



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN POLÍTICA EDUCACIONAL

Pedagogía intercultural y nuevos sentidos de calidad educativa en la generación de estrategias de transición educativa entre los niveles K-1º básico

Magíster en política educacional

Maite Catalina Mejías Díaz

Profesor patrocinante
Hugo Parra Muñoz, PhD.

*Santiago de Chile
Diciembre 2025*

*"Piececitos de niño,
azulosos de frío,
icómo os ven y no os cubren,
Dios mío!*

*iPiececitos heridos
por los guijarros todos,
ultrajados de nieves
y lodos!*

*El hombre ciego ignora
que por donde pasáis,
una flor de luz viva
dejáis;*

*que allí donde ponéis
la plantita sangrante,
el nardo nace más
fragante.*

*Sed, puesto que marcháis
por los caminos rectos,
heroicos como sois
perfectos.*

*Piececitos de niño,
dos joyitas sufrientes,
icómo pasan sin veros
las gentes!"*

- Gabriela Mistral

Dedicatoria

A mis padres, Eduardo y Cristina, por su amor incondicional, por sostenerme incluso cuando yo no podía hacerlo, y por creer en mí en todo momento.

Y a mí, por la perseverancia silenciosa, por seguir adelante incluso en los días más difíciles, y por aprender a habitar el camino con paciencia y esperanza.

Agradecimientos

A mis amigos y amigas, por su presencia constante, por las palabras de aliento y el cariño sincero que supieron ofrecer en los momentos de mayor exigencia. Su escucha, apoyo y afecto fueron un sostén fundamental a lo largo de este proceso.

Asimismo, a las infancias de Chile, razón ética y pedagógica que da sentido a este trabajo. A ellas y ellos, por interpelarnos a construir prácticas educativas más justas, humanas y respetuosas de sus derechos, voces y trayectorias, recordándonos que educar es, ante todo, un acto de responsabilidad social y esperanza colectiva.

Declaración ética

En el marco del respeto a la integridad de las identidades de quienes constituyen la unidad educativa donde se desarrolla este proyecto, junto a la publicación de este documento en los repositorios institucionales, se ha tomado la decisión de presentar a la institución con un nombre ficticio. Esta determinación ha sido tomada considerando los lineamientos éticos de la universidad y aprobada por profesor supervisor.

Tabla de contenidos

| | |
|--|-----------|
| Dedicatoria | 4 |
| Declaración ética | 6 |
| <i>Resumen</i> | 8 |
| 1. Construcción de la problemática | 10 |
| 1.1. Introducción a la problemática..... | 12 |
| 1.2. Diagnóstico de la problemática..... | 18 |
| 1.3. Definición de la problemática..... | 20 |
| 1.4. Objetivos del proyecto..... | 28 |
| 1.4.1. Objetivo general..... | 28 |
| 1.4.2. Objetivos específicos..... | 28 |
| 1.5. Resultados esperados..... | 29 |
| 1.6. Justificación del proyecto..... | 30 |
| 2. Antecedentes de la comunidad educativa | 33 |
| 3. Plan de acción | 35 |
| 3.1. Recapitulando la problemática..... | 35 |
| 3.2. Formulación de actividades..... | 36 |
| 3.2.1 Plan de acción Objetivo específico N°1: Incorporación de prácticas pedagógicas interculturales. 36 | |
| 3.2.2 Plan de acción Objetivo específico N°2: Diseño de propuesta institucional para prácticas pedagógicas | 40 |
| 3.2.3 Plan de acción Objetivo específico N°3: Elaboración de políticas educativas institucionales | 42 |
| 3.3. Indicadores de evaluación de las actividades..... | 46 |
| 3.2 Establecimiento de cronograma de actividades | 50 |
| 3.3 Presentación de recursos y presupuesto | 52 |
| 4. Sistematización reflexiva | 53 |
| 4.1. Reflexión del aprendizaje profesional..... | 54 |
| 5. Referencias | 59 |

Resumen

El documento desarrolla un proyecto de intervención educativa orientado a fortalecer la transición entre los niveles de kínder y primero básico, incorporando una pedagogía intercultural crítica como eje para resignificar los sentidos de calidad educativa en el contexto chileno. La propuesta se sitúa en un colegio particular pagado de la zona norte de Santiago, caracterizado por una creciente presencia de estudiantes migrantes y una débil respuesta institucional frente a la diversidad cultural y lingüística.

En la construcción de la problemática, se identifica que el sistema educativo chileno ha privilegiado históricamente una lógica de rendición de cuentas y estandarización, lo que ha desplazado enfoques inclusivos y críticos. Este fenómeno se agudiza frente al aumento sostenido de la migración, evidenciando brechas entre la normativa vigente —como la Ley de Inclusión y el Decreto 373— y las prácticas escolares efectivas. En particular, se constata la ausencia de estrategias de transición educativa interculturales, la invisibilización de las culturas presentes en la comunidad escolar y la falta de apoyos específicos para estudiantes con barreras idiomáticas, especialmente en una etapa clave para el desarrollo lectoescritor.

El diagnóstico profundiza en esta tensión, analizando la problemática desde la noción de interculturalidad crítica (Walsh), en contraposición a enfoques relacionales o funcionales que no cuestionan las estructuras de poder ni las desigualdades de origen colonial. A través de casos concretos —como el de estudiantes chinos que enfrentan dificultades de integración académica y social— se evidencia una comprensión reduccionista de la transición kínder–primero básico, centrada en lo curricular y desvinculada del desarrollo integral, el juego y el enfoque sociocultural propio de la educación parvularia.

La definición del problema se articula en torno a la falta de una perspectiva intercultural crítica en las estrategias de articulación entre niveles, lo que genera procesos de transición fragmentados, prácticas excluyentes y mayores riesgos de fracaso escolar. Esta situación se ve reforzada por la escasa articulación entre equipos docentes, la sobrecarga de responsabilidad en el profesorado y la débil institucionalización de políticas inclusivas.

Frente a este escenario, el proyecto plantea como objetivo general promover sentidos de calidad educativa que integren una pedagogía intercultural crítica en las prácticas institucionales de articulación entre kínder y primero básico. Los objetivos específicos apuntan a: (1) incorporar prácticas pedagógicas interculturales en el proceso de transición; (2) diseñar una propuesta institucional que articule la toma de decisiones pedagógicas con el contexto intercultural del estudiantado; y (3) elaborar políticas educativas institucionales que reconozcan y valoren las diferencias culturales.

El plan de acción propone estrategias concretas y sistemáticas, entre las que destacan: jornadas de sensibilización y formación docente en interculturalidad crítica; sistematización de buenas prácticas locales; conformación de una mesa de trabajo inter-niveles con participación de las familias; ajuste de rúbricas de acompañamiento técnico-pedagógico; y resignificación del rol del equipo psicoeducativo mediante la creación de redes de protección para estudiantes migrantes. Estas acciones se acompañan de indicadores de evaluación, cronograma y presupuesto, asegurando seguimiento y mejora continua.

Finalmente, el documento concluye que la incorporación de una pedagogía intercultural crítica en la transición educativa inicial no solo contribuye a cumplir la normativa vigente, sino que transforma la cultura institucional, fortalece el trabajo colaborativo y resguarda trayectorias educativas más justas, inclusivas y coherentes con las diversidades presentes en la escuela.

1. Construcción de la problemática

Durante los últimos treinta años, han emergido desafíos que la sociedad debe enfrentar. La instauración de un nuevo gobierno y el yugo de un sistema educativo heredado de la dictadura militar ha generado el desarrollo de nuevas perspectivas que han coartado en la toma de decisiones en distintos campos, y la educación no es la excepción. Hoy en día, es caracterizada por su organización en relación con la rendición de cuentas a través de la medición de estándares de calidad, la ausencia de capacitación y apoyo para el desarrollo docente ha ido dejando de lado el desarrollo de una pedagogía crítica.

Siguiendo esta línea, Chile se ha configurado como un foco migratorio dentro del continente, lo que ha tensado el área política; ya que, a medida que más gente migraba hacia el país, se pudo dar cuenta que no se contaba una preparación para poder recibir a las diversidades.

Desde la creación de la ley de inclusión (2015), y de la política nacional migratoria (2018, actualizada el 2024) han existido respuestas a nivel nacional, municipal y escolar, pero ¿cuál es la respuesta de los colegios privados? ¿Responde de la misma manera, con los mismos enfoques a la llegada de nuevos estudiantes pertenecientes a otras culturas?

En este sentido, el espacio educativo en el cual se enfoca este proyecto es un colegio particular pagado ubicado en la zona norte de la capital, perteneciente a un nivel socioeconómico medio-alto con índices de vulnerabilidad baja, cuenta con un universo de 1980 estudiantes, y contiene un índice no menor de estudiantes pertenecientes a otras culturas, teniendo al menos dos estudiantes en cada curso.

El centro educativo cuenta con pocas políticas de orientación, participación e inclusión para los alumnos. Considerando que, por ejemplo, se evidencia una ausencia un apoyo para los

estudiantes y sus familias que presentan una barrera idiomática, o no existe un apoyo en el proceso lectoescritor para dichos pupilos, quienes entre kínder y primero básico consolidan la mayor parte de su proceso lectoescritor.

De manera que, el proceso transitorio entre kínder y primero básico queda carente de estrategias de transición educativa, impidiendo el cumplimiento del decreto 373, que establece la normativa mínima para crear estrategias de dicho tipo para los estudiantes que transitan entre kínder y primero básico.

Así también, contamos con el antecedente de que el centro educativo, con una presencia de estudiantes migrantes no cuenta con una nómina o catastro de estudiantes y familias migrantes dentro de la comunidad, invisibilizando las culturas, pertenencias y diversidades presentes en el espacio escolar.

Es así como, buscando integrar a estas familias a la comunidad se plantean el siguiente objetivo general: Promover sentidos de calidad educativa que incorporen una mirada pedagógica intercultural crítica en las prácticas institucionales de articulación entre los niveles de kínder y primero básico.

Y los siguientes objetivos específicos:

1. Incorporar prácticas pedagógicas interculturales en el proceso de articulación entre kínder y primero básico para una transición educativa integral de calidad, atendiendo las necesidades y características de las infancias.
2. Diseñar una propuesta institucional para prácticas pedagógicas del equipo de profesionales que ponga en diálogo la toma de decisiones y el contexto intercultural del estudiantado en el proceso de articulación entre los niveles de kínder y primero básico.

3. Elaborar políticas educativas institucionales que reconozcan, valoren e incluyan las diferencias culturales, movilizandando la cultura institucional.

Con la realización de este proyecto, se espera que genere un cambio en la cultura institucional permitiendo que la perspectiva intercultural crítica sea elemento clave en el proceso de generación de estrategias y toma de decisiones en este proceso transitorio entre kínder y primero básico.

En este sentido, el proyecto asume un rol que apunta a la inclusión. Ya que plantea incorporar y acompañar a las familias en el proceso educativo, respetando las diversidades y considerando que el proceso educacional de los niños y niñas es un proceso que se debe resguardar.

1.1. Introducción a la problemática.

La escuela donde se ejecuta este proyecto condensa una problemática estructural relativa a la ausencia de estrategias de atención hacia las infancias migrantes, en específico entre los niveles de kínder y primero básico. En esta línea, se hará presentación de una mirada problematizadora de la realidad educativa nacional, para que las categorías de análisis emergidas de esta revisión sean soporte para comprender las densidades de las cuestiones que estudiantes experimentan en la escuela donde se ejecuta este proyecto.

En la esfera de la realidad educativa que enfrenta este proyecto, se presenta el caso de estudiantes de nacionalidad China, quienes se encuentran en los primeros años de la educación básica 1° y 2° básico. En ellos se condensa la problemática que aborda este trabajo, pues las estrategias de enseñanza, consideradas para poder abordar los aprendizajes con ellos, no se encuentran orientadas a las necesidades y/o desafíos correspondientes a las diversidades migrantes

presentes dentro de la comunidad educativa. Por lo que no existe un diálogo que les permita el logro efectivo de los aprendizajes y su inclusión a la comunidad.

En este sentido, si bien se ejemplifica el caso de ambos estudiantes, existe un universo no menor de infantes que pertenecen a otras culturas y/o nacionalidades que son invisibilizadas. En este sentido, las diversidades se deben entender como un desafío para los espacios educacionales, ya que no todos tenemos la misma visión, percibimos el mundo de manera diferente e incluso hablamos lenguas diversas. Distintos organismos internacionales han generado políticas que tienen como misión plantear lineamientos estratégicos para enfrentar esos desafíos educacionales. Una de estas instancias, es la declaración de Incheon (UNESCO, 2015), la cual tuvo como propósito generar una línea de acción para ejecutar la ruta de trabajo del objetivo de desarrollo sostenible N°4, planteado por la agenda 2030 de la ONU: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p.7). En este sentido, para enfrentar el desafío de la diversidad se ha vuelto elemental desarrollar normativas cuyo propósito sea el cumplimiento de este objetivo, el cual se ha vuelto tendencia en distintas áreas, en especial en educación.

Teniendo en consideración lo anterior, Chile no queda exento a esta realidad, puesto que se encuentra suscrito a los objetivos de desarrollo sostenible, por ende, debe velar por el cumplimiento de estos. Esto explica el que se han elaborado normativas, a las que nuestro país ha adherido, que apuntan a la visibilidad de las diversidades en todos sus niveles educativos.

Como se mencionó anteriormente, el desafío de la atención a la diversidad no es una cuestión de sólo una escuela en específico, sino que se ha intensificado en el sistema educativo. En esta línea, según el Informe Nacional de Migración (Instituto Nacional de Estadística, 2024), desde el año 1982 se tiene el registro de migrantes en el territorio nacional, con una cifra del 0,7% del total

de la población nacional (83.805 personas extranjeras residiendo en Chile), y el último informe del INE (2023), se menciona que existen 1.918.583 personas migrantes. Mientras que el MINEDUC (2025), plantea que la cifra de estudiantes migrantes en pleno proceso educativo es de 275.927, lo cual representa al 8% del total de la matrícula en el país. Aspecto de la realidad nacional que releva la necesidad de enfrentar estos desafíos, generando planes de acción concretos y situados.

Uno de los niveles en los cuales se observa este porcentaje de matrícula, es el de educación parvularia, el cual desde el año 1999 se considera como el primer nivel educativo dentro de la trayectoria educativa formal que impacta en el desarrollo de las identidades de las infancias. Como lo plantea la Ley General de Educación (República de Chile, 2009), este nivel tiene como propósito el desarrollo integral, debiendo atender a las características, necesidades e intereses de los individuos, y es a través del trabajo transversal de este aspecto, que se promueve el respeto de las diferencias.

Con este último punto en consideración, en educación parvularia se promueven discursos y normativas pertinentes a la actualización de las prácticas pedagógicas y toma de decisiones que sea orientada a respetar las ontologías de cada ser que pase por dichos niveles, vale decir, respetar sus distintos modos de existir. Esto se puede reflejar en la existencia del principio declarado por las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2018) la *singularidad*, el cual apela que “debe situarse el aprendizaje en contexto (...) teniendo como desafío responder de manera inclusiva y con equidad, a la diversidad de niños y niñas en el proceso educativo que se desarrolla” (MINEDUC, 2018, p.31).

No obstante, el problema está en asumir que las prácticas que se promueven y se ejecutan por los equipos docentes, se sujetan a la norma, en especial en el proceso del paso entre kínder a

primero básico. La existencia de distintas culturas, particularmente en el proceso de transición entre dichos niveles, desempeñan un rol clave desde el trabajo que apunta al desarrollo de una convivencia y ciudadanía responsable. El desafío del reconocimiento de las diversidades culturales a través de este núcleo de aprendizaje implica responder a los principios de inclusión, respeto por las diferencias y equidad, favoreciendo trayectorias educativas más integrales y coherentes. Esto es lo que representa el caso de los estudiantes de nacionalidad china anteriormente mencionados.

Dado que la transición entre estos niveles es considerada un proceso relevante al momento de atender al desafío de las diversidades, se hace indispensable contar con estrategias pertinentes para su desarrollo, herramientas que promuevan y resguarden un proceso educativo en acuerdo con los principios establecidos. Es así como el Ministerio de Educación se vio en la necesidad de diseñar una normativa que promoviera la creación de estrategias pedagógicas que tuvieran como propósito guiar los procesos, para que este sea coordinado, progresivo y coherente con cualquier contexto del centro educativo dentro del país. En este sentido, en el año 2017, se promulga el Decreto 373 (República de Chile, 2017). Esta normativa promueve el entendimiento que las transiciones entre niveles no son algo exclusivo entre kínder y primero básico, es más, es un proceso que todo ser humano vivirá durante su trayectoria escolar, universitaria y laboral. Sin embargo, el primer año básico marca el inicio de un sistema escolarizado volviéndolo en un punto crucial de la experiencia escolar.

La normativa vigente, propone trabajar de manera articulada el proceso de transición entre ambos niveles desde una perspectiva intercultural. El Decreto 373 (República de Chile, 2017), que establece y norma estas estrategias de transición educativa, aparece con la intención de presentar la transición educativa como:

“El conjunto de acciones que se desarrollan para asegurar la continuidad, coherencia y progresión a lo largo de los distintos ciclos educativos, concibiendo a los niños y las niñas como sujetos de derechos y los principios de una pedagogía que favorece aprendizajes integrales, pertinentes y significativos para cada educando de la comunidad”. (República de Chile, 2017)

Pudiendo asumir que las transiciones educativas entre kínder y primero básico se comprenden como procesos de cambios “en los cuales se desenvuelven y que transforman los roles, estatus y/o identidades que asumen en relación con su entorno” (Rivas 2019, p.9), es que se debe considerar que estos aspectos sean considerados dentro de la agenda de trabajo de cada comunidad educativa. Al respecto, y como se mencionó anteriormente, es importante poder gestionar estrategias de transición educativa entre niveles para favorecer el proceso de desarrollo de un trabajo de atención a las diversidades, con enfoque intercultural. Ya que de esa manera, se generaría una articulación entre niveles, entendiéndose a “todas aquellas acciones que se desarrollan para generar una experiencia de Transición Educativa exitosa y positiva para niños y niñas” (Jadue; Ministerio de Educación, 2024, p.3), a la vez que respetaría las identidades del estudiantado.

Considerando la relevancia de estas transiciones educativas en primera infancia para abordar el desafío de las diversidades interculturales, se necesita contar con un equipo docente que pueda generar de la manera más pertinente y contextualizada posible estas estrategias, y a su vez, estos actores clave necesitan contar con un equipo de gestión que deba promover la agencia de cambios. Ambos equipos, cuentan con un rol indispensable dentro del espacio de trabajo directo, como el aula, ya que “dan sentido a la estructura” (Bernal, 2004; González, 1997; Rodríguez, 2017,

p.4) y “generan diversidad de voces, intereses, ideologías y posicionamientos” (Rodríguez, 2027, p.4).

Teniendo en consideración lo anterior, se puede identificar la necesidad de realizar un trabajo que responda a las necesidades de los territorios, considerando en ello a los fenómenos que determinan sus desarrollos, tal como lo es la migración, según Jara y Vuollo (2019), no se define como algo no nuevo dentro de la región. No obstante, sí ha generado un aspecto dentro del discurso político y pedagógico. Como se acaba de mencionar, los sujetos que promueven la toma de decisiones y la reflexión en los espacios de formación asumen un rol trascendental para la transformación de espacios. Como lo plantea Ball (1987), los espacios de formación no se dedican exclusivamente a la enseñanza de políticas, sino que son espacios de resistencia, interpretación y reestructuración. Dando a entender, que las transiciones educativas no deben considerarse como un mandato exclusivo del Ministerio, sino que se debe analizar como un proceso que se configura diariamente decisión tras decisión de las manos de quienes conforman las comunidades educativas. Aspecto que pone énfasis en el rol de las y los profesionales de la educación.

En este sentido, la política en la escuela nos permite dar cuenta que los cambios que ocurren en dichos espacios son resultado de las dinámicas internas de poder, del contexto y de la perpetuación de ideologías. Reflejando así la relevancia a las Estrategias de Transición Educativas entre kínder y primero básico y, que, para promover estrategias que apunten al desarrollo integral de las infancias, es importante contar con un equipo de gestión que asegure la pertinencia y toma de decisiones en la manera más contextualizada posible, y que la migración y la promoción de una educación con perspectiva intercultural crítica es uno de los desafíos presentes en la educación chilena.

1.2. Diagnóstico de la problemática.

Lo planteado anteriormente, lleva a comprender que el problema es la falta de una perspectiva intercultural crítica, que respete las diferentes ontologías en las estrategias de transición entre kínder y primero básico, surge el concepto de inclusión, entendiéndola como “un proyecto político base que surge del reconocimiento de la existencia de grupos sociales a los que hemos excluido de manera sistemática” (Dussel, 2004, p.34). Dicho eso, se puede entender que la importancia otorgada en la rendición de cuentas desplazó del foco los procesos de inclusión necesarios para poder trabajar con otras culturas dentro del aula. En esta misma línea, Walsh (2010), plantea tres definiciones de interculturalidad:

- Como *relacional*, que tiene que ver con el contacto e intercambio ‘entre culturas, que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad, pero que “oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación se considera interculturalidad” (Walsh, 2010, p.3).
- La segunda definición con la cual se suele conocer el concepto, es como *funcional*, la cual reconoce las diversidades y diferencias culturales, teniendo como aspiración la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida, es decir, promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, siendo *funcional* al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego, perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente. (Tubino, 2005; Walsh 2010, p.4)
- Y por último, contamos con la definición desde la cual se trabajará en este proyecto, la llamada *interculturalidad crítica*.

Como menciona Falabella (2020), la prevalencia de las reformas educacionales en Chile han sido diversas y complejas, el caso de Chile no es la excepción. El país ha asumido un rol de rendición de cuentas en donde han desarrollado políticas que han seguido la lógica del cuasi-mercado, valorizando la educación a través de puntajes, rankings y calidad en relación a los resultados académicos. Según Llantén et. al (2020), la coyuntura de estas políticas orientadas a la rendición de cuentas ha provocado que se genere un contexto de segregación, promoviendo el desarrollo de una sociedad desigual. Esto se da, entre otros aspectos, al no construir espacios educativos que vinculen las diversidades culturales de los estudiantes. Con esta perspectiva, no partimos del problema de las diversidades o diferencias en sí, sino del dilema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima, mientras que posiciona a los pueblos indígenas y afrodescendientes (en nuestro caso los migrantes) en los peldaños inferiores. (Walsh, 2010, p.4)

Desde esta perspectiva, la compleja interacción entre la educación y la perspectiva intercultural crítica, es algo que se encuentra en constante evolución y en el centro de este proyecto. La elaboración de políticas, prácticas institucionales y/o pedagógicas que apuntan al desarrollo de una educación sin un discurso intercultural crítico, que explore los contextos y necesidades de las distintas comunidades educativas, es lo que el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) menciona como desafío educacional y social, ya que inevitablemente se perpetúa una situación de desventaja entre los estudiantes migrantes o pertenecientes a una etnia en comparación a sus compañeros.

En síntesis, el proceso de transición educativa entre kínder y primero básico se ve complejizada por la lógica que compone la estructura de las políticas educativas, y su posterior

aplicación en los espacios de formación, que no consideraría las diversidades presentes. Por esto, la interculturalidad asume un rol trascendental, pues el transformar espacios educativos desde una pedagogía intercultural permite que se trabaje de manera coherente y respetuosa hacia esas diferencias.

En Chile, desde que esta temática ingresó a la esfera de la política educativa, se han elaborado normativas con enfoque en la promoción de procesos transitorios exitosos, entendiendo como “exitoso” el cumplimiento de objetivos al cual apuntan las bases curriculares. En este proyecto, la problemática antes descrita se intensifica con otras variables que entran en juego, tal como lo sería el diálogo intercultural de estudiantes pertenecientes a etnias indígenas, y/o estudiantes migrantes y las escuelas que le reciben. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde las comunidades, en contraste a la funcionalidad, que es resultado de una jerarquización, y como menciona Walsh (2010), esta requiere de cuestionamiento y posterior transformación de las estructuras de poder, funcionamiento de las instituciones y relaciones sociales, y la construcción de herramientas que permitan estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir ajenas a las que se suelen desarrollar hoy en día.

1.3. Definición de la problemática.

Para comprender la problemática, sugerimos encarnarla en los ejemplos de dos niños chinos que pertenecen a una escuela particular. En ellos se refleja la brecha entre lo normativo y lo práctico que caracteriza a la problemática reseñada. Tal es el caso de *Shen y Tian*¹, hermanos de nacionalidad china, que actualmente se encuentran cursando los primeros años de educación básica. Desde su llegada al espacio educativo, se han visto expuestos a barreras idiomáticas que

¹ Ambos nombres son ficticios para resguardar la integridad de niños y niñas.

dificultan tanto su comprensión de los contenidos como su integración en la dinámica social y emocional.

El centro de formación en el que fueron matriculados, cuentan con un plan de apoyo que genera lineamientos de incluir a los niños y niñas a un taller de reforzamiento del idioma del taller español, en el cual se basa en realizar trabajos de desarrollo de estrategias de comprensión lectora, y no de enseñanza orientado al aprendizaje de vocabulario, gramática o fonética en español, para poder acercarlos al idioma. Este desafío, debiera considerar como foco relevante la barrera idiomática que permea el desarrollo de aprendizajes de los niños y niñas pertenecientes al espacio en el cual se encuentran. Siendo que se debe entender que cuando se trata de infancias y adolescencias, “sin ningún tipo de selección y determinación, debe tener acceso a recibirla” (Jorquera, 2017; Romo et Al. P.97).

Surgiendo así como evidencia el reflejo del problema que este proyecto busca resolver desde la innovación con una perspectiva intercultural, el hecho de ver escuelas privadas que falten a la norma no proponiendo estrategias de articulación entre los niveles de kínder y primero básico, años en donde se realizan los acercamientos al proceso lectoescritor en la educación formal, refleja una comprensión reduccionista del tema. Una práctica que perpetúe la invisibilización de las culturas de los estudiantes se traduce en exclusión educativa desde los primeros años de escolarización.

La discusión pública y la elaboración de documentos orientadores sobre la creación de estrategias de transición educativa, sin considerar el desarrollo de una pedagogía intercultural, dan paso a la falta de lineamientos claros y efectivos que establezcan el cumplimiento efectivo de esta política en los espacios de formación. Al respecto, Jadue (2016) menciona que se ha asumido que las estrategias de transición educativas son exclusivamente curriculares, viéndose reflejadas en

medidas asociadas al término *pre-básica*, con la escolarización temprana de las infancias, la falta de lineamientos pertinentes y contextualizados a los espacios de formación, y la ausencia de una pedagogía intercultural al aplicar el Decreto 373.

En relación a lo anterior, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (Mineduc, 2018), plantean que es importante integrar y renovar sentidos, TAL como lo viene siendo el incorporar una pedagogía intercultural. Sin embargo, se observa un desarrollo insuficiente sobre este enfoque. Desde la perspectiva de Loncón (2017), Chile desde su inicio como nación ha sido un territorio que cuenta con diversidades culturales, y que, si bien se ha avanzado, existe la necesidad de continuar en el desarrollo de derechos culturales y lingüísticos de las personas, culturas y pueblos. Sobre esto, la Subsecretaría de Educación Parvularia, declara que considerando “la diversidad cultural propia de cada territorio, el movimiento de personas es dinámico, siendo este fenómeno, hoy mucho más visible debido a variables sociales, económicas y/o ambientales que motivan, o fuerzan, a las personas a migrar hacia otros lugares” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p.7). No obstante, como se mencionó anteriormente, esta problemática no se limita exclusivamente al fenómeno migratorio.

Con lo anterior en mente, Soto y Zapata (2022) sugieren que el desafío es el diseñar, implementar y evaluar el proceso, para así promover un puente armonioso entre ambos niveles. Sin embargo, en ocasiones el problema radica en el poco, y a veces nulo, trabajo colaborativo dificultando el proceso de elaboración de estrategias de articulación. Es decir, se requiere fortalecer el trabajo conjunto entre los equipos docentes de ambos niveles educativos, y de extender el uso de las metodologías pedagógicas propias de la educación parvularia en los primeros años de educación básica se hace necesario y hasta indispensable para llegar al éxito escolar (entendiéndolo

como el logro y/o desarrollo de habilidades, competencias y aprendizajes orientados al desarrollo integral al cual apuntan ambos niveles educativos) desde el trabajo de una pedagogía intercultural.

Como cada proceso, se debe procurar que la planificación y ejecución de este mismo, sea en base a la consideración de los lineamientos que se establezcan desde la normativa vigente, y que la evaluación de sí mismos sea realice de manera sistemática, de tal manera que sea importante poder reflexionar críticamente, y posteriormente desarrollar una toma de decisiones estratégicas. Así también, se hace necesario considerar que no existe una toma de decisiones pertinentes sin su respectivo análisis. En la misma línea Castro et. al (2018), plantean que distintos autores, como Abello (2008) o Gairín (2005), la misma reflexión sobre la transición entre distintos niveles educativos, puede analizarse desde dos perspectivas; como una oportunidad o un problema.

Al día de hoy, el Decreto 373 (República de Chile, 2017), que versa sobre las estrategias para la transición efectiva entre los niveles kínder – primero básico, considera los postulados de Peralta (2007) y Jadue (2016), quienes mencionan que hay tres principios considerados esenciales para la elaboración de estos lineamientos;

- (i) *continuidad*, para mantener procesos comunes,
- (ii) *progresión*, para avanzar equilibradamente hacia nuevos aprendizajes y habilidades,
- (iii) *y diferenciación*, que apunta a respetar las características de los distintos grupos.

En el caso de la transición educativa entre niveles, hay que reconocer que durante las últimas décadas se ha ampliado el campo de interés investigativo, como por ejemplo con Sainz (1998), Rodríguez et. al (2006), Peralta (2007) y la Unicef (2009) declaran en sus publicaciones los primeros estados del arte en este tópico en particular, en ellos Identifican la necesidad del trabajo colaborativo, dando el puntapié a investigaciones que sustentan el discurso actual, el cual se relaciona con otorgar la responsabilidad de coordinar estos procesos principalmente a las

educadoras de párvulo y las profesoras generalistas considerándose como “responsables directos de orquestar un proceso armónico de un nivel a otro” (Soto, 2021, p. 40). Esta perspectiva, el atribuir exclusivamente al cuerpo docente la responsabilidad de trabajar desde una pedagogía intercultural, según Rosé (2019), es parte de una de las racionalidades existentes en el modelo cultural actual, prácticas y técnicas que son conocidas como tecnología gubernamental en el aspecto político.

Bronfenbrenner (1979) plantea que el desarrollo de un individuo se ve fuertemente influenciado y/o determinado según las condiciones del ecosistema. Esto se hace visible en el ámbito educativo, cuando, el desarrollar capacidades intelectuales durante los años de educación inicial son clave para el resto de los años de formación, y que esto se encuentra estrictamente relacionado con la labor de planificación y ejecución de estas estrategias como un proceso. Es aquí donde, enfoque de una pedagogía intercultural “se entiende como un marco metodológico que permite estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas y el conocimiento eurocéntrico occidental, para construir conocimientos desde un pluralismo epistemológico intercultural en la educación escolar, familiar y comunitaria” (Quintriqueo, 2022, pág. 58).

En consecuencia, las reconceptualizaciones y actualizaciones “posibilitan conocer, comprender, organizar y favorecer el proceso de manera que las niñas/ niños, sus familias y docentes vivan un tránsito armónico desde la educación inicial al primer año básico” (Soto y Zapata, 2022, pág.25), planteando que un factor influyente en el desafío del cumplimiento de esta nueva normativa es la desconexión entre el trabajo realizado en Educación Parvularia, y su continuidad en Educación Básica. Así mismo, como lo plantean Castro et. al (2018), una transición educativa debe considerar un planteamiento ecológico, en el cual todos sus componentes se

encuentren interconectados, ya que esto generará un beneficio en el proceso adaptativo de los niños y niñas al ciclo básico. Dicho esto, es que al hablar de un ambiente educativo, debemos tener en consideración la perspectiva sociocultural de Vygotski (1931), quien se refiere al aprendizaje en comunidad, además de relevar la importancia del juego, y que, al día de hoy su teoría es considerada en el campo de la primera infancia y educación básica.

Junto a esto, y tal como mencionan Vogler, Crivello y Woodhead (2008), la transición entre niveles implica cambios en las actitudes, conocimientos, competencias y habilidades, los que a su vez deben ser considerados dentro del proceso transitorio. Dando paso a la idea de que las transiciones se pueden considerar como un aspecto clave del aprendizaje a nivel sociocultural, ya que, como mencionan Soto y Zapata (2022), los niños modifican su conducta en relación a los aprendizajes desarrollados, desde el vínculo con sus pares. Castro et al. (2018) aporta a esta discusión señalando que, los riesgos de fracaso escolar aumentan cuando existe una dificultad en la transición entre etapas educativas. De este modo, se concibe la idea de que la transición al primer año de ciclo básico se considera como un gran desafío en los primeros años a nivel emocional, social y cognitivo. Sin embargo, como la transición kínder-primero básico no es un proceso ajeno al resto de los años en la trayectoria, es importante analizar el escenario. Eso sí, a pesar de ser un tema declarado relevante según los expertos y el Estado, el campo de estudio no se encuentra desarrollado de la misma manera que el tema en sí, dando a entender que, aunque la gestión de políticas considera esta transición como una de las más especiales, aún falta por trabajar en la senda de la elaboración de políticas de esta magnitud.

Por el contrario, la esfera de la política educativa ha planteado un currículum centrado en las competencias necesarias para el desarrollo de aprendizajes, más que en el desarrollo integral de los niños, esto evidenciado en

hacer el énfasis en la lectura, el escaso espacio para el juego, el uso de metodologías pedagógicas inapropiadas y el predominio de contextos de aprendizaje según la nomenclatura de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia propios de la educación básica. (Pardo, Opazo y Rupin, 2021, pág.164)

Como se mencionó anteriormente, en el marco legislativo, el campo de acción se limita al diseño de estrategias, las cuales apuntan a lo curricular, además de contar con una ausencia de continuidad y orientación sobre estrategias desarrolladas en el nivel que antecede, en especial en temas que comprometen a la sociedad de hoy, tal como lo es una pedagogía intercultural. Sobre esto, Tamayo (2014), plantea que uno de los aspectos claves que el proceso transitorio entre la educación infantil, y la educación primaria es considerar la continuidad psicoevolutiva, estos implican “aspectos psicomotores, cognitivos, sociales, comunicativos y socioafectivos (Palacios en Tamayo, 2014). Así también, esto se puede ver ejemplificado en que autores como Dávila, Ghiardo, y Medrano (2005), Raczynski y otros, (2011), quienes mencionan que las transiciones educativas son probablemente las transiciones más complejas en el sistema, debido a aspectos individuales que repercuten en el colectivo, por ejemplo, “conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales” (Carmona, López, 2015, p.43).

Sumado a lo anterior, Moreno y Valadez (2018) mencionan que los requerimientos educativos ante el desplazamiento en la trayectoria, y los constantes replanteamientos en el conocimiento, demanda una serie de herramientas cuyo forjamiento debe iniciar mucho antes, como por ejemplo, el desarrollo de habilidades metacognitivas y su autorregulación. En resumen, “las transiciones educativas son siempre el resultado de una agencia socialmente situada” (Evans, 2007; Heinz, 2009), estas “interactúan de formas múltiples los elementos individuales y estructurales. Por tanto, es en la relación entre estructuras, instituciones y experiencias donde debe situarse el foco

de análisis para una comprensión profunda de los procesos de transición educativa de las infancias y juventudes” (Collao, 2020, p.24).

Esta visión general sirve como marco contextual para comprender lo que acontece en la escuela donde este proyecto se implementa.

A modo de síntesis, la articulación entre kínder y primero básico continúa enfrentando importantes desafíos. La falta de lineamientos claros, contextualizados, y el desarrollo desde una pedagogía intercultural conociendo el escenario de muchos espacios de formación, como el flujo migratorio y/o la presencia de estudiantes de diferentes etnias, son dispositivos que vienen a dar respuesta desde el enfoque neoliberal. A pesar de los avances en la normativa, como la creación del decreto 373, persisten estrategias en donde predomina lo curricular por sobre los principios de la educación parvularia, el trabajo colaborativo, y el juego.

Diversos autores plantean que esta transición debe ser planteada desde una pedagogía ecológica y sociocultural, considerando las diversidades presentes en los espacios de formación de los individuos, y que, tengan como propósito el desarrollo integral de las infancias a través del desarrollo de un proceso articulador pertinente y estratégico. En este sentido, la pedagogía intercultural no debe entenderse como una responsabilidad exclusiva de los cuerpos docentes, sino que debe ser parte de una política educativa articulada, reflexiva y transformadora. Ya que, por el contrario, las probabilidades de caer en el fracaso escolar y promover una gestión desarticulada aumentan, evidenciando la urgente necesidad de fortalecer este proceso, integrando los saberes de todas las partes y así poder garantizar trayectorias educativas armoniosas, promoviendo así la creación de este puente armonioso construido de manera articulada, para que el trabajo que hay detrás durante los años de trayectoria de las infancias durante la educación parvularia promueva nuevos aprendizajes de la manera más integral posible en primer año básico.

1.4. Objetivos del proyecto.

Es en función de la problemática planteada, que se definen los siguientes objetivos para la realización de este proyecto.

1.4.1. Objetivo general.

Promover sentidos de calidad educativa que incorporen una mirada pedagógica intercultural crítica en las prácticas institucionales de articulación entre los niveles de kínder y primero básico.

1.4.2. Objetivos específicos.

1. Incorporar prácticas pedagógicas interculturales en el proceso de articulación entre kínder y primero básico para una transición educativa integral de calidad, atendiendo las necesidades y características de las infancias.
2. Diseñar una propuesta institucional para prácticas pedagógicas del equipo de profesionales que ponga en diálogo la toma de decisiones y el contexto intercultural del estudiantado en el proceso de articulación entre los niveles de kínder y primero básico.
3. Elaborar políticas educativas institucionales que reconozcan, valoren e incluyan las diferencias culturales, movilizandando la cultura institucional.

1.5. Resultados esperados.

Los objetivos anteriormente planteados constituyen líneas de acción para desarrollar un abordaje a la problemática identificada. Estos planteamientos responden a la búsqueda de crear estrategias de transición educativa que promuevan una pedagogía intercultural, ya que “el hecho de no propiciar esta cohesión puede avocar a una realidad en la que una disparidad de metas ralentice la transformación positiva de los centros educativos.” (Rodríguez, 2016, p.3). En esta línea, el proyecto espera diversificar la formación a través de una pedagogía intercultural crítica que promueva el cuestionamiento, abriendo posibilidades de acción en la esfera de la política educativa aplicada a los centros educativos, permitiendo que en los espacios de formación se pueda lograr la resolución de problemas que son complejos y no suelen tener respuesta inmediata y/o sencilla.

Así, los resultados esperados de este proyecto se relacionan con solucionar el problema de no incorporar una perspectiva intercultural crítica en el proceso de transición entre los niveles kínder-primero básico. Por lo que se espera promover nuevos sentidos y espacios de calidad educativa incorporando esta perspectiva en las prácticas institucionales. Asimismo, se espera fortalecer el trabajo del equipo docente entre los niveles de educación parvularia y educación básica, que sean capaces de incorporar en su praxis la perspectiva intercultural en el proceso kínder-primero básico, atendiendo a las características de las infancias. Finalmente, se espera promover un cambio en la cultura institucional, en donde se puedan trazar líneas de trabajo que permitan cumplir con la implementación del Decreto 373.

1.6. Justificación del proyecto.

Como se ha mencionado, con el surgimiento de la globalización varios temas comenzaron a ser tendencia en la innovación en debates y decisiones, entre estos temas la interculturalidad se volvió un tema de moda, presente en las políticas públicas, reformas educativas y constitucionales, y se convirtió en un eje importante a nivel mundial. De esta manera, la justificación de este proyecto se relaciona con aspectos que abordan la necesidad de enfrentar el desafío que implica la articulación entre kínder y primer año básico. Es misión de este proyecto evitar ver este proceso como un canje en la gestión institucional y evitar pensar que solo debe involucrar al equipo de gestión. Por esta razón, se vuelve necesario elaborar lineamientos claros y contextualizados, desde espacios de diálogo y el desarrollo de estrategias desde una pedagogía con perspectiva intercultural que atiendan las características y preferencias de las infancias involucradas.

Este proyecto se justifica en ser una oportunidad para atender a la problemática de una manera contextualizada. La trayectoria de niños y niñas es un espacio que se debe resguardar. La trayectoria educativa en las infancias se componen en el cambio de los ambientes en los que se encontrarán y así mismo “transformarán los roles, estatus y/o identidades que asumen en relación con su entorno (Rogodd, Goodman, & Barlett; Rivas, 2019, p.9). El poder establecer planes de trabajo concreto en este centro educativo, se podrá resguardar la trayectoria de las futuras infancias que cursen estos niveles. Es también imperioso el desarrollar un trabajo con infancias situadas en el centro de su aprendizaje, esto no sólo tensiona la promoción de transiciones favorables con la trayectoria educativa de los niños y sus aprendizajes, sino que además pone en cuestión uno de los ideales primarios de la educación, evitando perpetuar la preponderancia de un ciclo educativo sobre otro.

Es relevante el garantizar trayectorias educativas armoniosas, desde una pedagogía intercultural. En palabras de Walsh (2010), es reconocer que las diferencias vienen desde una jerarquización colonial, así la interculturalidad se debe entender como el medio, el proceso que se construye desde las comunidades, en contraste con lo que se suele hacer (p.4). Es decir, para transformar los espacios de formación, es necesario que el equipo docente y de gestión reflexionen en relación a los dispositivos existentes en su territorio, que consideren sus límites, posibilidades y sentidos desde una lógica situada.

“Los aportes que los estudiantes migrantes pueden realizar a los sistemas educativos en los países de destino dependen de la promoción y fomento de oportunidades de aprendizaje en todos los establecimientos y niveles educativos” (Chaparro, 2024, FALTA PÁGINA). Y desde la necesidad de contar con lineamientos que atiendan a las necesidades de transición entre un nivel y otro, es que se entiende que “este proceso debe evitar sostenerse desde el espontaneísmo o improvisación, sino desde la planificación de propuestas curriculares que muchas veces provienen de la contextualización de los diseños curriculares o de una búsqueda de convergencias por parte de la comunidad docente.” (Azzerboni, 2005, p. 7)

Reconocidos y actuales estudios nacionales en el área refuerzan estas ideas y justifican este proyecto. Al indicar que, dentro de los aportes que la Educación Parvularia puede hacer a al proceso educativo de niños y niñas, destaca la entrega de mayores oportunidades de desarrollo lingüístico y cognitivo que les permitan estar mejor preparados para enfrentar los desafíos de la Enseñanza Básica (Strasser, Lissi y Silva, 2009). Es desde la perspectiva inclusiva en educación que se argumenta por la necesidad de atender, cobijar y respetar a individuos de los grupos históricamente excluidos, el surgimiento de los dispositivos que hoy hacen jaque al discurso de la institución. Se deben diseñar propuestas que reconozcan los saberes locales, promuevan el

pluralismo epistemológico y respondan al entramado sociocultural de cada comunidad educativa en el territorio.

En tal sentido, el proyecto se apoya en la normativa existente. El decreto 67 (2018), el decreto 83 (2015), el Marco para la Buena Enseñanza (2021) y el Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia, promueven la toma de decisiones estratégicas en respecto a la existencia de un cuerpo docente que visibilice, promueva e identifique las diversidades culturales en el espacio de formación. En este sentido, se justifica en el poder apoyar a los equipos docentes en sus procesos de perfeccionamiento, ya que existe una necesidad de contar con el desarrollo de las competencias que permitan responder de mejor manera a las necesidades de este centro educativo, y poder promover un equipo de especialistas en educación con perspectiva intercultural. Así también, se declara que este proyecto recae en enfrentar estas tensiones estructurales que afectan y generan a lo largo exclusión política, social y cultural, evitando la ortodoxia en la toma de decisiones respecto a la llegada de estudiantes migrantes al centro educativo.

2. Antecedentes de la comunidad educativa.

El presente proyecto se desarrollará en un espacio de formación de carácter privado, ubicado en la zona norte de Santiago. Este centro, es parte de un conglomerado a nivel internacional que cuenta con instituciones educativas alrededor del mundo, en más de 15 países, con 100 escuelas aproximadamente. Cuenta con una matrícula de 2.100 estudiantes, y ofrece dos modalidades de enseñanza: un programa tradicional, con clases impartida en español; y un programa bilingüe con inglés inmersivo, en el cual más del 90% de las asignaturas son impartidas en inglés.

Esta comunidad estudiantil, se encuentra compuesta por estudiantes desde los 2 a los 18 años, entre los ciclos de Educación Parvularia, Básica y Media. El cuerpo docente se encuentra compuesto por 125 docentes especializados en distintas asignaturas, además de sus respectivos equipos de coordinación; direcciones de estudio para cada ciclo y un equipo psicoeducativo compuesto de tres educadoras diferenciales y cuatro psicólogas, de las cuales una de ellas (quien posea una mayor trayectoria en la institución) cumple el rol de salvaguarda, cuya función es promover el bienestar integral de los estudiantes. En este espacio, se cuenta con la presencia de cinco cursos en cada nivel, por lo que se cuenta con cinco educadoras y 5 co-educadora en kínder, mientras que por otro lado, en el área de primero básico se cuenta con cinco profesoras jefes y tres co-educadoras, quienes desarrollan un rol asistencial en el aula más que de apoyo técnico-profesional. Cabe recalcar, que de estas co-educadoras, tanto en kínder como en primer año básico, cuatro de ocho co educadoras cuentan con el título profesional de educadora de párvulos, tres de profesora de inglés, y una cuenta con el técnico en educación parvularia.

Este espacio, cuenta con diversas políticas orientadas a la convivencia escolar y protección de derechos del niño, niña y adolescente, entre las cuales se destacan “La prevención del extremismo y la radicalización”, “Violencia de género y acoso laboral/sexual”, y Evaluación diversificada, en el marco del Decreto N°83, que promueve la diversificación de la evaluación. Entre sus pilares fundamentales, la institución promueve el desarrollo de una perspectiva global, buscando desarrollar en los estudiantes herramientas para enfrentar el mundo actual a través de la empatía y el entendimiento intercultural mediante experiencias internacionales, bilingüismo a través del programa del mismo nombre bajo la contratación de profesores certificados, aprendizaje digital, que promueve un uso responsable bajo la premisa de desarrollar ciudadanos digitales responsables, y una formación holística que promueva el desarrollo del estudiante, abordando aspectos sociales, emocionales, físicos y espirituales.

Así también, cuenta con programas sello que refuerzan su compromiso con ese último pilar mencionado, fomentando la participación y compromiso activo del cuerpo estudiantil con programas como el de seguridad vial, nutrición y vida saludable, educación financiera, liderazgo, emprendimiento empresarial y ecología.

En este espacio educativo, cuenta con un proyecto educativo institucional donde manifiestan dos visiones: la visión colegio, que menciona que.... Y la visión corporativa, que menciona que:..... Y como misión, presentan la corporativa como..... y la misión colegio como...

Dentro de sus indicadores, el colegio se encuentra posicionado dentro del ranking de los mejores 100 colegios del país, contando con aproximadamente entre 8 y 10 estudiantes que año a año logran ser puntaje máximo en las pruebas de selección universitaria.

3. Plan de acción

3.1. Recapitulando la problemática.

Para facilitar la lectura de este trabajo, es pertinente refrescar las problemáticas que han sido diagnosticadas. La justificación de este proyecto se relaciona con la necesidad de enfrentar el desafío que implica la articulación entre kínder y primer año básico como profesora del segundo nivel mencionado, y responder a la falta de estrategias desde una perspectiva intercultural que responda a las diversidades presente en las aulas. Las observaciones participantes permiten identificar los nudos críticos desde la perspectiva intercultural crítica que este proyecto promueve. En este sentido, se debe evitar ver este proceso como un canje en la gestión institucional y así también, evitar pensar que solo debe involucrar al equipo de gestión. Por esta razón, se vuelve necesario elaborar lineamientos claros y contextualizados, desde espacios de diálogo y el desarrollo de estrategias desde una pedagogía intercultural que atiendan características y preferencias de las infancias involucradas.

Desde allí se comprende que, para transformar los espacios de formación, es necesario que el equipo docente y de gestión reflexionen en relación a los dispositivos existentes en su territorio, que consideren sus límites, posibilidades y sentidos desde una lógica situada. Desde la necesidad de contar con lineamientos que atiendan a las necesidades de transición entre un nivel y otro, es que se entiende que “este proceso debe evitar sostenerse desde el espontaneísmo o improvisación, sino desde la planificación de propuestas curriculares que muchas veces provienen de la contextualización de los diseños curriculares o de una búsqueda de convergencias por parte de la comunidad docente.” (Azzarboni, 2005, p. 7). Ergo, se deben diseñar dispositivos que reconozcan los saberes locales, promuevan el pluralismo epistemológico y respondan al entramado sociocultural de cada comunidad educativa en el territorio.

Ante estas cuestiones se propone el objetivo general de: Promover sentidos de calidad educativa que incorporen una mirada pedagógica intercultural crítica en las prácticas institucionales de articulación entre los niveles de kínder y primero básico. El que se desagrega en los objetivos específicos de: (i) Incorporar prácticas pedagógicas interculturales en el proceso de articulación entre kínder y primero básico para una transición educativa integral de calidad, atendiendo las necesidades y características de las infancias; (ii) diseñar una propuesta institucional para prácticas pedagógicas del equipo de profesionales que ponga en diálogo la toma de decisiones y el contexto intercultural del estudiantado en el proceso de articulación entre los niveles de kínder y primero básico; y (iii) Elaborar políticas educativas institucionales que reconozcan, valoren e incluyan las diferencias culturales, movilizandó la cultura institucional.

Para resolver dichos objetivos se presenta el siguiente plan de acción.

3.2. Formulación de actividades.

Para asegurar el cumplimiento de los objetivos de este proyecto, se plantean las siguientes líneas de trabajo, de las cuales se desglosan los esquemas de presentación según el objetivo al que tributan.

3.2.1 Plan de acción Objetivo específico N°1: Incorporación de prácticas pedagógicas interculturales.

Desarrollar un proceso transitorio armonioso permite que se trabaje de la mejor manera posible es un deber de todos, sin embargo, la ausencia de prácticas pedagógicas bajo esta perspectiva obstaculiza el desarrollo de una pedagogía inclusiva que respete las diversidades culturales en el aula. Es así como se propone el objetivo específico N°1: Incorporar prácticas pedagógicas interculturales en el proceso de articulación entre kínder y primero básico para una

transición educativa integral de calidad, atendiendo las necesidades y características de las infancias.

Para poder promover el desarrollo de este objetivo, es que se plantean las siguientes acciones

- 1) Jornadas de sensibilización y formación docente sobre interculturalidad bajo una perspectiva crítica, que consta en crear, a la vez de promover espacios de capacitación y sensibilización, en donde el equipo docente de ambos niveles pueda participar y periódicamente incluir esta sensibilización en un aspecto relevante a considerar el proceso de generación de estrategias educativas.

Tabla 1.

Jornadas de sensibilización y formación docente

| Actividad | Descripción | Medios de verificación | Frecuencia | Responsables |
|---|--|--------------------------------|------------------------|-------------------------|
| Jornadas de sensibilización y formación docente sobre interculturalidad bajo una perspectiva crítica. | Jornadas de sensibilización y formación docente sobre interculturalidad, en donde Participan en talleres reflexivos sobre interculturalidad, analizan casos reales, identifican prejuicios y barreras, y comparten experiencias pedagógicas. | Material de capacitación | 2 jornadas semestrales | agencia de capacitación |
| | | Programa oficial de la jornada | 2 jornadas semestrales | agencia de capacitación |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | | Registro audiovisual | 1 sesión mensual | agencia de capacitación |
| | Creación de espacios de capacitación y sensibilización, en donde Proponen temáticas, colaboran en la construcción de contenidos y asisten a sesiones formativas dirigidas por especialistas. | Encuesta de evaluación de la jornada | 1 sesión mensual | equipo docente |
| | | Lista de asistencia | 1 sesión mensual | agencia de capacitación / equipo docente |
| | | Participación periódica en espacios de sensibilización, en donde Analizan situaciones escolares relacionadas con estudiantes migrantes, discuten estrategias inclusivas y registran compromisos de mejora. | Certificados de participación | reuniones bimensuales |
| | Incorporación de la sensibilización en el diseño de estrategias educativas, en donde Ajustan planificaciones, integran metodologías culturalmente pertinentes y revisan estrategias junto al equipo psicoeducativo. | Productos generados en la jornada | aplicación continua + revisión trimestral | mesa inter-niveles |

2) Sistematizar buenas prácticas locales que consideren la diversidad cultural como valor educativo durante la transición. Como se mencionó en los antecedentes del centro educativo existe un lineamiento general para las planificaciones de siete pasos que busca reflejar los principios y valores que propone el colegio. Si bien el desarrollo e implementación de estas suele quedar al criterio de cada docente el implementar estrategias contextualizadas a sus niveles. Visibilizar prácticas existentes no institucionalizadas levanta un trabajo de seguimiento y visibiliza prácticas que deben ser sistematizadas para poder apoyar el trabajo en comunidad.

Tabla 2

Sistematización de buenas prácticas locales

| Actividad | Descripción | Medios de verificación | Frecuencia | Responsables |
|---|--|------------------------------------|--|--------------------|
| Sistematizar buenas prácticas locales que consideren la diversidad cultural como valor educativo durante la transición. | Identifican prácticas exitosas vinculadas a la diversidad cultural; describen procedimientos utilizados; analizan resultados y aportan evidencias (fotos, descripciones, planificaciones o registros). | Registro documental de entrevistas | Inicio y cierre de cada semestre | equipo docente |
| | | Rúbrica de observación en aula | Aplicación continua | equipo directivo |
| | Documentan estrategias que cada docente implementa según su contexto (dinámicas, adaptaciones, recursos culturales); registran estas prácticas y las comparten con el equipo psicoeducativo. | Cuadernillo de buenas prácticas | Mitad de del primer y segundo semestre | mesa inter-niveles |

| | | | | |
|--|--|----------------------------|--|--------------------|
| | Analizan si sus prácticas interculturales se alinean con el lineamiento institucional; ajustan planificaciones incorporando estrategias culturalmente pertinentes. | Matriz de análisis | Inicio de cada semestre | mesa inter-niveles |
| | Presentan sus prácticas en reuniones pedagógicas; muestran ejemplos, explican su impacto y coordinan la posibilidad de institucionalización con el equipo directivo. | Presentación de análisis | Mitad y cierre del primer y segundo semestre | mesa inter-niveles |
| | Aplican prácticas seleccionadas; evalúan su efectividad; completan fichas de retroalimentación para mejorar la estrategia y compartir aprendizajes con otros docentes. | Informe de sistematización | Aplicación continua | mesa inter-niveles |

3.2.2 Plan de acción Objetivo específico N°2: Diseño de propuesta institucional para prácticas pedagógicas

La falta de comunicación en procesos educativos se convierte en un obstáculo al momento de generar estrategias orientadas a la continuidad. El trabajo articulado entre los equipos de kínder y primero básico debe ser realizado desde la materialización del diálogo y el trabajo en conjunto. Es por esto que se propone el objetivo específico N°2 “Diseñar una propuesta institucional para prácticas pedagógicas del equipo de profesionales que ponga en diálogo la toma de decisiones y el contexto intercultural del estudiantado en el proceso de articulación entre los niveles de kínder y primero básico”

Para velar por el cumplimiento de este objetivo, se plantean las siguientes estrategias:

- 1) Constituir una mesa de diálogo y trabajo inter-niveles y considerando la información que aportan las familias.

Tabla 3

Creación de mesa de trabajo inter-niveles entre docentes de kínder y primero básico

| Actividad | Descripción | Medios de verificación | Frecuencia | Responsables |
|--|--|---|--|------------------|
| Constituir una mesa de diálogo y trabajo inter-niveles y considerando la información que aportan las familias. | Participan en reuniones de articulación entre niveles; comparten información sobre prácticas, enfoques y necesidades del curso; colaboran en definir acuerdos pedagógicos comunes. | Resolución o documento de conformación de mesa | 1 reunión mensual | mesa inter-nivel |
| | Recogen información relevante entregada por las familias (contexto migratorio, dinámicas culturales, necesidades específicas); la presentan en la mesa de trabajo y la consideran en las estrategias educativas. | Matriz de análisis inter-niveles | entrevistas a inicio de cada semestre. | equipo docente |
| | | Instrumentos para recopilar información de familias | | equipo docente |
| | | Evidencias de comunicación con familias | | equipo directivo |

| | | | | |
|--|---|-------------------------------|-------------------------|------------------|
| | Elaboran orientaciones comunes sobre planificación, estrategias inclusivas, evaluación y acompañamiento; ajustan prácticas según lo discutido en la mesa. | Plan de trabajo inter-niveles | Ajustes trimestrales | mesa inter-nivel |
| | Revisan avances, dificultades y casos que requieren mayor articulación; registran compromisos y tareas para el próximo período. | Actas de reuniones de la mesa | Revisión bimensual | mesa inter-nivel |
| | Ajustan actividades del aula basándose en los acuerdos; aplican estrategias sugeridas; registran evidencias para retroalimentación. | | Aplicación continua | mesa inter-nivel |
| | | | Cierre de cada semestre | mesa inter-nivel |

3.2.3 Plan de acción Objetivo específico N°3: Elaboración de políticas educativas institucionales

Elevar el trabajo entre docentes y de aula es esencial para poder comprender la gestión y organización de los equipos docentes. Las decisiones en este proceso transitorio no son azarosas y deben venir siendo un reflejo de la institucionalidad del territorio. La potenciación de la visibilización de las diversidades apunta a lineamientos estratégicos y contextualizados a la realidad del centro educativo. A partir de la misión del colegio se ofrecen oportunidades, y este proyecto releva la discusión de la interculturalidad orientado a la visión del desarrollo de una perspectiva global.

Es por esto que se plantea el objetivo específico N°3, “Elaborar políticas educativas institucionales que reconozcan, valoren e incluyan las diferencias culturales, movilizand o la cultura institucional”

Para el cumplimiento de este objetivo específico , se propone:

- 1) Ajuste de las rúbricas de acompañamiento técnico pedagógico.

Tabla 4

Ajuste de rúbricas de acompañamiento

| Actividad | Descripción | Medios de verificación | Frecuencia | Responsables |
|--|---|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Ajuste de las rúbricas de acompañamiento técnico pedagógico. | El equipo directivo y técnico revisa las rúbricas actuales, identifica criterios que no consideran la diversidad cultural y propone nuevos indicadores que reconozcan prácticas inclusivas. | Versión actual de las rúbricas | 1 jornada de revisión | Mesa de trabajo inter-niveles |
| | Los profesores aportan ejemplos de prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes; analizan cómo estas podrían reflejarse como criterios evaluables en la rúbrica. | Actas de reuniones de revisión | 1 sesión colaborativa bimensual | equipo docente |

| | | | | |
|--|--|---|--|-------------------------------|
| | Participan en espacios de discusión donde revisan los nuevos criterios, evalúan su pertinencia y proponen mejoras según la realidad de sus cursos. | Matriz comparativa | 1 instancia de validación por semestre | equipo docente |
| | | Informe técnico de ajuste de las rúbricas | | Mesa de trabajo inter-niveles |
| | Implementan la rúbrica en observaciones de aula; entregan retroalimentación sobre su claridad, utilidad y coherencia con el enfoque intercultural. | Borradores de revisiones ajustadas | Trimestral | equipo docente |
| Registran evidencias de uso, analizan problemas o vacíos, y colaboran en ajustes menores para fortalecer la aplicabilidad en el acompañamiento pedagógico. | Seguimiento y mejora continua de la rúbrica aplicada | Una sesión a fin de semestre | equipo docente | |

- 2) Resignificar el trabajo del equipo psicoeducativo incluyendo nuevas líneas de trabajo orientadas a la generación de redes internas y externas de protección de derechos de estudiantes migrantes.

Tabla 5*Resignificación del trabajo del equipo psicoeducativo*

| Actividad | Descripción | Medios de verificación | Frecuencia | Responsables |
|---|---|---|---|-------------------------------|
| Resignificar el trabajo del equipo psicoeducativo incluyendo nuevas líneas de trabajo orientadas a la generación de redes internas y externas de protección de derechos de estudiantes migrantes. | Realizar entrevistas, reuniones y levantamiento de información sobre casos, procedimientos, coordinación interna y necesidades formativas. | Diagnóstico inicial del equipo psicoeducativo | 2 a 3 sesiones en el primer mes | equipo directivo |
| | Aportar información del contexto del curso, derivaciones previas y necesidades detectadas; colaborar en definición de protocolos y acciones | Nuevo plan de acción psicoeducativo | 2 sesiones + revisión final | equipo docente |
| | Identificar redes internas y externas, registrar contactos y flujos de comunicación y derivación | Mapa de redes internas y externas | 1 sesión de levantamiento + actualización semestral | mesa de trabajo inter-niveles |
| | Asistir a reuniones, presentar casos, revisar rutas de acompañamiento y definir acuerdos | Actas de reuniones de articulación | 1 reunión mensual + sesiones extraordinarias | mesa de trabajo inter-niveles |
| | Recibir capacitación, revisar aplicabilidad y | Protocolos actualizados | 1 jornada de capacitación + revisión semestral | equipo docente |

| | | | | |
|--|---|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| | realizar estrategias piloto | | | |
| | Talleres del equipo psicoeducativo o instituciones externas | Registro de capacitaciones internas | 1-2 capacitaciones por semestre | equipo psicoeducativo |
| | Registran observaciones, derivaciones, avances y alertas sobre estudiantes migrantes. | Fichas de seguimiento estudiantil | Uso continuo + revisión mensual | equipo docente |
| | Informan situaciones acuerdos y seguimientos de casos cuando corresponde | Bitácora del equipo psicoeducativo | Registro semanal | equipo psicoeducativo |
| | Entregan retroalimentación, percepciones y necesidades desde la práctica | Informe de resignificación del rol | 1 instancia al cierre del proceso | equipo docente |

3.3. Indicadores de evaluación de las actividades.

Entendiendo que este proyecto nace como una respuesta innovadora a raíz de una problemática en particular, es que se plantean acciones que puedan levantar un trabajo sistemático pertinente a las necesidades del espacio de formación. Sin embargo, como todo proyecto, debe haber seguimiento correspondiente para poder realizar la evaluación y análisis de las estrategias implementadas, es decir, “los distintos instrumentos de investigación en el diseño y evaluación del mismo, ven enriquecidas sus propuestas al conseguir una dimensión más profunda de sus distintos apartados” (Simons, 2011; Gómez-Pintado, 2024, p.15). De esta manera, se propone levantar indicadores de evaluación que permitan evaluar, y reevaluar en caso de ser necesario, los

dispositivos planteados, “al mismo tiempo, posibilita valorar de forma exhaustiva lo ocurrido, en el caso de que se lleve a la práctica la propuesta educativa, captando su compleja realidad” (Arnal, 1992; Gómez-Pintado, 2024, p.15).

Para las acciones propuestas anteriormente, se plantean los indicadores de evaluación.

Tabla 6

Jornadas de sensibilización y formación docente en interculturalidad crítica

| Indicador | Medio de verificación | Periodicidad |
|--|-------------------------------|-------------------------|
| % de docentes asistentes respecto del total convocado | Actas, registros fotográficos | Por jornada |
| % de docentes que participan activamente en actividades | Encuesta post taller | Por jornada |
| % de docentes que demuestran comprensión del enfoque intercultural crítico en evaluación post taller | Encuesta Likert | Al cierre de la jornada |
| Nivel de satisfacción de los docentes con la jornada | Informe matriz de análisis | Al finalizar |

Tabla 7

Sistematización de buenas prácticas locales con enfoque cultural en la transición

| Indicador | Medio de verificación | Periodicidad |
|--|-------------------------------|--------------|
| Nº de prácticas documentadas según criterios de pertinencia cultural | Informe de matriz de análisis | Semestral |
| % de prácticas que incorporan elementos culturales de las familias | Revisión de fichas | Semestral |

| | | |
|---|---------------|-------|
| Existencia de informe final de sistematización validado | Informe final | Anual |
|---|---------------|-------|

Tabla 8

Ajuste de rúbricas de acompañamiento técnico-pedagógico

| Indicador | Medio de verificación | Periodicidad |
|--|----------------------------------|-----------------------|
| % de criterios revisados y ajustados | Versiones con control de cambios | Al cierre del proceso |
| Participación del equipo docente en el proceso de ajuste | Actas de reuniones | Por sesión |
| % de criterios que incorporan el enfoque intercultural y la articulación | Revisión documental | Final del proceso |
| Validación del instrumento mediante aplicación piloto | Informe de validación | Final |

Tabla 9

Resignificar el trabajo del equipo psicoeducativo con nuevas líneas para protección de estudiantes migrantes

| Indicador | Medio de verificación | Periodicidad |
|--|--|--------------|
| Nº de nueva líneas de acción implementadas | Plan de acción actualizado | Trimestral |
| Nº de reuniones realizadas con redes externas | Actas, correos, minutas | Trimestral |
| % de casos de estudiantes migrantes con ficha de seguimiento actualizada | Fichas de seguimiento/mapeo de estudiantes | Mensual |

| | | |
|--|----------|-----------|
| Nivel de satisfacción de familias migrantes con acompañamiento | Encuesta | Semestral |
|--|----------|-----------|

Tabla 10

Mesa de diálogo y trabajo inter-niveles considerando información de familias

| Indicador | Medio de verificación | Periodicidad |
|---|-----------------------------|--------------|
| N° de reuniones realizadas según cronograma | Actas | Bimensual |
| % de docentes que participan en la mesa | Listado de asistencias | Por reunión |
| % de acuerdos inter-niveles incorporados en planificaciones | Revisión de planificaciones | Trimestral |
| % de información aportada por familias a decisiones pedagógicas | Matrices, actas, encuestas | Trimestral |
| Existencia de protocolo o plan de articulación validado | Plan | Anual |

3.2 Establecimiento de cronograma de actividades

Tabla 10

Cronograma de actividades

| | MES 1 | | | | | MES 2 | | | | | MES 3 | | | | | MES 4 | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--|
| | 02-Mar | 09-Mar | 16-Mar | 23-Mar | 30-Mar | 06-Apr | 13-Apr | 20-Apr | 27-Apr | 04-May | 11-May | 18-May | 25-May | 01-Jun | 08-Jun | 15-Jun | 22-Jun | 29-Jun | 06-Jul | |
| Jornadas de sensibilización y formación docente sobre interculturalidad bajo una perspectiva crítica. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Definir enfoque formativo crítico-intercultural | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diagnosticar necesidades formativas docentes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseñar programa de las jornadas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaborar materiales pedagógicos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coordinar logística y convocatoria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Implementar jornadas de sensibilización | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Implementar jornadas de formación docente | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Facilitar reflexión crítica y diálogo pedagógico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluar el proceso formativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sistematizar aprendizajes y proyecciones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sistematizar buenas prácticas locales que consideren la diversidad cultural como valor educativo durante la transición. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Definir criterios de sistematización | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Identificar experiencias locales relevantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseñar instrumentos de levantamiento de información | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Levantar información cualitativa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Analizar la información recopilada | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sistematizar las buenas prácticas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Validar la sistematización con actores educativos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaborar documento final de sistematización | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Difundir las buenas prácticas sistematizadas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Constituir una mesa de diálogo y trabajo inter-niveles y considerando la información que aportan las familias. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Definir objetivos y alcances de la mesa de diálogo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Identificar actores y representantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseñar metodología de trabajo participativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Convocar a la mesa de diálogo inter-niveles | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Levantar información aportada por las familias | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desarrollar sesiones de diálogo y trabajo colaborativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Analizar aportes y acuerdos generados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaborar actas y acuerdos de trabajo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Socializar resultados de la mesa de diálogo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ajuste de las rúbricas de acompañamiento técnico pedagógico. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisión de rúbricas actuales | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Definir criterios de ajuste | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Levantar aportes de equipos educativos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseñar ajustes a las rúbricas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Validar rúbricas ajustadas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicar pilotaje de las rúbricas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluar resultados del pilotaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ajustar versión final de las rúbricas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Socializar rúbricas finales | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Implementar rúbricas ajustadas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Resignificar el trabajo del equipo psicoeducativo incluyendo nuevas líneas de trabajo orientadas a la generación de redes internas y externas de protección de derechos de estudiantes migrantes. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Analizar el rol actual de equipo psicoeducativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Identificar necesidades y brechas de intervención | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Definir nuevas líneas de trabajo psicoeducativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mapear redes internas y externas de apoyo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Establecer protocolos de articulación intersectorial | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Capacitar al equipo psicoeducativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Implementar nuevas líneas de trabajo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Monitorear la implementación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluar resultados de la implementación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sistematizar y socializar aprendizajes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Receso vacaciones de invierno

3.3 Presentación de recursos y presupuesto

Tabla 11

Presupuesto

| Categoría | Subcategoría | Ítem | Detalle | Cantidad | Unidad | Costo unitario | Costo total |
|--------------------------|--|---|--|----------|---------------|----------------|-------------|
| Costos directos | Mano de obra / servicios profesionales | Coordinador/a del proyecto | Planificación, coordinación, seguimiento y evaluación del proyecto | 80 | horas | 30000 | 2400000 |
| | Mano de obra / servicios profesionales | Relator/a especialista en interculturalidad | Diseño y ejecución de jornadas de formación docente | 32 | horas | 40000 | 1280000 |
| | Mano de obra / servicios profesionales | Equipo docente | Participación en mesas inter-niveles, jornadas y sistematización | 120 | horas | 20000 | 2400000 |
| | Mano de obra / servicios profesionales | Equipo psicoeducativo | Diagnóstico, resignificación de roles y seguimiento de casos | 60 | horas | 28000 | 1680000 |
| | Materiales | Material didáctico intercultural | Libros, juegos y recursos culturales para aula | 1 | set | 350000 | 350000 |
| | Materiales | Papelaría | Cartulinas, plumones, papelógrafos, post-it | 1 | lote | 120000 | 120000 |
| | Materiales | Archivadores y carpetas | Organización de evidencias y sistematización | 1 | lote | 80000 | 80000 |
| | Materiales | Material impreso | Guías, rúbricas e instrumentos de trabajo | 800 | copias | 150 | 120000 |
| | Equipos | Registro audiovisual | Grabación y respaldo de jornadas y talleres | 6 | jornadas | 40000 | 240000 |
| Costos indirectos | Gastos administrativos | Uso de espacios institucionales | Salas y dependencias para jornadas de trabajo | 6 | jornadas | 50000 | 300000 |
| | Gastos administrativos | Servicios básicos y apoyo logístico | Electricidad, limpieza y apoyo administrativo | 6 | jornadas | 40000 | 240000 |
| | Gastos administrativos | Coffee break | Alimentación básica en jornadas de trabajo | 6 | jornadas | 60000 | 360000 |
| Costos de adquisición | — | No aplica | El proyecto no requiere permisos, licencias ni acondicionamiento | | | | 0 |
| Contingencias / reservas | Fondo de contingencia | Reserva para imprevistos | Ajustes, riesgos y cambios no planificados (5%) | 1 | global | 480000 | 480000 |
| | | | | | TOTAL GENERAL | | 10050000 |

4. Sistematización reflexiva

Los objetivos de este proyecto enmarcan el diseño de un conjunto de iniciativas que sistematizan y actúan creativamente para resolver la problemática de la transición entre kínder y primero básico desde una pedagogía con perspectiva intercultural. Así también, los lineamientos de toma de decisiones estratégicas fundamentadas en este enfoque.

Se busca poder transformar los espacios de formación a partir de la construcción colaborativa de aprendizajes en la que el diálogo se posiciona como una herramienta indispensable para impulsar aprendizajes significativos e integrales. En este sentido, el proyecto innova en “un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento” (UNESCO, 2016, p.3). Sin dejar atrás, la necesidad de cuestionar para transformar.

Este proyecto contribuye a la innovación de manera en que responde de manera eficiente y contextualizada al responder a las necesidades del centro educativo en el cual se lleva a cabo, partiendo de la premisa de crear lineamientos estratégicos que permitan fomentar el diálogo entre equipos docentes que usualmente no se relacionan, construyendo puentes de comunicación entre ambos niveles, contribuyendo a la implementación del Decreto 373.

En la misma línea, el desarrollar líneas de trabajo como lo viene siendo la incorporación de prácticas pedagógicas interculturales, el diseño de una propuesta institucional y la elaboración de políticas educativas contextualizadas permite institucionalizar prácticas que visibilicen el trabajo en pos de las infancias provenientes de distintos contextos.

En resumen, esta contribución se articula con los objetivos de este proyecto, al proponer prácticas pedagógicas desde un enfoque intercultural, fortalecer la toma de decisiones de los equipos docentes y generar espacios que reconozcan y valoren las diferencias culturales. Asimismo, se vincula con los resultados esperados, que apuntan a diversificar la formación docente, transformar la cultura institucional y garantizar trayectorias educativas más armónicas e inclusivas, respondiendo a las características de las diversidades presentes.

Este estudio puede estimular el debate por las intervenciones de la política intercultural de las escuelas para poder ajustar problemas que se vuelven determinantes. La respuesta institucional a la necesidad de la comunidad permite que el nudo crítico presente como lo es en este contexto el desafío de abordar de manera concreta y propicia la interculturalidad, se pueda abordar desde un enfoque innovador.

4.1. Reflexión del aprendizaje profesional

Identificar las tensiones educativas que emergen en los espacios de trabajo constituye un ejercicio fundamental para el desarrollo profesional docente y para la comprensión profunda de la política educativa como práctica situada. Lejos de presentarse como escenarios neutros, las escuelas son espacios atravesados por decisiones, jerarquías, silencios y disputas que inciden directamente en las trayectorias educativas de niños y niñas. En este sentido, una de las principales reflexiones que emerge del desarrollo de este proyecto es la necesidad de aprender a leer críticamente la cotidianeidad escolar, reconociendo que muchas de las problemáticas más

relevantes no se manifiestan de manera explícita, sino que se sostienen en prácticas naturalizadas que reproducen exclusiones de forma silenciosa.

Desde mi rol como educadora, el trabajo reflexivo realizado a lo largo de este proceso permitió identificar nudos críticos que, si bien estaban presentes en la experiencia diaria, no siempre eran problematizados con la profundidad necesaria. Uno de estos nudos se relaciona con la invisibilización de la interculturalidad en el quehacer cotidiano, fenómeno que no necesariamente se expresa en actos explícitos de discriminación, sino en la ausencia de preguntas, en la homogeneización de las prácticas pedagógicas y en la reproducción de un modelo escolar que asume un sujeto estudiante “universal”, desvinculado de su historia, lengua y pertenencia cultural.

Reconocer estas tensiones implicó comprender que la interculturalidad no se juega únicamente en los discursos institucionales o en las declaraciones de principios, sino en decisiones aparentemente menores: qué se enseña, cómo se enseña, qué saberes se legitiman y cuáles se omiten. En este sentido, el proyecto permitió evidenciar cómo, en el día a día escolar, la diversidad cultural puede quedar relegada a un lugar decorativo o instrumental, sin incidir realmente en la organización pedagógica ni en los procesos de transición educativa. Esta constatación no solo tensiona la práctica docente, sino que interpela directamente a la política educativa, entendida como un entramado de decisiones que se materializan en la escuela.

Un aprendizaje central de este proceso fue comprender que identificar tensiones educativas es un acto profundamente político. Nombrar los nudos críticos, visibilizar las contradicciones entre normativa y práctica, y cuestionar la aparente neutralidad de ciertas decisiones pedagógicas, constituye una forma de resistencia frente a modelos educativos que privilegian la estandarización

por sobre el desarrollo integral. Desde esta perspectiva, el rol de la educadora no se limita a la implementación de políticas, sino que se configura como un agente que interpreta, resignifica y, en algunos casos, disputa los sentidos de dichas políticas en el territorio escolar.

Esta reflexión se vuelve aún más relevante cuando se sitúa en el marco de la infancia. Asumir que la felicidad de Chile comienza desde los niños y niñas implica reconocer que las decisiones que se toman en los primeros años de escolaridad tienen un impacto profundo y duradero en la construcción de una sociedad más justa. Propiciar espacios educativos que reconozcan y valoren la diversidad no es solo una responsabilidad pedagógica, sino un imperativo ético y social. Adaptar la ciudad, la escuela y las políticas a las infancias supone desplazar miradas adultocéntricas y reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos, con voz, identidad y agencia.

Desde esta perspectiva, la transición entre niveles educativos se convierte en un espacio estratégico para observar cómo la política educativa se encarna en la práctica. Las tensiones que emergen en este proceso —entre juego y escolarización, entre desarrollo integral y rendimiento académico, entre diversidad y homogeneización— reflejan disputas más amplias sobre el sentido de la educación. Identificar estas tensiones permitió comprender que muchas decisiones que afectan directamente a las infancias se toman sin considerar sus experiencias ni contextos, reproduciendo lógicas que priorizan la eficiencia por sobre el bienestar.

Otro aprendizaje significativo fue resignificar la noción de política educativa. A lo largo de este proceso, se consolidó la comprensión de que la política educativa es más que “hacer política” en un sentido institucional o normativo; es, fundamentalmente, una forma de ser político. Ser político, en este marco, implica asumir una postura ética frente a la educación, reconocer que toda decisión pedagógica tiene consecuencias y que la neutralidad no existe en contextos atravesados

por desigualdades estructurales. El ser político se manifiesta en la capacidad de anticipar los efectos de las decisiones, de cuestionar lo establecido y de optar por caminos que apelen al desarrollo de una educación más justa, inclusiva y humana.

Este posicionamiento profesional supuso un desplazamiento en la forma de concebir la toma de decisiones educativas. Ya no se trata únicamente de cumplir con la normativa vigente, sino de preguntarse a quién sirve dicha normativa, a quién deja fuera y cómo puede ser reinterpretada para responder a las necesidades reales de la comunidad educativa. En este sentido, la política educativa se comprende como una práctica cotidiana que se construye en la interacción entre docentes, equipos de gestión, estudiantes y familias, y no solo como un conjunto de lineamientos externos.

Finalmente, este proceso de reflexión permitió consolidar una identidad profesional comprometida con la transformación educativa. Identificar tensiones, visibilizar nudos críticos y asumir el carácter político del rol docente no constituye un ejercicio aislado, sino una práctica continua que exige formación, diálogo y reflexión permanente. Desde esta perspectiva, el aprendizaje profesional no se agota en la adquisición de conocimientos, sino que se expresa en la capacidad de leer críticamente el contexto, de actuar con responsabilidad ética y de contribuir, desde el espacio educativo, a la construcción de una sociedad que sitúe a las infancias en el centro de sus decisiones.

En síntesis, este proyecto no solo permitió diseñar una propuesta de intervención educativa, sino que habilitó un proceso profundo de aprendizaje profesional, en el cual la interculturalidad, la política educativa y la infancia se entrelazan como ejes fundamentales para repensar el sentido de la educación que aspiramos construir. Una educación que no solo prepare para el futuro, sino

que transforme el presente, reconociendo que el bienestar de los niños y niñas es el punto de partida para una sociedad más justa y democrática.

5. Referencias

Abellán, C. A. (2019). LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS Y SU INFLUENCIA EN EL ALUMNADO. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos.*, 55, 223–248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444

Antúnez, S. (s. f.). *El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: A modo de balance.*

Apoyando la salud mental y el bienestar de los estudiantes de educación superior—UNESCO Digital Library. (s. f.). Recuperado 15 de junio de 2025, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391501_spa

Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 301–314. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>

Azzerboni, D. R. (2005). *Articulación entre niveles (60)*. Noveduc Libros.

Bahamondes Quezada, G. C., Contreras Mena, T. D., & Espinoza Henríquez, S. I. (2024). Interculturalidad y multilingüismo: Propuestas educativas para combatir barreras lingüísticas y culturales en contextos escolares chilenos. *Revista Convergencia Educativa*, 16, 11–28. <https://doi.org/10.29035/rce.16.11>

Ball, S. J., Marshall, J. D., Hoskin, K., Jones, D., Jones, R., Goodson, I., Dowbiggin, I., Knight, J., Sachs, J., Kenway, J., & Santomé, J. T. (s. f.-a). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.*

Ball, S. J., Marshall, J. D., Hoskin, K., Jones, D., Jones, R., Goodson, I., Dowbiggin, I., Knight, J., Sachs, J., Kenway, J., & Santomé, J. T. (s. f.-b). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.*

Bases curriculares educación parvularia (Reimpresión julio 2019). (2019). Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación Gobierno de Chile.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359–375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>

Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34–49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982015000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: Perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537–552. <https://www.jstor.org/stable/23767030>

Castro, E. (2016a). ¿Qué es y qué no es un dispositivo? Profanación y veridicción. *Dispositiva*, 5(2), 1–14. <https://doi.org/10.5752/P.2237-9967.2016v5n2p1-14>

Castro, E. (2016b). ¿Qué es y qué no es un dispositivo? Profanación y veridicción. *Dispositiva*, 5(2), 1–14. <https://doi.org/10.5752/P.2237-9967.2016v5n2p1-14>

Castro, E. M. (s. f.). *¿Qué es y qué no es un dispositivo? Profanación y veridicción*. Recuperado 13 de junio de 2025, de https://www.academia.edu/35199511/Qu%C3%A9_es_y_qu%C3%A9_no_es_un_dispositivo_Profanaci%C3%B3n_y_veridicci%C3%B3n

- Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., & Argos González, J. (2018). Profundizando en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria: La perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de La Educación: Revista Interuniversitaria*: 30, 1, 2018, 217–240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Cavieres Fernández, E. (2014a). La calidad de la educación como parte del problema: Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 1033–1051. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>
- Cavieres Fernández, E. (2014b). La calidad de la educación como parte del problema: Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 1033–1051. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>
- Costa, J. L. C. (s. f.). *Ediciones: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación*.
- Díaz, M. M. (s. f.). *Entre la escucha y la eficiencia: Un análisis crítico al Marco para la Buena Enseñanza*.
- Estudiantes migrantes en Chile: Brechas y desafíos para una educación de calidad | Centro de Políticas Migratorias*. (s. f.). Centro de Políticas. Recuperado 28 de julio de 2025, de <https://www.politicasmigratorias.org/estudiantes-migrantes-en-chile>
- Evaluación 2*. (s. f.). Google Drive. Recuperado 1 de noviembre de 2025, de https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1Lt4ygWBL_EA10m5JUE1UQPA3t67nT05A
- Falabella, A. (2021). *The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability*—Alejandra Falabella, 2021. Sage Journals. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X20912299>

Ferrer Planchart, S. C. (2020). Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar. *Revista Educación*, 490–503. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41372>

Figueroa-Céspedes, I., Fica, E., Figueroa-Céspedes, I., & Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *ALTERIDAD.Revista de Educación*, 20(1), 84–98. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>

Gairín, J. (s. f.). *El reto de la transición entre etapas educativas*.

García, L. M., Martija, A. A., & Sirotnik, K. (s. f.-a). *¿QUÉ ENTENDEMOS POR INNOVACIÓN EDUCATIVA? A PRÓPOSITO DEL DESARROLLO CURRICULAR*.

García, L. M., Martija, A. A., & Sirotnik, K. (s. f.-b). *¿QUÉ ENTENDEMOS POR INNOVACIÓN EDUCATIVA? A PRÓPOSITO DEL DESARROLLO CURRICULAR*.

Gazmuri Stein, R. (2017a). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 157–169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>

Gazmuri Stein, R. (2017b). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 157–169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>

Globalización y Educación Rural en Chile: Sus Efectos en el Proceso Educativo desde un Análisis Sistémico. (s. f.).

Gómez Vera, G., Rivas Mueña, M., Lobos Guerrero, C., Gómez Vera, G., Rivas Mueña, M., & Lobos Guerrero, C. (2021). Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1–13. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.1>

- Gómez-Marí, I., & Gómez-Marí, P. (2021). *Orientaciones pedagógicas: ¿cómo facilitar el proceso de transición del alumnado desde la etapa de educación Infantil a Primaria? Percepciones de familias y profesionales de la educación*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66309>
- Gómez-Pintado, A. (2024). Cómo integrar la investigación cualitativa en el diseño de proyectos educativos. Una propuesta para la mejora de los Trabajos Fin de Grado de educación. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-797>
- González, J. A., Villarroel, A. B., & Bastías, L. S. (2023). La educación intercultural en Chile. Estrategias pedagógicas en profesores jefes. *Palimpsesto*, 13(22), 97–116. <https://doi.org/10.35588/pa.v13i22.6129>
- González, L. E. (s. f.). *REPITENCIA Y DESERCIÓN EN AMÉRICA LATINA*.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: Cartografías del deseo* (1a edición). Traficantes de Sueños.
- Gutiérrez Carmona, M., & Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes // Self-concept, interpersonal difficulties, social skills & assertiveness in teenagers. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Guzmán Marín, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199–212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Herrera, P. A., & Soto, M. Á. P. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), Article 49. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>

La interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe— Cuadernos de Trabajo Social. (2020). *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 15, 118–143. <https://cuadernots.utem.cl/articulos/la-interculturalidad-en-chile-tensiones-y-desafios-en-torno-a-la-educacion-intercultural-bilingue/>

La transición de niñas y niños a primer año básico, una tarea pendiente – María Eugenia Soto Muñoz – OMEP. (s. f.). Recuperado 11 de mayo de 2025, de <https://omepworld.org/es/la-transicion-de-ninas-y-ninos-a-primer-ano-basico-una-tarea-pendiente/>

Llantén López, N., Carrasco Delgado, P., Manghi Haquin, D., Díaz Pérez, F., Llantén López, N., Carrasco Delgado, P., Manghi Haquin, D., & Díaz Pérez, F. (2020). Una mirada a los espacios educativos más allá del aula en dos escuelas públicas chilenas desde la perspectiva de la justicia espacial. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 70–91. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1122>

Los objetivos de desarrollo sostenible desde el modelo de las Naciones Unidas: Pensamiento crítico e interdisciplinariedad. (2023). ESIC.

Marco para la buena enseñanza de educación parvularia: Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente ([agosto 2019]). (2019). Subsecretaría de Educación Parvularía, Gobierno de Chile. Ministerio de educación.

Martínez, S. S. (2017). *Hacia una pedagogía de la transición: Caminando de infantil a primaria* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Vigo]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=124383>

Morales Trejos, C. (2015). NOCIONES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PRESENTES EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS EN

CONTEXTO DE INTERACCIÓN JUVENIL RURAL DE LA REGIÓN METROPOLITANA (CHILE). *Diálogo andino*, 47, 59–70. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200007>

Moreno-Doña, A., & Jiménez, R. G. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, 51–66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>

Nacional, B. del C. (2016, abril 1). *Biblioteca del Congreso Nacional | Ley Chile*. www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile>

Nacional, B. del C. (2017, abril 25). *Biblioteca del Congreso Nacional | Ley Chile*. www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile>

Palomino, C. N. (s. f.-a). *Una educación transformadora exige marcos que abracen la justicia y al estudiante*.

Palomino, C. N. (s. f.-b). *Una educación transformadora exige marcos que abracen la justicia y al estudiante*.

Pardo, M., Opazo, M. J., & Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: Consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, 54, 143–172. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.953>

Parra Munoz, H., Garrido Reyes, C., Carrasco Lobos, A., Vergara Rodríguez, M., Hidalgo Kawada, F., & Meza Buzzetti, D. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridades: Deconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 100. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4338>

Penaglia, F. & Académico del Departamento de Política y Gobierno de la Universidad Alberto Hurtado. (2019). THE CHILEAN STUDENT CONFLICT AND ITS POLITICAL IMPACTS. *Polis*, 15(2), 7–39. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/polis/2019v15n2/Penaglia>

Peña, C. B., Davis, A. C., Berton, Z. D., Goycoolea, M. E. M., Gutierrez, G. G., & Cabral, J. Q. (s. f.). *Inscripción en Registro de Propiedad Intelectual N°*.

Peña-Sandoval, C., & Montecinos, C. (2016). Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5.2(2016), 72–86. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>

Política de Educación Intercultural—Educación Escolar. (s. f.). Recuperado 15 de junio de 2025, de <https://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/politica-educacion-intercultural/>

Ramírez Díaz, J. A., & Becerra, F. (2018). *Transiciones educativas. Una dimensión de análisis en tiempos de cambio e incertidumbre*.

Recibidos (1.232)—Maite.mejias2024@umce.cl—Correo de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (s. f.). Recuperado 22 de agosto de 2025, de <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/cesar/FMfcgzQcpKbCRcjWjwfJVGQJjZHHDXnB?projector=1&messagePartId=0.1>

Red de Innovación para la transformación Educativa. (s. f.). Recuperado 15 de junio de 2025, de <https://www.innovacion.mineduc.cl/iniciativas/innovación-educativa/red-de-innovación-para-la-transformación-educativa>

Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016: Informe nacional. (s. f.). Ministerio de Educación, Centro de Estudios MINEDUC. División de Planificación y Presupuesto.

Reyes Guillén, F. I. (2024). Inclusión educativa: Descripción de barreras por diversidad lingüística y cultural. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1898>

- Rodríguez Revelo, E. (2016a). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Rodríguez Revelo, E. (2016b). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Romo López, E. V., Espejo Leupin, R. M., Céspedes Pardo, V. A., Beltrán Leal, C., Romo López, E. V., Espejo Leupin, R. M., Céspedes Pardo, V. A., & Beltrán Leal, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: Percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 92–117. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1038>
- Rose, N., Camargo, R., Rose, N., & Camargo, R. (2020). Gubernamentalidad, vida e imaginación. Entrevista a Nikolas Rose. *Pléyade (Santiago)*, 25, 183–195. <https://doi.org/10.4067/S0719-36962020000100183>
- Rupin, P., Muñoz, C., & Jadue-Roa, D. (2023). “So, We Can’t Play”: Limitations to Play at School in Periods of Educational Transition in Chile. *Education Sciences*, 13(3), 317. <https://doi.org/10.3390/educsci13030317>
- Schiro, M. S. (s. f.). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*.
- Sepúlveda V, L. (2013). Juventud como Transición: Elementos Conceptuales y Perspectivas de Investigación en el Tiempo Actual. *Ultima década*, 21(39), 11–39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362013000200002>
- Soto Muñoz, M. E., Osorio Baeza, J. A., Soto Muñoz, M. E., & Osorio Baeza, J. A. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: Articulación curricular en la primera infancia. *Perspectiva Educacional*, 60(2), 28–47. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1176>

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*.

Suely Rolnik: “Hay que hacer todo un trabajo de descolonización del deseo”. (s. f.). www.elsaltodiario.com. Recuperado 13 de junio de 2025, de <https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/entrevista-suely-rolnik-descolonizar-deseo>

Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: De Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa*, 3(5), 131–138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4949946>

Torres Cuevas, H. (2019). Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 155–167. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Soto Muñoz, M. E., Zapata Ospina, B., & Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. (2022). Transiciones educativas en la infancia: Concepciones de docentes en Chile y Colombia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 12–31. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.001>

Vargas, W. A. G. (2024). *La Cartografía Social Pedagógica: Una Estrategia para Configurar el Proyecto de*.

Walsh, C. (s. f.). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*.

Zubizarreta, A. C., Muñoz, P. E., & González, J. A. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: La perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), Article 1. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>

6. Anexos.

Carta de consentimiento



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES MAYORES DE EDAD
Entrevista semi-estructurada – Equipo docente kínder-primerο básico

Mi nombre es **Maite Catalina Mejías Díaz** y mi trabajo consiste en investigar **Pedagogía intercultural y nuevos sentidos de calidad educativa en la generación de estrategias de transición educativa entre los niveles K-1°básico**, con el propósito de promover sentidos de calidad educativa que incorporen una mirada pedagógica intercultural crítica en las prácticas institucionales de articulación entre los niveles de kínder y primero básico.

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos **responder una entrevista semi-estructurada individual**.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida (**encriptada**) y resguardada en **el computador de la investigadora**. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información **Maite Mejías Díaz** guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto el investigador (a) principal, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al investigador principal **Maite Mejías Díaz**, en el teléfono **+56952301444** y en el correo electrónico **maite.mejias2024@umce.cl**

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico **comitedeetica@usach.cl**. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico **evaluacion.etica@umce.cl**

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

| | |
|---|-----------------------------|
| Nombre Investigador/a Responsable: | Nombre Participante: |
| Firma | Firma |
| Fecha | Fecha |
| Nombre Director/a Responsable del Establecimiento: | |
| Firma | |
| Fecha | |

|

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl [f @umced](https://www.facebook.com/umced) [@umced](https://www.instagram.com/umced) [t @umced](https://www.tiktok.com/@umced) [✉ contacto@umce.cl](mailto:contacto@umce.cl)