la educación inicial (salas cuna, jardines infantiles) y la articulación intrainstitucional, paso que se lleva a cabo entre niveles educativos de diferentes grupos.





Como ya se ha expuesto, acompañar los recorridos que niñas, niños y sus familias realizan por el sistema educativo cada año y las transiciones que viven, son de gran relevancia para favorecer su curso de vida. Las instituciones deben acoger y estar listas para acompañarlos durante esta experiencia. Dicho proceso debe ser cálido, protector y pertinente, en consideración con las características institucionales del territorio, del contexto y de cada nivel educativo.

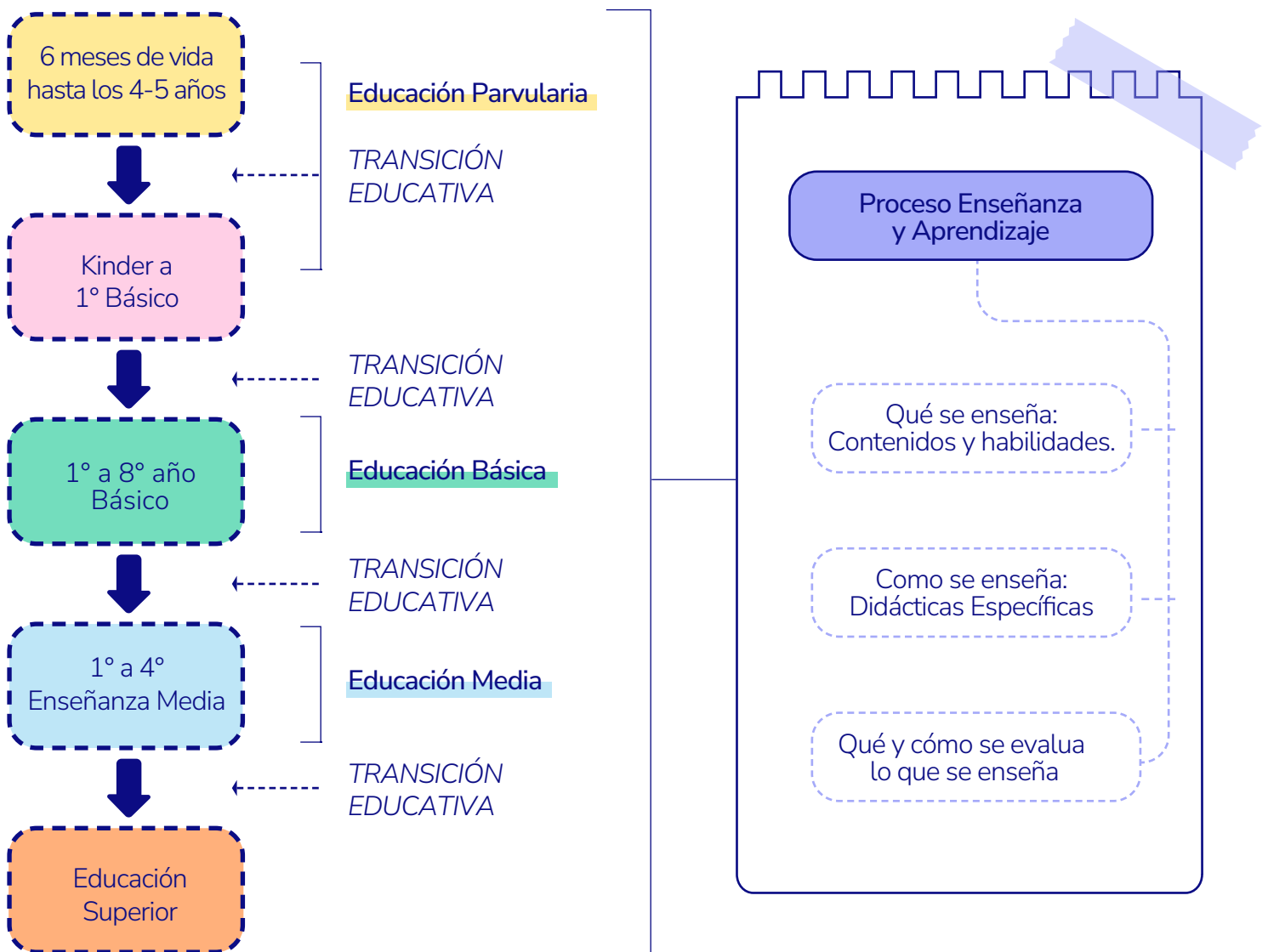
Entender los procesos de cambio que experimentan niñas y niños es primordial para acompañar su desarrollo, aprendizajes, emociones y prevenir los temores, angustias, la ansiedad que genera conocer a una nueva educadora/docente, un nuevo

espacio físico, los ambientes de aprendizajes, la metodología, la propuesta curricular, las rutinas, el juego-juguete y las interacciones con los pares, entre otros.

Promover un acompañamiento oportuno en el recorrido interinstitucional e intra-institucional que niñas y niños hacen, deberá ser la misión de las instituciones para favorecer en ellas/ellos y sus familias, la autonomía, confianza, capacidad de adaptación toma de decisiones, potenciar su desarrollo y seguridad. Cabe destacar que, si estas transiciones son dolorosas, se experimentan desde la incertidumbre a la frustración, y probablemente afectarán los procesos cognitivos y emocionales, lo que finalmente incidirá en el aprendizaje, por ende, en la permanencia escolar y trayectoria educativa.

Figura 4

Organización del sistema educacional en Chile.



Fuente: Elaboración propia.

Dadas las distintas transiciones que vive una niña/niño a lo largo de la vida estudiantil, son múltiples los beneficios que genera establecer un plan de acción, una ruta de trabajo con estrategias y mecanismos claros de los procesos administrativos y pedagógicos. Por resaltar algunos aspectos:

- Se favorece la promoción de la matrícula, el acceso y la continuidad de niños niñas en el sistema educativo.
- Se garantiza la permanencia de niñas y niños en el sistema educativo, al prevenir el rezago escolar, la deserción y la repitencia.
- Se favorecen los procesos curriculares y didácticos, estableciendo coherencia entre metodologías, prácticas y discursos de educadoras y docentes.
- Se potencializa el desarrollo integral de niñas y niños, su autonomía, capacidad para tomar decisiones y enfrentar las situaciones complejas de la vida.
- Se empodera a las familias en el proceso de cuidado, educación y crianza de sus hijas e hijos.
- Se favorece la comprensión de que cada niña y niño es diferente en sus ritmos de aprendizaje y emociones.
- Se promueve el trabajo en red, generando un entorno coordinado, protector y acogedor para niñas y niños, con la cooperación y desarrollo de comunidades de aprendizaje.
- Se promueve una educación inclusiva, justa y equitativa.
- Permite la formación y cualificación de educadoras y docentes.
- Permite la innovación en los planes de mejoramiento institucional.
- Da lugar para ver a la niña y el niño como sujeto de derecho, reconociendo y promoviendo su escucha.

5.

Etapas del modelo TREKALEIÑ para la articulación interinstitucional entre jardín infantil y escuela

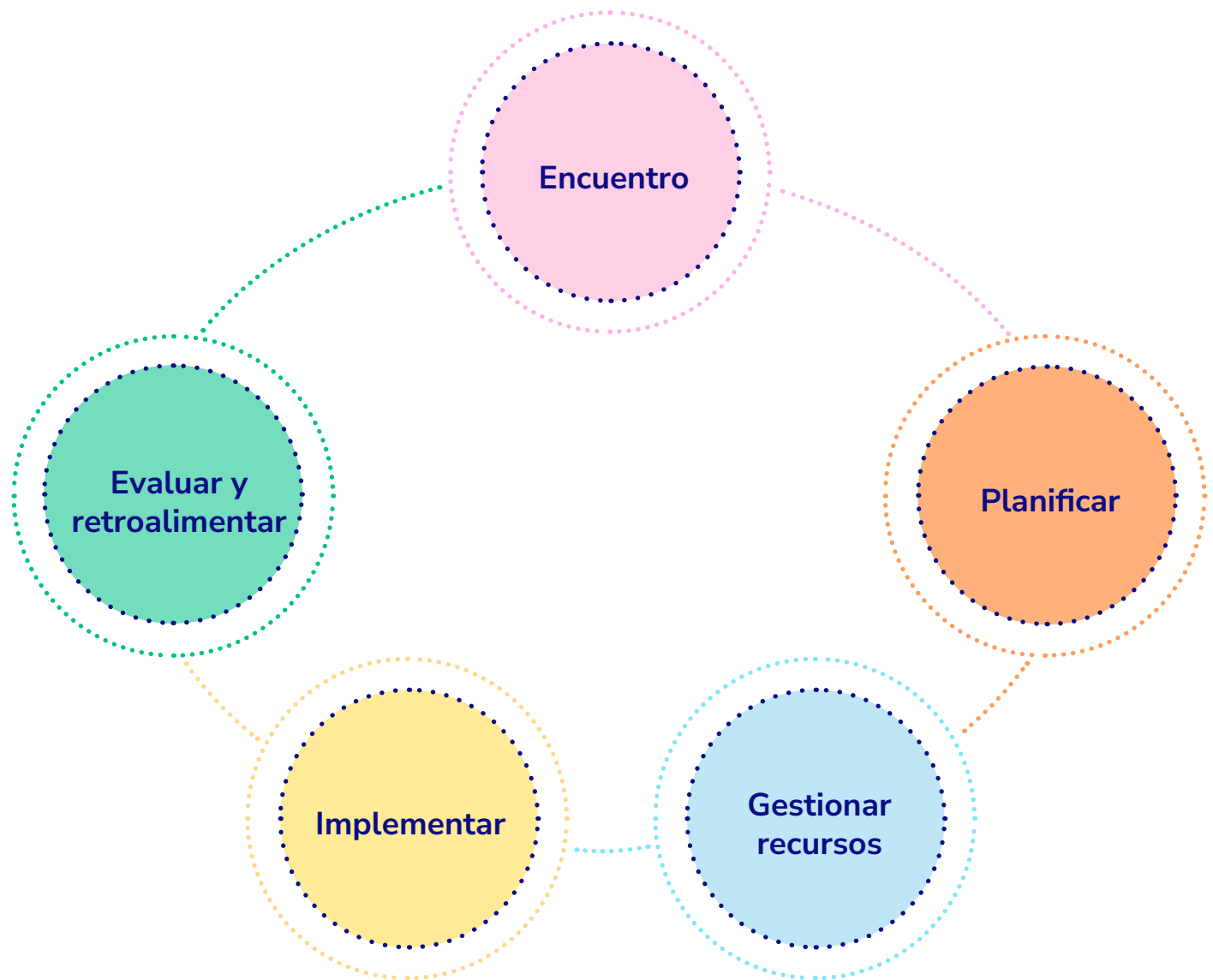


El modelo se establece en 5 etapas (ver figura 4). Cada una de ellas implica un conjunto de acciones que requieren de la colaboración, compromiso y corresponsabilidad de todos los actores, para alcanzar los objetivos propuestos, los que se pueden incluir en los planes de mejoramiento de cada establecimiento educativo, como un insumo para la mejora e innovación de problemáticas propias.

Así también, cada etapa implica la sensibilización y familiarización con los fundamentos conceptuales del proceso de transición, los que son claves para posibilitar que niñas y niños accedan, y permanezcan en el entorno educativo en condiciones de equidad, y se adapten a las particularidades de los distintos contextos y escenarios.

Figura 5

Etapas del modelo.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se explica cada una de las etapas con las distintas acciones para cada una. Así, se establece una ruta para motivar y desarrollar una estrategia de transición entre las instituciones que acogen la educación de niñas y niños en etapa infantil. Se resalta que estas se pueden adaptar a los diversos contextos y que pueden cambiar en correspondencia con los territorios, para que sean pertinentes y contextualizadas, por lo que no todas las acciones propuestas tienen que ser desarrolladas. No obstante, como las transiciones se comprenden como un proceso, el modelo presenta distintas fases en las cuales se puede desarrollar cada una de las etapas.

Figura 6

Acciones para cada etapa del TREKALEIÑ.



Fuente: Elaboración propia.

Etapa 1: Encuentro

Acercamiento entre las instituciones de educación parvularia y la educación básica y entre niveles educativos para establecer comunicación, generar espacios institucionales para conversar, reconocerse como equipos de profesionales, identificar características del centro educativo, pactar acuerdos para encuentros educativos durante el año escolar y visionar acciones de cooperación conjunta en pro de favorecer las transiciones y trayectorias educativas.

ACCIONES INSTITUCIONALES AL INICIO DEL AÑO ESCOLAR

Organización de procesos administrativos entre instituciones

1. Contacto inicial entre directores de las instituciones para generar un acercamiento (vía telefónica, por correo o visita institucional), hacia donde transitan niñas y niños, es decir, la escuela.
2. Cartografía del territorio y de las instituciones presentes en la comunidad circundante para luego hacer el recorrido con niñas y niños del jardín infantil.
3. Encuentro entre directivos, educadoras y docentes, para compartir ideas y saberes.
4. Construcción de vínculos y estrategias de comunicación entre instituciones.
5. Agendar encuentros con actividades previstas entre las instituciones o los niveles a inicios, durante y al final del año.

Organización de procesos internos de cada establecimiento

1. Organizar instancias lideradas por el director o jefe de UTP del establecimiento, para reunirse con educadores de párvulos, docentes de primero básico y otros profesionales de la educación.
2. Gestionar tiempos para encuentros entre educadoras y docentes, para trabajar en mesas de trabajo.
3. Caracterización de niñas y niños de los grupos y construcción de informes.
4. Garantizar el acompañamiento a las niñas y niños en sus transiciones.

Etapa 2: Planificación

Momento para que los equipos de las instituciones educativas de educación Parvularia y Básica (primer y segundo año) formen mesas de trabajo y diseñen conjuntamente las estrategias para las distintas dimensiones planteadas por la ETE (liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, gestión de los recursos). Así mismo, para caracterizar la información de las niñas y niños que transitan, intercambiar información frente a las estrategias pedagógicas y curriculares que realizarán entre las instituciones y pactar una agenda de trabajo conjunta que esté articulada con su plan de mejoramiento escolar (PME).

ACCIONES INSTITUCIONALES AL INICIO DE AÑO	
<i>Mesas de trabajo interinstitucional</i>	<i>Mesas de trabajo intrainstitucional</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Planeación de actividades que se incorporen dentro del plan de mejoramiento escolar (PME) con objetivos claros y acciones para cada uno.2. Encuentro de educadoras de ambas instituciones para iniciar conversaciones y proyectar mesas de trabajo conjuntas para el desarrollo de estrategias.3. Planeación para la socialización de informes pedagógicos de niñas y niños que transitan.4. Organización de reuniones con las familias y los docentes.5. Organización de encuentros con familias para visitar la futura escuela.6. Reuniones informativas para las familias frente al reconocimiento institucional.	<ol style="list-style-type: none">1. Educadoras de transición y docentes de 1° básico, se reúnen para articular y planear conjuntamente estrategias de transición educativa (ETE).2. Organización de reuniones con las familias y educadoras/docentes.3. Organización de talleres para sensibilizar a las familias frente a los cambios que vivirán.4. Diseño de cápsulas para las familias y su rol en acompañamientos oportunos.5. Preparación de actividades para niñas y niños que favorezcan las rutinas antes, durante y después de la transición (Ritos de paso).6. Reunión del equipo técnico-pedagógico antes y después del encuentro con los colegas, para planear y luego retroalimentar lo sucedido.

ACCIONES INSTITUCIONALES AL INICIO DE AÑO

<i>Mesas de trabajo interinstitucional</i>	<i>Mesas de trabajo intrainstitucional</i>
<p>7. Diseñar talleres de formación y/o de actualización para la comunidad educativa sobre transición educativa y articulación inter e intrainstitucional.</p> <p>8. Reflexionar, como equipo en torno a las características propias de la Educación Parvularia y el Primero Básico.</p> <p>9. Revisar, en conjunto, las Bases Curriculares de Educación Básica y Primer año básico, analizando la continuidad, progresión y diferenciación de los Objetivos de Aprendizaje.</p>	<p>7. Proyectar jornadas de intercambio de saberes entre docentes y educadoras del jardín infantil y escuela (nivel Transición y de primero básico).</p> <p>8. Generar una comunidad de aprendizaje que favorezca la socialización de experiencias significativas, compartir estrategias y metodologías de trabajo en forma permanente.</p> <p>9. Diseñar, en conjunto, entre directivos, educadores, profesores, técnicos y otros profesionales de la educación, el proyecto de la ETE para implementar durante el año académico.</p>

Etapa 3: Gestión de recursos

Reconocimiento institucional de los recursos financieros, materiales y de las redes externas necesarias para la adecuada implementación de los procesos educativos, el aprovechamiento de los recursos institucionales y el equipo de trabajo.

ACCIONES AL INICIO Y DURANTE EL AÑO

1. Diagnóstico de materiales tangibles e intangibles existentes en las instituciones.
2. Identificación y aprovechamiento de los recursos institucionales y comunitarios.
3. Gestión de recursos financieros para el diseño y elaboración de materiales educativos y espacios intra y extra aula de ambos niveles.
4. Elaboración de material de apoyo para el aprendizaje por parte de los equipos docentes.
5. Desarrollar instancias para la elaboración conjunta de material de apoyo al aprendizaje, a partir de propuestas de los mismos niñas y niños, por ejemplo, a partir de material reciclable.
6. Caracterización de actores de la comunidad, redes de apoyo y acceso a rutas intersectoriales.
7. Estrategias de comunicación para informar a familias y comunidad.

Etapa 4: Implementación

Dimensión Liderazgo: El rol del director/directora es crucial en este proceso. Éstos/as deben motivar a educadoras y docentes para establecer la articulación inter e intrainstitucional en mesas de trabajo, a través de la planificación de las estrategias pedagógicas de entrega y acogida de niñas y niños, y el desarrollo del plan de acción. Este se establece bajo dos procesos:



Entrega pedagógica:

Diálogo entre educadoras y docentes para reflexionar como equipo, en torno a las características propias de la Educación Parvularia y de Primero Básico; caracterizar a las niñas y niños que transitan, las estrategias pedagógicas y acciones institucionales de articulación didáctica y curricular; además, socialización de informes pedagógicos, portafolios, bitácoras, estrategia de documentación, donde se puede encontrar información de cada sujeto.



Acogida pedagógica:

Desarrollo de estrategias para recibir a las niñas y niños en el nuevo entorno escolar y favorecer su proceso de adaptación implica acciones de cuidado, aceptación.

Ambos procesos no implican sólo una simple despedida del jardín o la bienvenida a la escuela, es un proceso continuo de acciones intencionadas para el manejo de la incertidumbre que puede ocasionar este cambio en niñas y niños y sus familias.

ACCIONES DURANTE EL AÑO PARA LA IMPLEMENTACIÓN

<i>Estrategias de entrega pedagógica</i>	<i>Estrategias para la acogida pedagógica</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Elaborar informes y registros de niñas y niños, utilizando: bitácoras, documentaciones, fotografías, videos, otros.2. Elaborar videos donde niños niñas se presentan a su nueva educadora.3. Realizar pasantía de visita al aula y nueva institución.4. Realización de cuaderno viajero o cartas escritas por niñas y niños.5. Actividades para el ritual de despedida de la institución.6. Actividades de comunicación: Infografía con características del grupo o grabación de mensajes de despedida.7. Visita a la futura institución educativa durante el segundo semestre.	<ol style="list-style-type: none">1. Implementar rutinas de trabajo similares a las del nivel o institución anterior.2. Desarrollar proyectos conjuntos educadoras del jardín y de la escuela, que provoquen encuentros entre ellos.3. Envío de videos con saludos a la educadora y niñas/niños del nivel anterior.4. Construcción de rutinas con los padres y madres de niñas y niños que transitan.5. Ritual de bienvenida a la institución, liderado por la/el directora.6. Ambientación de espacio pedagógico similar al nivel anterior: colores, materiales, juguetes.

Dimensión Gestión Pedagógica: Acompañamiento pedagógico al proceso de transición de niñas y niños entre niveles educativos o instituciones. Comprende el conjunto de estrategias y prácticas de organización y evaluación para asegurar el acceso, permanencia, promover la pertinencia y calidad del proceso pedagógico considerando las necesidades e inclusión de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades. Se compone de los siguientes procesos.



Práctica pedagógica:

Actividades de las educadoras y docentes en el aula para favorecer el proceso de transición. Se compone de múltiples estrategias para empoderar a niñas, niños y sus familias frente al cambio que van a experimentar en el nuevo espacio educativo.



Intercambios pedagógicos:

Desarrollo de actividades conjuntas entre los niveles e instituciones ejemplo: construcción de proyectos transversales como una huerta o mural en el patio, compartir fechas especiales como el día de la mujer, la semana del párvulo, planeación de una clase conjunta con ambos niveles.



Interacciones pedagógicas:

Escuchar percepciones de niñas y niños frente a su transición (temores, expectativas, motivaciones) y establecer acercamiento a la experiencias didáctica y curricular, con actividades que promuevan aprendizajes y reconocimiento de espacios educativos y metodologías entre niveles e instituciones.



Articulación curricular y didáctica:

Analizar, en conjunto, las bases curriculares de educación parvularia y primer año básico, articular habilidades y contenidos entre las bases curriculares de ambos niveles, definir estrategias didácticas que sean aplicables en ambos niveles como, por ejemplo, la lectura de cuentos, utilizar estrategias comunes para la enseñanza de las distintas disciplinas (lenguaje, matemática, Cs. Naturales, Cs, sociales).

Proceso	Acciones institucionales durante el año para la implementación
<p>Práctica pedagógica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasantías educativas para compartir entre los niñas y niños (visitas de una jornada o de un día completo viviendo la experiencia del otro curso). 2. Pasantías entre salas e intercambio de educadoras. 3. Ritual de reconocimiento para presentar a las niñas, niños y familias públicamente en la nueva institución para que reconozcan los espacios. 4. Diseño de actividades y juegos que favorezcan la autonomía de niños y niñas. 5. Desarrollo de rutinas frente al descanso, ida al baño, la alimentación, el manejo de útiles como lápices y cuadernos para acercar a niñas y niños a la nueva experiencia. 6. Crear instrumentos de evaluación en conjunto. 7. Organización y ajuste del ambiente, los tiempos, rutinas y experiencias. 8. Planificar unidades didácticas integradas en conjunto. 9. Concertar jornadas de análisis de los logros alcanzados por las niñas y niños, luego compartir entre el equipo docente. 10. Microcuento contando la historia de niñas y niños.
<p>Intercambio pedagógico</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socialización de experiencias significativas. 2. Construcción de proyectos pedagógicos transversales. 3. Compartir momentos de alimentación. 4. Desarrollar encuentros en conjunto. 5. Planear fechas especiales juntas.

Proceso	Acciones institucionales durante el año para la implementación
Intercambio pedagógico	<p>6. Organizar un sistema de préstamos de materiales educativos entre niveles.</p> <p>7. Planear actividades del currículo entre niveles.</p> <p>8. Intercambiar espacios, ambientes y juegos.</p>
Práctica pedagógica	<p>1. Generar espacios para reconocer las percepciones, emociones expectativas de las niñas y niños.</p> <p>2. Desarrollar experiencias estéticas y artísticas en conjunto.</p> <p>3. Proponer la lectura y construcción de cuentos viajeros con las familias.</p> <p>4. Articularse con los agentes de la comunidad radios, periódicos, programas de tv y promover estrategias socioemocionales y de comunicación entre las niñas/ niños.</p> <p>5. Compartir recursos sonoros, literarios, artísticos entre los niveles educativos.</p> <p>6. Implementar zonas o áreas comunes para propiciar la reunión de las niñas y los niños de niveles de transición y primer año de enseñanza básica.</p>
Articulación curricular	<p>1. Concertar jornadas de análisis de los logros alcanzados por las niñas y niños, al término del nivel transición para articular con las metas del primer año básico.</p> <p>2. Usar estrategias evaluativas comunes, considerando evaluaciones auténticas.</p>

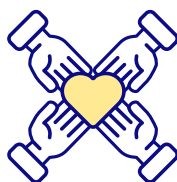
Proceso	Acciones institucionales durante el año para la implementación
Articulación curricular	<p>3. Dar continuidad a algunos objetivos de aprendizajes referidos a la convivencia, definiendo en conjunto su progresión desde los niveles de transición a Primer año básico.</p> <p>4. Considerar desde los procesos de inclusión, ajustes en la adaptación de las metas de aprendizaje y la definición de los apoyos necesarios para niñas y niños.</p> <p>5. Articular habilidades y contenidos entre las bases curriculares de ambos niveles.</p> <p>6. Analizar en conjunto los textos escolares que se usan en ambos niveles educativos dando continuidad.</p> <p>7. Definir estrategias didácticas que sean aplicables a ambos niveles como por ejemplo la lectura de cuentos.</p> <p>8. Desarrollar en conjunto materiales educativos.</p> <p>9. Articular habilidades y contenidos entre las bases curriculares de ambos niveles.</p> <p>10. Utilizar estrategias comunes para la enseñanza de las distintas disciplinas (lenguaje, matemática, Cs. Naturales, Cs, sociales).</p>

Dimensión Formación y Convivencia: Prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de las niñas, niños madres, padres y apoderados. Apoya tanto en la implementación de acciones formativas transversales como específicas y los procesos de inclusión.



Estrategias con las familias:

Encuentros con las familias de las niñas y niños que van a transitar para orientarlos con respecto al proceso de postulación a la institución (contarle frente a la oferta educativa, las fechas de inscripciones, los requisitos y la documentación que se debe preparar); así mismo reconocerlo como actor corresponsable del cuidado y educación de sus hijos, mediante estrategias formativas donde se brinde estrategias de acompañamiento y temas de interés de las familias, espacios para compartir dudas, temores expectativas fortalecer la relación escuela familia.



Inclusión:

Reconocimiento de la diversidad, desarrollo de estrategias para favorecer la participación de los niños niñas, el empoderamiento de las familias y los ajustes en los procesos curriculares, metodológicos y didácticos.



Estrategias socioemocionales y de empoderamiento:

Desarrollo de acciones para favorecer los procesos emocionales que enfrentan niños niñas y familias en el cambio que hacen entre niveles e instituciones. Se diseñará estrategias para fortalecer la autonomía, participación, la inclusión y desarrollo de habilidades-actitudes, para la adaptación y aceptación del nuevo espacio educativo.

Proceso	Acciones institucionales durante el año para la implementación
Estrategias con las familias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Talleres con las familias. 2. Estrategia de comunicación para compartir, utilizando TIC frente al cuidado y los cambios a experimentar de sus hijos. 3. Microcápsulas, podcast, guías, orientaciones, historietas para compartir información. 4. Visita con las familias a las instituciones para conocer a las futuras educadoras. 5. Talleres para trabajar con las familias los saberes y desarrollo de niñas niños. 6. Establecer instancias conjuntas con las familias de las niñas y niños de niveles de transición y primer año de educación básica para la elaboración de material de apoyo al aprendizaje. 7. Tarjetas con orientaciones para la familia. 8. Organización de reuniones entre las familias y la futura profesora de primer año, con el fin de favorecer el conocimiento mutuo y la nueva etapa educativa. 9. Realizar reuniones a lo largo del año con las familias del nivel transición mayor para informar sobre el proceso de transición y lo que se espera de ellas y ellos.
Socio-emocionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar actividades desde el arte, lo lúdico y recreación para la expresión de miedo, temores y angustias. 2. Permitir encuentros intergeneracionales entre niñas y niños para que narren sus experiencias de transición. 3. Desarrollar un festival de transición educativa para socializar experiencias exitosas. 4. Trabajar talleres con las familias sobre rutinas de acompañamiento y estrategias de adaptación.

Proceso	Acciones institucionales durante el año para la implementación
Inclusión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización, mediante informes, de niñas y niños que se encuentran en situación de discapacidad de su desarrollo o en situación de vulnerabilidad. 2. Actividades de anticipación para las niñas y niños en situación de discapacidad en su desarrollo, con estrategias desde las rutinas. 3. Socializar experiencias exitosas de acompañamiento a niñas y niños entre docentes. 4. Talleres de sensibilización a las familias que tienen niños en situación de discapacidad. 5. Compartir informes de desarrollo y establecer metas de aprendizaje conjuntas. 6. Establecer instancias conjuntas con las familias de niñas y niños de niveles transición y Primer año de Educación Básica, para la elaboración de material de apoyo al aprendizaje, a partir de definiciones consensuadas con niñas y niños y los docentes. 7. Promover el diseño universal en aula, principalmente en el área de didáctica y evaluación, con énfasis en el seguimiento del desarrollo de niñas y niños.

Etapa 5: Evaluación y retroalimentación

Seguimiento permanente a las acciones realizadas para cada una de las dimensiones planteadas por la ETE, acorde a la planificación inicial, socializando experiencias significativas frente a logros, avances, barreras, resultados. Implica el desarrollo de acuerdos que permitan hacer ajustes a las acciones implementadas para fortalecer los procesos institucionales y de articulación curricular, institucional, didáctica en pro de definir acciones de mejoramiento e innovación.

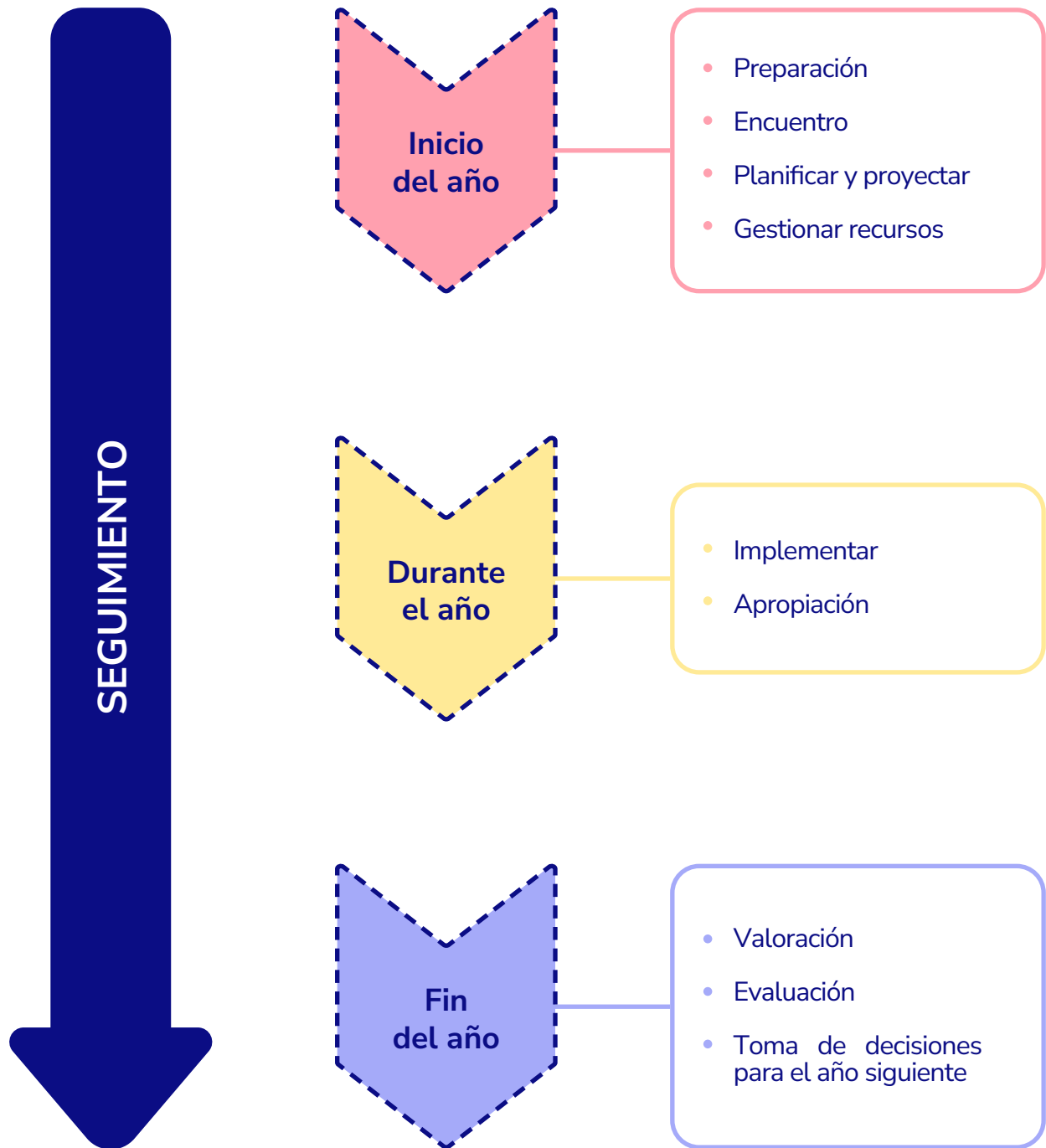
Acciones de Fin de año

1. Aplicación de instrumentos para evaluar el desarrollo de las acciones por cada etapa.
2. Encuentro con los docentes de los niveles para evaluar las acciones implementadas y proyectar acciones de mejoramiento.
3. Reuniones para socializar planes de mejoramiento y experiencias significativas.
4. Rituales de cierre de año



Para implementar el modelo Trekaleiñ se estructuran tres momentos: antes, durante y después del proceso, que permiten orientar el desarrollo de cada una de las etapas propuestas y dar orden al cronograma y rutas establecidas por las instituciones, a través de un seguimiento constante. Es importante destacar que cada institución establece los tiempos adecuados para desarrollar su propuesta, según calendario académico.

Figura 7
Momentos del modelo.



Fuente: Elaboración propia.



Antes:

Es el primer paso que se establece en el marco de la indagación, caracterización y reconocimiento de instituciones y niveles Educativos. Contempla la línea base para iniciar los acercamientos comunicativos y el reconocimiento de las formas como niñas y niños perciben las transiciones. En este proceso se establece la base comparativa para realizar posteriormente una evaluación post articulación, en correspondencia con las acciones implementadas. Durante este momento se espera generar el plan de acción y sensibilización con respecto a lo que implica acompañar las transiciones en los entornos educativos, tanto a nivel interinstitucional como intrainsitucional. Es el momento para facilitar la apropiación del marco técnico conceptual, propiciar espacios de diálogo, analizar las actuaciones existentes en el territorio para la articulación y definir cronograma de actividades.



Durante:

Responde a la etapa de implementación, donde se lleva a cabo el plan de acción propuesto entre instituciones y niveles educativos para el desarrollo de cada una de las estrategias de transición educativa ETE (liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, gestión de los recursos). El periodo de ejecución es durante todo el año, implica desarrollo de experiencias para anticipar a los niños niñas a los cambios, las rutinas, para posibilitar la continuidad, progresión y diferenciación en el proceso de aprendizaje. Es en esta fase donde, gracias al compromiso de los equipos docentes y directivos, sumadas las familias, se logra la apropiación del proceso.



Después:

Esta etapa se establece durante y a fin de año. Constituye el proceso de valoración, definición de acuerdos para los planes de mejoramiento, la sistematización de experiencias de éxito y la definición de acciones para el siguiente año. Se lleva a cabo después de la transición educativa para analizar la situación de niñas y niños que transitaron del jardín infantil a la escuela.



Seguimiento:

Se realiza durante todo el proceso como acción para retroalimentar las estrategias planteadas en cada una de las etapas del modelo TREKALEIÑ y tomar decisiones para proyectar el proceso de mejoramiento.

Referencias

- Bourdieu, P. (1977). Razones Prácticas. Barcelona: Anagrama, 1997.
- Bourdieu, P. (2000), El sociólogo y las transformaciones recientes de la economía en la sociedad, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires. (2000), Cosas dichas, Barcelona, Gedisa.
- Bronfenbrenner, U (1987). Ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós
- Boletín 9257-04 de 2014. Modifica la ley general de educación, con el objeto de establecer la obligatoriedad del segundo nivel de transición de educación parvularia. 04 de Marzo de 2014. D.O. N° 416-361.
- Élder GH (1985), “Perspectives on the life course”, en Glen Elder (ed.), Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968-1980, Ithaca (Nueva York): Cornell University Press. (1991), “Lives and social change”, en Walter Heinz (ed.), Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course, vol. I, Weinheim: Deutscher StudienVerlag.
- Elder GH, Jr., Shanahan MJ (2006). El curso de la vida y el desarrollo humano. En: Damon W, Lerner RM, editores. Manual de psicología infantil. Vol. 1. Modelos teóricos del desarrollo humano. 6ª ed. Nueva York: John Wiley & Sons; 2006. pp. 665-715.
- Elder, G. y Monica Kirkpatrick (2002), “The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions”, en Richard Settersten (ed.), Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life, Nueva York: Baywood.
- Gurwitsch, A. (1962). THE COMMON-SENSE WORLD AS SOCIAL REALITY: A Discourse on Alfred Schutz. Social Research, 29(1), 50–72. <http://www.jstor.org/stable/40969580>
- Jadue, D., Díaz, E., Báez, G., Rivas, M. y Gareca, B. (2016). Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.
- JUNJI. (2008). Transiciones Educativas en Educación Parvularia. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17249/modulo%20autocapacitacion%20comunidades%20aprendizaje.%20Modulo%2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- JUNJI. (2020). Propuesta Curricular Institucional. <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2020/12/Propuesta-curricular-insitucional-2020.pdf>
- Ministerio de Educación (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Unidad de Currículo y evaluación. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2004). Resolución 11636 EXENTA. Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2012). Bases Curriculares de la Educación Básica. Unidad de Currículo y evaluación. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. Subsecretaria de Educación Parvularia (2017). Decreto N°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.
- Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Unidad de Currículo y evaluación. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. División de Educación General. (2018). Orientaciones para favorecer la Transición Educativa entre Educación Parvularia y Educación Básica. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19169>
- Peralta, M.V. (2007). Transiciones en Educación Infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. (Documento borrador para la discusión en el Simposio de O.E.A., Washington DC, mayo 2007).
- Restrepo Restrepo, N. (2020). *Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Restrepo-Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, (84).
- Soto, ME. y Balladares, A. (2022) Guía orientadora para el diseño e implementación de una estrategia de transición educativa, entre kinder y 1° año básico.
- Vega y Belen (1999) Desarrollo adulto y envejecimiento desde un punto de vista sociocontextual.

