



Transiciones educativas en Educación Parvularia

Módulo de autocapacitación
para las comunidades de aprendizaje

Contenidos y orientaciones metodológicas



Módulo 11

Transiciones educativas en Educación Parvularia

Módulo 11

Departamento Técnico

Junta Nacional de Jardines Infantiles

JUNJI

Elaboración

Patricia Araneda

María Cristina Orge

Carmen Luz Sancho

Luis Toledo

Edición

Rosario Ferrer

Diseño

Alfredo Berríos

Jorge Rojas

Ilustraciones

Guillermo Bastías (Guillo)

Unidad de Comunicaciones

JUNJI

© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Marchant Pereira 726

Fono: 6545000

Santiago de Chile

www.junji.cl

Primera edición: octubre de 2008

Impreso en Chile por Mundo Impresores S.A.,
que sólo actuó como impresor.

Ninguna parte de este módulo, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Índice

I.	INTRODUCCIÓN	5
II.	OBJETIVOS DEL MÓDULO	6
III.	APROXIMACIÓN DEL GRUPO AL CONTENIDO	6
IV.	CONTENIDO	6
	Aproximaciones conceptuales	
	El apoyo a las familias en el ingreso de sus hijos e hijas a la sala cuna	
	Sugerencias de actividades de apoyo a las familias en los períodos de transición	
V.	BIBLIOGRAFÍA	17

I. Introducción

La protección de la primera infancia desde marzo de 2006 es una de las políticas públicas protagónicas de la agenda de Gobierno. Nunca antes en la historia del país se había relevado con tanto ímpetu este tema, que busca como principal objetivo derribar las berreras de desigualdad y avanzar hacia la construcción de un país más equitativo que incluya a todos y todas, sin distinciones.

La creación (en octubre de 2006) del Sistema de Protección Social a la Primera Infancia, **Chile Crece Contigo**, es, en este sentido, una de las más radicales reformas sociales que puede enfrentar el país, pues apunta a acompañar, proteger y apoyar integralmente a los niños, niñas y sus familias, especialmente a las que pertenecen al 40% más vulnerable, en cada etapa del desarrollo de la primera infancia.

Dentro de esta iniciativa, inédita en América Latina, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) posee un importante rol junto al Ministerio de Educación (MINEDUC) y Fundación Integra, ya que comparte con ellos la misión de ampliar la cobertura en el nivel parvulario para asegurar el acceso de más niños y niñas a salas cuna y jardines infantiles.

Por otra parte, la nueva Reforma Educacional llevada a cabo en Chile

determina, entre otros aspectos, la universalización de la cobertura de los niveles de Pre-kínder y Kínder; la ampliación de la educación hasta los 14 años de estudio; y la especialización de la JUNJI en los niveles de Sala Cuna y Medios, así como su objetivo de realizar procesos de transición educativa articulados entre el jardín infantil y la escuela.

Lo descrito —el Sistema de Protección Social, Chile Crece Contigo, y la Reforma Educacional— plantea grandes desafíos a la JUNJI, ya que el compromiso de garantizar el acceso a salas cuna a todos los niños cuyas madres trabajan, buscan trabajo o estudian, supone el ingreso masivo de lactantes cada año. Esta situación conlleva a educadoras y técnicos a desplegar estrategias de acogida que faciliten los procesos de adaptación de los párvulos y sus familias, de manera de minimizar el estrés que, generalmente, provoca el ingreso a la sala cuna.



Por otra parte, el paso de niñas y niños a los niveles de transición de las escuelas básicas, implica adelantar en dos años el egreso de los programas educativos, situación que también obliga a revisar las actuales estrategias de transición para adaptarlas a las características y necesidades propias de niños y niñas de este grupo etario.

Algunos autores señalan que la transición entre espacios es un proceso, no un evento. Ferguson y Jones han dicho que “las transiciones son procesos contruidos en forma social y, por consiguiente, son sensibles a la planificación”.¹ Ello indica que la transición es una tarea que se debe estructurar en conjunto con las familias de manera anticipada, tanto en el ingreso a la sala cuna como en el cambio del párvulo de un nivel a otro o en el ingreso a la escuela básica.

Así también, Turnbull señala que las transiciones en la infancia temprana son importantes debido a que preparan la escena para todas las transiciones futuras,² reforzando con ello otras investigaciones que han rescatado la importancia que tienen las experiencias positivas o negativas en esta etapa del ser humano.

¹ Shea, Thomas y Bauer, Anne Marie, Educación especial: un enfoque ecológico, Editorial McGraw-Hill, México, 2000.

² Id.

Del mismo modo, es sabido que las transiciones tienen consecuencias no sólo para los niños y sus familias, sino también para el personal que trabaja en las unidades y programas educativos: el ingreso requiere del despliegue de habilidades pedagógicas y emocionales para acoger a los párvulos y facilitar su adaptación. Por ejemplo, el egreso hacia la escuela supone una preparación especial para “despedirlos y despedirse” adecuadamente del grupo de niños y niñas con quienes se ha compartido durante los primeros años de la vida.



“La transición del niño o niña de la familia a la sala cuna y entre el jardín infantil y la escuela es fundamental, ya que con ella se prepara la escena para futuras transiciones”.

(Turnbull, 1986)

II. Objetivos del módulo

- Reflexionar acerca del impacto para los niños, niñas, sus familias y el personal docente, del período de adaptación a la sala cuna u otro programa educativo.
- Manejar algunos conceptos básicos vinculados a la transición entre espacios en la Educación Parvularia.

- Preparar estrategias que permitan abordar adecuadamente los distintos procesos de transición educativa que consideren a todos los actores.

III. Aproximación del grupo al contenido

La transición ha sido, sin duda, trabajada anteriormente en la comunidad educativa. Por esta razón, se propone que quienes se autocapacitan recojan las experiencias y opiniones que tienen sobre este tema, las registren en un papelógrafo y, una vez concluido el módulo, las comparen con los conocimientos adquiridos.

Se sugiere leer el texto, debatir, intercambiar opiniones y experiencias y, posteriormente, realizar alguna de las actividades sugeridas que resulten más adecuadas a la propia realidad.

IV. Contenido

■ Aproximaciones conceptuales

Niños y niñas viven diversas experiencias en las cuales deben pasar de una situación o espacio de desarrollo a otro. Estas situaciones han sido denominadas procesos de transición. En el contexto de la educación, hay varias experiencias de transición que viven los niños y niñas y sus familias: del hogar a la sala cuna o al jardín infantil, el paso de un nivel parvulario a otro, el tránsito desde el jardín infantil a la escuela, entre otras. Hay una serie de conceptos que aluden

o se relacionan con los procesos de transición educativa, por lo que es posible encontrar documentos en los que se hace referencia a la articulación, continuidad, vinculación, enlace o integración educativa. En virtud de su mayor uso en Chile, a continuación se revisarán los conceptos de transición y articulación, para luego avanzar a una mirada integradora de ambos.

Transición

El concepto de transición alude al proceso de tránsito del niño y la niña de una situación a otra (de la familia a la Educación Parvularia y de ésta a la Educación Básica, por ejemplo) que involucra aspectos de su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Este proceso corresponde al traspaso de un umbral de desarrollo desde una etapa de vida, marcada por espacios, roles, prácticas, desafíos y formas de relación específicas a otra, lo que implica la adaptación a un nuevo contexto, que puede contemplar códigos parecidos o no a los de la situación anterior. Por ejemplo, son muchos los niños y niñas que deben iniciarse en el sistema educativo en una lengua distinta a la materna o que, incluso hablando el mismo idioma, no comprenden cabalmente lo que las educadoras expresan, debido al empobrecimiento de su vocabulario. En este sentido, cabe reflexionar de manera especial en los procesos de ingreso de niños pertenecientes a pueblos originarios y de aquellos inmigrantes.³

³ Moreno, Teresa y Van Dongen, Jan, Las transiciones en los primeros años. Una oportunidad para el aprendizaje, en Revista Espacio para la infancia (N° 26), Fundación Bernard Van Leer, 2006.

Para estos grupos de párvulos, las dificultades aumentan si ingresan a instituciones con currículos educativos muy disímiles a sus culturas de pertenencia, lo que puede entorpecer el proceso de adaptación, afectar su autoestima y el nivel de los aprendizajes. Una transición inadecuada puede llegar hasta la deserción del niño o niña del programa educativo.⁴

La transición entendida como la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto se centra más en el proceso interno que vive el niño o la niña.⁵

María Victoria Peralta identifica tres dimensiones para el análisis de los procesos de transición que viven los niños y que resaltan la idea de tiempo:

Continuidad: de ciertas ideas, principios y criterios pedagógicos.

Progresión: ya que el nuevo escenario permite la complejización de ciertos procesos de aprendizaje.

Diferenciación: colectiva y/o individual, en aspectos que son propios a los niños del nuevo nivel.

La vivencia de un proceso de transición es particular para cada niño o niña, dado que responde a una serie de factores históricos, biográficos, sociales y culturales y se juega en la interacción con la familia y las instituciones educativas involucradas. Se ha documentado que en la medida que se establezca una mejor comunicación

entre la familia, los centros de Educación Parvularia y la escuela básica se generan mejores condiciones para que niños y niñas realicen un proceso de transición exitosa.

Lazzari y Kilgo señalan que en el caso de las familias con niños o niñas que presentan necesidades educativas especiales el proceso de transición incluye tres fases: preparación, puesta en práctica y seguimiento. Los profesionales deben reconocer que tanto el niño o niña y sus familias están en proceso de efectuar la transición y, en consecuencia, experimentan la tensión psicológica producida por el cambio. Además, en el caso del ingreso a sala cuna se debe considerar que las familias están en pleno proceso de adaptación a la nueva realidad, ya que la mayoría de las veces tener un hijo con necesidades educativas especiales es una sorpresa.

Este proceso de tránsito es mediado por la presencia de adultos que entregan al niño y a la niña una visión particular respecto a la nueva experiencia. El cómo signifiquen la transición los adultos es de vital importancia en la configuración de la experiencia para niños y niñas.

Si la visualizan como una situación de alta dificultad que pondrá en jaque la capacidad de adaptación y de respuesta del niño, de seguro la transición será concebida como un problema. En cambio, si el nuevo espacio es visualizado como un lugar para descubrir y en el cual se pueden lograr aprendizajes, es probable

que pueda entenderse como una oportunidad y no como un problema.

John Bennett aporta con una mirada positiva a este proceso, pues señala que los niños “desean avanzar y el reto de la transición puede ser muy motivador para ellos. Por esta razón, debemos ver la transición, no como un problema sino como un reto. (...) Debemos aprender a utilizar las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva, haciendo mayor hincapié en su potencial, en lugar de verlas como algo problemático para todos los niños”⁶

Asimismo, las transiciones de los niños y niñas suponen cambios importantes para sus familias. Para Bronfenbrenner la transición de un niño o niña de un escenario a otro se efectúa en tres pasos. El primero, implica las relaciones interescenarios que existen antes de la transición en sí que son muy importantes y poderosas en la formación de actitudes y expectativas en cuanto a cómo se

⁴ Organización de Estados Americanos (OEA), Avances del proyecto: tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera (Colombia, Venezuela, Perú, Brasil y Chile), Informe para la V Reunión de Ministros de Educación. Cartagena, Colombia, noviembre, 2007.

⁵ Peralta, M. Victoria, Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad, documento de trabajo para el Taller OEA-Fundación Van Leer, Santiago de Chile, junio, 2007.

⁶ Bennet, John, Las transiciones en los primeros años. Una oportunidad para el aprendizaje, en Revista Espacio para la infancia (N° 26), Fundación Bernard Van Leer, 2006.

desempeñará el niño o niña en el nuevo ambiente. ¿Cuánto se demorará mi hijo en adaptarse? ¿Se encariñará con alguien? Éstas son preguntas que las familias pueden hacerse antes del ingreso a la sala cuna. En el segundo paso, simultáneo a la transición al nuevo escenario, la familia se reorganiza, preguntándose, por ejemplo, sobre el traslado del bebé. El tercer y último paso ocurre después de la transición y da como resultado el cambio en la relación entre la familia, el niño o niña y la sala cuna, jardín infantil u otro programa educativo.⁷



Articulación

Este concepto tiene un amplio uso a nivel nacional, ya que ha sido el centro de algunas de las más importantes iniciativas de reflexión e intervención para el abordaje de las discontinuidades entre los diversos espacios y niveles educativos.

A partir de una revisión etimológica y semántica del concepto, se puede plantear que la articulación refiere a la acción de unir dos partes que se encuentran separadas (el contexto del hogar y el nivel de Educación Parvularia y éste con el nivel de Educación Básica, entre otros), para lo cual se requiere de algo externo que las enlace.⁸

La articulación alude a “las continuidades y discontinuidades que niños y niñas experimentan al acercarse por primera vez a la institución educativa (ya sea jardín o escuela), o al pasar dentro de ésta de un nivel a otro”.⁹ En este sentido, tal como afirma María Victoria Peralta, el problema de la articulación está dado por la falta de coherencia entre las teorías y las prácticas educativas que cada nivel sostiene, lo que implica dificultades de adaptación, pérdida de tiempo en aprendizajes y transiciones poco exitosas.

Hacia una mirada integradora

Peralta propone una mirada comprensiva del proceso de transición en la que incorpora los conceptos de articulación y transición, al considerar que se deben realizar articulaciones para facilitar un mejor transición de niños y niñas de un nivel o espacio educativo a otro. La autora señala que “cabe generar situaciones de articulación entre ambos niveles [educativos], porque efectivamente hay una transición del niño de un nivel a otro”.

Para ello, el análisis de los procesos de transición debe considerar las tres

dimensiones ya descritas: continuidad, progresión y diferenciación. Peralta, al referirse a la transición desde el nivel parvulario a la Enseñanza Básica, plantea que los esfuerzos articuladores no se deben centrar de manera exclusiva en lo pedagógico y que deben integrar una multiplicidad de campos de acción:

Direccionalidad ascendente:

Es desde el desarrollo y los aprendizajes que se generan en Educación Parvularia o inicial, que se debe favorecer la articulación con educación básica.

Desde la infraestructura:

La lejanía o separación de los ambientes educativos de los niños de los niveles de transición y de primer año básico, dificultan el establecimiento de relaciones más cotidianas entre ambos grupos y la realización de acciones conjuntas.



⁷ Shea, Thomas y Bauer, Anne Marie, op. cit.

⁸ Peralta, M. Victoria, Articulación entre Educación Parvularia y Básica, en Cuadernos de Educación Infantil, (Nº 1), Instituto Internacional de Educación Infantil, Universidad Central, Santiago de Chile, 2006.

⁹ Álvarez, Francisco, Articulación y educación, en Revista de Educación Perspectiva, (Nº 13), Ediciones Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez, Santiago de Chile, 1999.

Desde lo cultural:

Existe una serie de prácticas culturales que marcan diferencias entre la experiencia que viven los niños en el nivel parvulario y en el nivel básico (por ejemplo: hablar de “tía” o “profesora”, tener un vestuario distinto o espacios diferentes, como la colación).

En lo pedagógico:

- Políticas y normativas explícitas para abordar las transiciones.
- Los principios y criterios pedagógicos de la escuela activa debieran marcar una línea de trabajo común para ambos niveles.
- La articulación debe sustentarse en una concepción del niño o niña como sujeto protagonista de sus aprendizajes.
- La gestión técnica pedagógica debe considerar en su planificación integral la articulación de niveles y los procesos de transición de los niños, promoviendo el desarrollo de acciones conjuntas.
- Si las familias conocen las implicancias que tiene la transición para los niños podrá incorporarse de manera activa para facilitar este proceso.

La articulación curricular:

A nivel macro y micro.

La articulación de las voluntades:

Es necesario sensibilizar a los actores educativos involucrados sobre la importancia de abordar los procesos de articulación y transición educativos.

Para Francisco Álvarez, al desarrollar procesos de articulación debe considerarse un espacio de diálogo/reflexión entre los actores involucrados en los procesos de aprendizaje de niños y niñas, para acordar los sentidos y fines de la educación.

En este sentido, releva algunos criterios metodológicos básicos que debieran estar presentes en el diseño de estrategias de articulación:

- a) Los adultos deben tener una actitud básica de confianza respecto a la capacidad de niños y niñas para desarrollar procesos de aprendizaje.
- b) Las interacciones sociales (trabajo en grupos, actividades cooperativas) deben ser una estrategia permanente para propiciar aprendizajes.
- c) Se requiere de materiales concretos que apoyen la tarea pedagógica.
- d) Se debe propiciar el desarrollo de aprendizajes significativos (que tengan sentido para la vida cotidiana de los niños).

Efecto directo de los procesos de transición sobre las familias:

- Horarios familiares
- Transporte
- Estrategias de comunicación

Preocupaciones de los padres y madres acerca de los niños con necesidades educativas especiales:

- Seguridad de los hijos.
- Actitudes de rechazo o burla de los educadores o de los compañeros.
- Problemas de transporte.
- Falta de compromiso con la inclusión de la directora del jardín infantil.
- Posibilidad del niño o niña en el nuevo ambiente.

(Turnbull, 1986)

■ El apoyo a las familias en el ingreso de sus hijos e hijas a la sala cuna

Los cambios que las familias han experimentado en los últimos años han significado modificaciones en la estructura y en el funcionamiento de éstas. Entre los cambios más significativos, cabe destacar el aumento de las familias con jefatura uniparental, especialmente a cargo de mujeres; la ausencia o alejamiento de los abuelos como apoyo a la crianza de los hijos; y la creciente incorporación de la mujer al trabajo remunerado. Todos estos factores han determinado una necesidad mayor de llevar a los niños a salas cuna o a otros programas educativos.

De este modo, el ingreso de los niños y niñas a los primeros espacios educativos, especialmente a la sala cuna, ha tenido un impacto tanto para ellos como para sus familias, en las que este tema cobra mayor importancia cuando las madres y padres tienen que vivir la experiencia al ingresar por primera vez a un hijo o hija a la sala cuna o al jardín infantil.

Asimismo, el ingreso masivo que se produce anualmente (en marzo y abril), y la entrada permanente al establecimiento de niños y niñas, supone para el personal de las salas cuna un esfuerzo importante, tanto desde el punto de vista físico como emocional.

Por esta razón, y con la finalidad de que el personal de las unidades educativas minimice el estrés propio de este proceso y, a la vez, apoye y oriente a las familias de los párvulos que ingresan a la JUNJI, se presentan a continuación algunos elementos importantes a considerar.

Comprensión frente a estos nuevos desafíos

Como se ha dicho, este proceso tiene repercusiones al interior de la familia. Las madres y padres necesitan bajar su angustia, haciéndoles conscientes que la ausencia de su hijo será temporal y de que no se trata de un abandono. Esto resulta fundamental, ya que, de lo contrario, es probable que transmitan sentimientos negativos al niño que pueden influir en un rechazo del nuevo espacio.

"En el niño se genera un proceso de pérdida de sus padres, porque éste no concibe esa separación y ellos manifiestan su incertidumbre. El nivel de seguridad o inseguridad depende de las condiciones del lugar donde se deja al niño y para que el proceso no sea tan trágico, las madres y padres deben entender que su hijo es una persona social que puede interactuar con otros", asegura la sicopedagoga Ana Carolina Loaiza.

Es normal que los padres y madres se sientan preocupados cuando llega el momento del ingreso. ¿Lo recibirán bien? ¿Le podrán la misma atención que yo le doy?

¿Echará de menos? ¿Llorará mucho? ¿Qué pasa si no se adapta? Éstas son algunas de las preguntas que los padres y madres se hacen con frecuencia. Frente a ello, la tranquilidad es la clave, porque son los papás el principal apoyo para los niños y niñas; por tanto, se les debe transmitir la necesidad de mantenerse serenos, de confiar en las habilidades de su hijo y de la capacidad de acogida y contención del personal de las unidades educativas.

El equipo debe ponerse en el lugar de los sentimientos de las familias, recordando lo que cada uno vivió cuando enfrentó la experiencia de ingresar a sus hijos al jardín o la escuela. Este ejercicio permite empatizar con las emociones de las madres y padres de los párvulos frente a esta nueva situación.

La comunidad educativa: aportes a la adaptación del niño y su familia

Desde hace varios años, quienes conforman los programas y unidades educativas vienen observando y reaccionando ante estos procesos de adaptación de los niños y niñas y entienden que no se trata sólo de ayudar para que vivan con naturalidad, sino que además es necesario reforzar la confianza de sus madres y padres en relación a la sala cuna o al jardín infantil.

El personal de las unidades educativas debe tener presente cuáles son las necesidades de las familias cuando ingresan a sus hijos a un establecimiento educacional. En este sentido, es relevante que el personal pueda reconocer algunas actitudes que presentan los adultos responsables de la crianza de los niños y niñas y mantengan una actitud positiva, alegre y, sobre todo, tranquilizadora, que se traspace al niño. Más allá de esto, el personal deberá conocer los sentimientos y emociones que los párvulos presentan frente a este proceso.



Durante el primer día de asistencia a la sala cuna o a otro programa educativo y, tal vez, toda la primera semana, es conveniente que el padre, la madre, o idealmente ambos, permanezcan acompañando su hijo o hija en la rutina normal y diaria. Así podrán observar su proceso de adaptación y ello contribuirá a su propia tranquilidad como familia y le dará seguridad al niño. Lo mismo sucede al ir a dejar o a retirar al niño. En este sentido, es necesario evitar el transporte escolar durante la primera etapa, ya que éste significa exponer al párvulo a otra nueva situación de adaptación.

La Teoría del Attachment o Apego¹⁰ constituye el cuerpo de conocimiento cuyas conceptualizaciones parecen importantes para comprender el desarrollo socio-emocional de los niños y niñas. Dicha teoría permite seguir de cerca el desarrollo de sus vínculos afectivos desde el nacimiento en adelante y cómo estos juegan un rol fundamental en la explicación de por qué algunos niños y niñas crecen felices y seguros de sí mismos y otros presentan conductas ansiosas, deprimidas, antisociales o se manifiestan con frialdad o agresividad.

Se entiende por attachment el vínculo afectivo que une a una persona con otra específica, claramente diferenciada y preferida, vivida como más fuerte y protectora y que permite mantenerlas unidas a lo largo del tiempo. Un individuo puede estar vinculado (attached) a más de una persona.

Bowlby considera que el sistema comportamental de attachment es una conducta instintiva independiente de la de la alimentación, con una evolución biológica propia, cuyo sentido es el de proteger a los más jóvenes e inmaduros del peligro. Por lo tanto, es predecible que el comportamiento de attachment o apego se active frente a signos que indiquen riesgo o daño.

Tanto la disposición al attachment o apego como su opuesto, que es la tendencia a la exploración del ambiente físico, están genéticamente programadas.

Se desarrolla un equilibrio dinámico entre el comportamiento de attachment y el exploratorio durante la ontogenia.¹¹ Sin embargo, la exploración sólo es posible si el niño confía que al regresar de su excursión puede volver a estar cerca de su figura de attachment (su madre). Esto significa que los bebés usan a sus madres como una base segura para explorar el ambiente.

El comportamiento de attachment o apego se entiende como toda forma de conducta que tiene como resultado previsible el que un individuo obtenga o se mantenga en proximidad a otro claramente diferenciado, preferido y protector. Esta conducta, como toda conducta instintiva, se mediatiza a través de los sistemas comportamentales.

La puesta en marcha de estos sistemas comportamentales va acompañada de intensas emociones que surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura o la renovación de un vínculo calificado como attachment.

¹⁰ Teoría del Attachment o Apego. Attachment en inglés significa apego, cariño, vínculo.

¹¹ Ontogenia: Desarrollo del individuo, referido en especial al período embrionario.

Las separaciones cotidianas¹²

Las reacciones de los niños pequeños a las separaciones llamaron la atención de los investigadores y los llevaron a estudiar las respuestas observables en la vida diaria durante separaciones que duraban desde un par de horas hasta un día.

Se tomó como objeto de estudio el ingreso al jardín infantil o la concurrencia a un centro que investigaba las separaciones cotidianas. Además, con el objeto de tener evaluaciones confiables en esta suerte de microanálisis de las relaciones tempranas entre el bebé y su madre, se vio la necesidad de idear pruebas para examinar estas respuestas.

De estas investigaciones, y de las separaciones brevísimas en un ambiente experimental, se llegó a las siguientes conclusiones:

- a) Los niños rápidamente detectan la ausencia de la madre y, al hacerlo, muestran cierto desasosiego y preocupación que va desde la ansiedad hasta la angustia intensa. Paralelamente, dejan de jugar completamente o casi completamente.
- b) Los niños no se reponen rápidamente después de reunirse con la madre.
- c) Muchos niños muestran reacciones de enojo por haber sido dejados solos.
- d) En general, los varones muestran mayores signos de estrés que las niñas.

e) Los niños quedan sensibilizados frente a la situación experimental de separación, puesto que si el experimento se repite reaccionan con más intensidad.

De aquí surge la recomendación de Garelli y Montuori, quienes afirman que, en la medida de lo posible, hay que evitar el ingreso al jardín infantil antes de los 3 años o que, en caso de que esto suceda, se preste atención a los síntomas que puedan surgir o, lo que es más importante aún, a la ausencia de síntomas.

Existe el prejuicio equivocado, entonces, acerca de que un niño o niña normal, de entre 2 y 3 años de edad, no debe llorar ni resistirse frente a la partida de su madre y, que si lo hace, sería signo de que ésta lo malcría o lo sobreprotege. Por tanto, lo normal es que el bebé proteste, llore, grite y se resista enérgicamente a cualquier tipo de separación durante los primeros tres años de vida. Por el contrario, la pronta aceptación del niño frente a la partida de su madre debe hacer sospechar que existe alguna patología en el vínculo.



La separación física de los padres y madres significa un importante estrés psicológico para los niños y niñas pequeños, muchas veces con consecuencias para el desarrollo de su futura personalidad. Pero no sólo la separación física, sino también la falta de contacto emocional y afectivo profundo pueden dejar severas huellas en el niño. Una madre emocionalmente ausente debido a la causa que fuere (depresión, preocupación por cuestiones económicas, de salud, afectivas, etcétera) también constituye un factor de estrés en la crianza de su hijo.

El personal de las unidades y programas educativos debe, entonces, comprender que este proceso depende no sólo de su trabajo, sino también de la labor familiar.

La compañía, el cariño y los estímulos de la familia hacia los niños y niñas son insustituibles. Debemos asesorarlas para que, después de la jornada en la unidad educativa, se ocupen de su hijo o hija. Esto es muy importante para los niños y niñas, pero también muy gratificante para sus padres y madres, quienes pueden aprovechar al máximo el tiempo que pasan juntos, hablándoles, contándoles cuentos o, tan sólo, acariciándoles. Frecuentemente, las madres que trabajan poseen un sentimiento de culpa pues piensan que no cumplen con su rol materno.

¹² Garelli, Juan C y Montuori, Eliana, Vínculo afectivo materno-filial en la primera infancia y Teoría del Attachment, en <http://www.criandocreando.com/attachment.html>

En esos casos, las educadoras y técnicos deben transmitirles seguridad, sugiriéndoles que pueden igualmente brindar buenos cuidados a su hijo. Al llegar a su hogar, pueden abrazarles, darles cariño, seguridad, ponerles música o cantar con ellos, haciéndoles sentir que son partícipes de su vida.



Asimismo, las madres y padres tienen que estar informados de lo que ocurre con su hijo en el establecimiento; es decir, nunca deben mantenerse al margen del proceso educativo. En este sentido, el personal del jardín debe informarlos acerca de los nuevos aprendizajes que va adquiriendo su hijo, de las actividades en las que participa, de sus actitudes con otros niños, de manera que se interesen por las dificultades y los logros que el niño o niña va alcanzando.

Consideraciones generales a tener presente

El personal de las unidades educativas tiene que apoyar el proceso de adaptación de los párvulos nuevos y de sus familias.

Para facilitar dicho proceso, se han sistematizado algunas recomendaciones para transmitir a las madres y padres frente al ingreso de su hijo a la sala cuna o a otro programa educativo.

- Visitar con el niño la unidad educativa a la que éste asistirá. Recorrer los distintos espacios, mostrarle su sala, los recursos educativos disponibles y presentarle el personal que lo atenderá.
- Informar al personal sobre conductas o características especiales de su hijo que ayuden a acogerlo de manera más personalizada (situaciones que les agradan o no, formas de calmarles el llanto, etcétera) y, obviamente, sobre las indicaciones y contraindicaciones de salud, si las hubiera.
- Al momento de su ingreso, recordarle al niño la visita realizada y las posibilidades que se habían “descubierto”.
- Invitar al niño o niña a llevar su juguete regalón y/o el tuto.
- Mostrarse tranquilos, ya que muchas veces están más nerviosos que sus propios hijos y con ello les transmiten sus ansiedades.
- Comunicar a su hijo o hija que se quedará en el lugar por un tiempo, pero que luego lo irán a buscar para volver a casa. Es necesario dar señales claras a los niños, como, por ejemplo, decirles que se los irá a buscar después del almuerzo.
- Llevar y retirar a su hijo siempre que sea posible.

- Mostrarle al hijo los otros niños que asisten al establecimiento como sus futuros amigos.
- Para que el niño se sienta identificado y cercano a su nueva vivencia, las madres y padres pueden contarle su propia experiencia de ingreso, sin omitir las aprehensiones que sintieron, pero siempre enfatizando en lo bien que lo pasaban con sus nuevos amigos.
- Estar atentos frente a sus dolores de estómago y estados nerviosos de su hijo.
- Asistir a la sala de actividades y acompañar a su hijo. Las puertas están siempre abiertas para que la familia o apoderados acudan en cualquier momento y eviten quedarse escondidos mirando lo que ocurre en el interior.
- Hacer las despedidas en forma tranquila y natural.
- Acoger al niño con cariño cuando se reencuentren al término de la jornada.
- Estimular al niño a que cuente lo que hizo el primer día, pero sin forzarlo.

Madres y padres tranquilos y confiados, adaptación exitosa de los niños y niñas a la sala cuna o al jardín infantil.

- Sugerencias de actividades de apoyo a las familias en los períodos de transición

Actividad 1: La articulación del jardín infantil con la escuela básica

Arenas, Torres, Fuentes y Murúa¹³ entregan una síntesis del Taller de Articulación que se realiza conjuntamente con estudiantes de las carreras de Educación Parvularia y Educación General Básica de la Universidad de Los Lagos.

Este taller busca que los estudiantes analicen en conjunto los aspectos curriculares de los procesos de articulación entre la Educación Parvularia y la Básica. Para ello, forman duplas mixtas con estudiantes de cada carrera que realizan observaciones en sala durante dos semanas en ambos niveles educativos, las que luego son complementadas con entrevistas a las educadoras de párvulos y profesores encargados de los grupos respectivos y con conversaciones con niños, madres, padres y apoderados.

Entre los resultados referidos por los autores, se destacan los siguientes:

a) Respecto a las opiniones de educadoras de párvulos y profesores sobre la articulación entre ambos niveles educativos, se identifican algunas miradas críticas respecto al trabajo que realiza el “otro” nivel educativo. Por una parte, hay educadoras de párvulos que piensan que

la Reforma Educacional no ha llegado aún a las salas de primer año básico y que, pese al perfeccionamiento docente recibido, no se evidencia evolución en las prácticas pedagógicas. Por otra parte, algunos profesores critican el nivel deficitario con el que, según ellos, llegan niños y niñas desde el segundo nivel de transición a primer año básico.

b) Niños y niñas, al referirse a su paso del segundo nivel de transición a primer año básico, señalan que valoran el ambiente afectivo del nivel de transición, pero que no volverían a su antiguo grupo curso porque ahora “son más grandes”. También valoran el primer año básico, dado que “aprenden más cosas y tienen más responsabilidades”. Además, dicen sentirse queridos y querer a sus profesores.

c) Madres, padres y apoderados plantean que en el nivel parvulario se sienten más integrados al proceso educativo de sus hijos que en el nivel básico. Sin embargo, igualmente se sienten comprometidos a reforzar el trabajo de la escuela.

En relación a los contenidos expresados por cada uno de los actores involucrados en el proceso de transición educativa desde el nivel parvulario hacia el primer año básico, reflexione en torno a:

1. ¿Cuál es la imagen que tenemos acerca de los profesores de primer año básico? ¿Cuál es la imagen que creemos que ellos tienen de nosotros? ¿De qué manera se

puede avanzar en el establecimiento de vínculos de trabajo que favorezcan la articulación entre ambos niveles educativos?

2. ¿Cómo viven el proceso de transición del nivel parvulario al nivel básico los niños y las niñas? ¿Cómo podemos apoyar este paso de un nivel a otro?

3. ¿Cómo podemos apoyar a las madres, padres y apoderados para que enfrenten de la mejor manera posible el proceso de transición educativo?

Actividad 2: Planificando el ingreso de los niños y niñas a la escuela básica

Las transiciones son eventos naturales para todos los niños y sus familias. Las transiciones exitosas se dan en la medida que la gente piensa en el futuro, planea con antelación y trabaja en conjunto.¹⁴ Durante el proceso de transición, hay actividades importantes e intervalos de tiempo que deben darse con el fin de que el proceso de transición se haga sin sobresaltos para las familias, los hijos o hijas y para el propio personal de la unidad o programa educativo.

¹³ Arenas, Patricia; Torres, Glauco; Fuentes, Celia y Murúa, Leonardo, Continuidad Educación Parvularia - Educación General Básica: una mirada desde la práctica pedagógica, en Revista Estudios y experiencias en educación, (Volumen 3, Nº 6), Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2004.

¹⁴ Bridging Early Services, Transition Taskforce, Transición a la educación especial de la primera infancia, Universidad de Kansas, Kansas, 2002.

En esta actividad se propone una reunión de transición, que consiste en el momento en que la familia, el equipo de la unidad educativa y las educadoras de las escuelas básicas del sector se reúnen para preparar el plan de transición de los niños y niñas. Este plan delinea los pasos que la familia y el equipo del programa seguirán durante los próximos meses para que la transición del niño o niña se haga sin problemas y de forma agradable. La reunión de transición se hace por lo menos seis meses antes del egreso del niño o niña, en una fecha mutuamente acordada.

Reunión de transición

■ La familia

- Comparte sus esperanzas y expectativas sobre su hijo o hija.
- Recibe información acerca de los procedimientos de egreso e ingreso a la escuela básica.
- Realiza preguntas acerca de cualquier asunto que no esté claro.
- Acepta participar en las actividades de transición.

■ El personal de la unidad o programa educativo de JUNJI

- Dirige la reunión de transición.
- Proporciona la información solicitada por las familias.
- Participa de manera activa en el plan de transición.

- Invita a los proveedores de otros servicios apropiados, con el consentimiento de los padres y madres. Por ejemplo, en el caso de niños o niñas con discapacidad, pueden estar presentes equipos de apoyo especializado o centros de rehabilitación.

■ El personal de las escuelas básicas

- Asiste a la reunión de transición.
- Informa de los cupos disponibles y de la disponibilidad de servicios (colación, extensión horaria, etcétera).
- Explica y responde las preguntas acerca de los procedimientos a seguir.
- Escucha las inquietudes de las familias acerca de la transición.

■ Algunas preguntas que se pueden formular durante la primera reunión de transición

- ¿A quién pueden llamar las familias si tienen alguna pregunta?
- ¿A quién debemos contactar si las familias, los niños o el personal de la unidad o programa educativo JUNJI desean visitar una clase?
- ¿Cuándo nos reuniremos para tomar la decisión definitiva?
- ¿Cómo se determinará la elegibilidad en el caso de los niños con discapacidad?

- ¿Los niños con discapacidad irán a una escuela especial o a una escuela básica con proyecto de integración?

Lista de seguimiento de la transición¹⁵

■ Reunión de transición

- El equipo técnico territorial ha entregado un catastro de las escuelas básicas de su territorio, detectando las vacantes y servicios disponibles (extensión horaria, desayuno, colación, etcétera).
- La reunión de transición se ha programado por lo menos seis meses antes del egreso de los niños.
- Se han localizado otros recursos de la comunidad.

■ Reunión de transición

- A los padres y madres se les explicaron sus derechos en la escuela básica.
- Se preparó un intervalo de tiempo de transición.
- Se elaboró un plan de transición.

¹⁵ Esta lista de seguimiento puede ayudar a mantener un registro de los pasos que se han tomado.

■ **Plan de transición entre el jardín infantil y la escuela básica de los niños y niñas mayores de 4 años de edad**

Código de jardín infantil:

Nombre de las participantes

- Familia:
- Educadores de JUNJI:
- Educadores de la escuela básica:

Registro en orden cronológico

Objetivos	Actividades	Responsables	Recursos	Fecha

Observaciones:

V. Bibliografía

Álvarez, Francisco, **Articulación y educación**, en Revista de Educación Perspectiva (Nº 13), Ediciones Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez, Santiago de Chile, 1999.

Arenas, Patricia; Torres, Glauco; Fuentes, Celia y Murúa, Leonardo, **Continuidad Educación Parvularia - Educación General Básica: una mirada desde la práctica pedagógica**, en Revista Estudios y experiencias en educación, (Volumen 3, Nº 6, agosto), Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2004.

Bennet, John, **Las transiciones en los primeros años. Una oportunidad para el aprendizaje**, en Revista Espacio para la infancia, (Nº 26, noviembre), Fundación Bernard Van Leer, 2006.

Bridging Early Services, Transition Taskforce, **Transición a la educación especial de la primera infancia**, Universidad de Kansas, Kansas, 2002.

Garelli, Juan C y Montuori, Eliana, **Vínculo afectivo materno-filial en la primera infancia y teoría del attachment**, en <http://www.criandocreando.com/attachement.html>

Ibarra, Julio César, **Una mirada a la articulación entre la educación parvularia y la educación básica en Chile 1994-1997**, Serie Documentos del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Santiago de Chile, 1998.

Mayorga, Liliana, **Aprendizajes y desafíos a partir del programa de articulación**, División de Educación General del Ministerio de Educación, Unidad de Educación Parvularia, Santiago de Chile, 2000.

Moreno, Teresa y Van Dongen, Jan, **Las transiciones en los primeros años. Una oportunidad para el aprendizaje**, en Revista Espacio para la infancia (Nº 26, noviembre), Fundación Bernard Van Leer, 2006.

Organización de Estados Americanos (OEA), **Avances del proyecto: tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera (Colombia, Venezuela, Perú, Brasil y Chile)**, Informe para la V Reunión de Ministros de Educación. Cartagena, Colombia, noviembre, 2007.

Peralta, M Victoria, **Articulación entre Educación Parvularia y Básica**, en Cuadernos de Educación Infantil, (Nº 1, junio), Instituto Internacional de Educación Infantil, Universidad Central, Santiago de Chile, 2006.

Peralta, M Victoria, **Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad**, documento de trabajo para el Taller OEA-Fundación Van Leer, Santiago de Chile, junio, 2007.

Shea, M Thomas y Bauer, Anne Marie, **Educación especial: un enfoque ecológico**, Editorial McGraw-Hill, México, 2000.

Transiciones educativas en Educación Parvularia

Módulo de autocapacitación
para las comunidades de aprendizaje

Contenidos y orientaciones metodológicas

Módulo 11

