



“UN MOSAICO POLIFÓNICO”: EXPLORANDO LAS VOCES DE LAS NIÑECES EN LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PARVULARIA A BÁSICA

"A POLYPHONIC MOSAIC": EXPLORING THE VOICES OF CHILDHOOD IN THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO PRIMARY EDUCATION

Ignacio Figueroa-Céspedes()*

Carla Sepúlveda

Universidad Diego Portales

Chile

Resumen

Este artículo analiza la implementación del Enfoque Mosaico, una metodología participativa narrativo-visual, en un primer año de educación básica de un colegio particular subvencionado en Santiago, Chile, con 21 estudiantes y 4 docentes. A través de registros, entrevistas y un análisis temático, se identificaron tres fases metodológicas: familiarización, implementación y triangulación de voces y métodos. Los hallazgos destacan la importancia de establecer un vínculo ético y de confianza, creando un ambiente seguro que propicie una expresión emocional genuina de las niñas. Herramientas lúdicas como cuentos, recorridos y fotografías permitieron una exploración profunda de la subjetividad estudiantil, facilitando una visión holística sobre su transición educativa. El proceso empoderó al estudiantado, otorgándole agencia y centralidad a sus voces, lo que permitió cuestionar la percepción adulta sobre la niñez. Sin embargo, persisten desafíos para involucrar al equipo directivo y fortalecer la incidencia del estudiantado en la toma de decisiones sobre su proceso educativo.

Palabras clave: Investigación participativa; participación estudiantil; derechos del niño; educación básica; inclusión educativa.

Abstract

The transition to primary education demands approaches that recognize children as active participants in constructing their educational experiences, ensuring their right to participation and acknowledging their voices. While Chile's Decree No. 373 marks progress in fostering a coordinated, contextually grounded transition, tensions remain due to over-schooling and rigid curricular standards that limit pedagogical approaches centered on play and active exploration. To address these challenges, various perspectives highlight the need for sensitive, inclusive pedagogical practices that recognize children as political agents and knowledge producers, promoting democratic educational spaces (Boylan et al., 2024; Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Milstein & Guerrero, 2021).

In this context, the Mosaic Approach (Clark & Moss, 2005; 2017) stands out as a participatory methodology that amplifies children's voices through play, visual language, and storytelling, shifting pedagogical practices towards more inclusive and democratic models (Delgado-Fuentes, 2020; Sevón et al., 2023). However, its adaptation in Latin America faces methodological and structural barriers, requiring culturally situated research to authentically represent children's experiences (Jadue-Roa et al., 2018; Milstein & Guerrero, 2021).

This study investigates the implementation of the Mosaic Approach in a first-grade classroom at a subsidized private school in Santiago, Chile, focusing on its potential to understand the educational transition from the children's perspectives and foster more equitable school environments. The research involved 21 students and four education professionals, utilizing a range of data collection methods, including interviews, group sessions, participant observation, school walks, literary mediation, and photography. Reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2021) was applied to identify patterns and reconstruct the co-research experience, while adhering to ethical principles such as informed consent, confidentiality, and respectful child participation (Jadue-Roa, 2017).

(*) Autor para correspondencia:

Ignacio Figueroa-Céspedes
Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Vergara 210, Santiago Centro, Chile
Correo de contacto:
ignacio.figueroa@mail.udp.cl

©2010, Perspectiva Educacional
Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 30.09.2024

ACEPTADO: 18.03.2025

DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1640

The study identified three key stages: (1) familiarization of the research team with the children and school, (2) methodological implementation, and (3) triangulation of voices and methods. Findings suggest that the Mosaic Approach enhances understanding of children's emotional and social experiences, fostering their agency and addressing social justice issues. Tools like storytelling, school walks, and photography provided a comprehensive view of children's subjectivity in the transition process. Moreover, the study emphasized the need for authentic listening spaces and active participation, allowing children to express emotions and reflect on their educational experiences.

The research highlights the importance of placing children at the center of the educational process, challenging adult-centric models. It also underscores the need to strengthen dialogue among teachers, school leaders, and students for a more cohesive educational transition. As a limitation of the study, the absence of leadership during the final phase hindered the inclusion of students' voices in the school agenda, highlighting the urgent need to recognize children as legitimate agents of knowledge and to consider their proposals and concerns within the school's agenda. The Polyphonic Mosaic concept illustrates the coexistence of multiple voices in educational knowledge construction, where dialogue serves as the "grout" that unites perspectives and deepens understanding of school transitions. This metaphor underscores the need to integrate children's experiences into educational research and policy, promoting more participatory, inclusive frameworks.

Keywords: Participatory Research; Student Participation; Children's Rights; Primary Education; Educational Inclusion.

1. Introducción

La transición de educación parvularia o infantil a educación básica es un proceso crucial para el desarrollo integral de las niñas¹, ya que influye no solo en sus trayectorias académicas, sino también en su bienestar emocional, identidad y agencia (Boylan et al., 2024). Este cambio implica transformaciones en las dinámicas de aprendizaje, las expectativas de desempeño y las relaciones socioemocionales, lo que exige prácticas educativas sensibles que incorporen las experiencias infantiles, promuevan entornos inclusivos y fortalezcan la colaboración entre familias y escuelas (Boylan et al., 2024; Dockett & Perry, 2016; Packer et al., 2020).

En Chile, el Decreto 373 (Ministerio de Educación [Mineduc], 2017) ha representado un avance normativo clave al promover una transición educativa articulada e integrada, basada en la coordinación institucional y en la elaboración de diagnósticos contextualizados que respondan a las necesidades de la comunidad, incluyendo a las niñas. No obstante, se ha identificado una preocupante tendencia hacia la sobreescolarización, manifestada en la imposición de estándares académicos que relegan enfoques pedagógicos basados en el juego y la participación activa de las niñas, limitando así la creación de experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas (Jadue-Roa, 2017; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2006; Pardo et al., 2021; Rupin et al., 2023). Además, esta problemática, intensificada por tensiones estructurales del sistema educativo, profundiza brechas en las prácticas docentes y dificulta la continuidad curricular entre niveles educativos (Soto & Zapata, 2022).

Frente a estos desafíos, se han propuesto enfoques que buscan "parvularizar" la educación básica, incorporando el juego y las interacciones significativas como pilares esenciales para garantizar transiciones más inclusivas y fluidas, abordando tanto las necesidades emocionales como cognitivas de las niñas (OECD, 2021; Packer et al., 2020). Esta tendencia no solo responde a la necesidad de una transición más holística, sino que también desafía las tensiones existentes entre enfoques pedagógicos normativos y alternativos, abriendo un espacio para replantear la educación de manera más inclusiva. En este sentido, resulta esencial abordar la transición educativa desde las voces de las niñas (Boylan et al., 2024; Cronin et al., 2022; Jadue-Roa et al., 2018; Packer et al., 2021), reconociéndolas como agentes políticos y generadores de conocimiento, promoviendo su participación activa en la construcción de estructuras educativas inclusivas y democráticas (Booth & Ainscow, 2016; Malaguzzi, 2011; Milstein & Guerrero, 2021). De esta manera, se vuelve fundamental adoptar un enfoque investigativo sensible y

¹ En este artículo, los términos niñas y estudiantado se complementan al reflejar, por un lado, la pluralidad y complejidad evolutiva de la infancia, y por otro, la agencia y participación activa en el proceso educativo, diferenciándose del concepto de alumnado. Su uso conjunto, en el contexto de la transición hacia la educación básica, permite abordar de manera inclusiva e integral el proceso de construcción identitaria, vinculando el desarrollo personal con la experiencia escolar y reconociendo ambas dimensiones de manera equitativa.

contextualizado, que cuestione las prácticas adultocéntricas y priorice los derechos y el bienestar infantil, con el fin de profundizar en estos procesos y generar transformaciones significativas en las políticas y prácticas educativas (Jadue-Roa, 2017; Jadue-Roa et al., 2018; Rupin et al., 2023; Sañudo & Susinos, 2018).

En este contexto, metodologías participativas y narrativo-visuales como el Enfoque Mosaico (Clark & Moss, 2005, 2017) permiten que las niñas no solo sean sujetos de investigación, sino también protagonistas en la creación de conocimiento sobre su propia experiencia. A través de la integración de diversas formas de expresión, como el lenguaje visual, el juego y la narración, este enfoque da visibilidad a las voces infantiles, valida su capacidad interpretativa y contribuye a la transformación de las prácticas pedagógicas hacia entornos más inclusivos y democráticos. El Enfoque Mosaico presenta un notable potencial para abordar los procesos de transición educativa de manera contextualizada, adaptándose a las realidades y perspectivas de las niñas (Delgado-Fuentes, 2020; Jadue-Roa et al., 2018; Sevón et al., 2023). A pesar de los avances, aún existen brechas en la adaptación de estas metodologías a diversos contextos educativos, especialmente en América Latina (Delgado-Fuentes, 2020). Esto subraya la necesidad urgente de investigaciones que las hagan culturalmente relevantes y aseguren una representación auténtica y colaborativa de las voces infantiles en el aprendizaje (Jadue-Roa et al., 2018; Milstein & Guerrero, 2021; Sevón et al., 2023).

Este artículo analiza la implementación del Enfoque Mosaico para explorar la experiencia de transición educativa de un grupo de estudiantes de un primero básico en una escuela particular subvencionada de Santiago, Chile. Buscamos examinar el valor metodológico de este enfoque a través de un caso práctico, evaluando su contribución a la comprensión de los procesos de transición educativa y la visibilización de las voces y perspectivas de las niñas.

2. Voces del estudiantado e investigación participativa Resultados

El concepto de "voces", elaborado por Bajtín (1982) desde una perspectiva dialógica del lenguaje, subraya la multiplicidad de perspectivas que coexisten en el discurso y cómo los significados se construyen a través de la interacción social. En el ámbito educativo, esta noción se vincula con el concepto de "*voces del estudiantado*", que reconoce la importancia de las perspectivas, experiencias y opiniones de las niñas en el ámbito educativo, destacando su rol activo como agentes de su propio aprendizaje. Este enfoque destaca la pluralidad de estas voces y la necesidad de cuestionar las jerarquías tradicionales que han silenciado a las niñas en la escuela, promoviendo que sus vivencias sean escuchadas de manera auténtica (Fielding, 2004; Lundy, 2007). Influenciado por movimientos sociales y políticos que defienden la inclusión de

grupos históricamente marginados, este enfoque desafía el adultocentrismo y resalta la relevancia de considerar las experiencias infantiles como elementos clave en la construcción del conocimiento (Pacheco-Salazar, 2018).

Desde una perspectiva socioconstructivista, incluir las voces de las niñas en su proceso educativo enriquece la construcción del conocimiento, fomentando un aprendizaje colectivo y contextualizado. Esto se logra a través de interacciones pedagógicas, sociales y culturales en las que se toman en cuenta sus diversas perspectivas y experiencias (Vygotsky, 1979). En este sentido, siguiendo a Malaguzzi (2011), las niñas poseen "cien lenguajes" para participar activamente en su propio aprendizaje, reflejando su capacidad dinámica y multiforme para contribuir a la construcción de su saber (Cagliari et al., 2018). Integrar sus voces en los procesos investigativos permite crear un conocimiento situado y relevante, que desafía los marcos hegemónicos y promueve transformaciones profundas en los enfoques educativos. Este proceso resulta crucial en el devenir de las niñas como estudiantes, permitiendo una comprensión más rica y auténtica de su desarrollo y participación en la educación.

Siguiendo a Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina (2020), la línea de estudio vinculada a las voces del estudiantado se nutre de epistemologías críticas que cuestionan la noción de un sujeto cognoscente universal, promoviendo la justicia cognitiva al reconocer saberes históricamente marginados (Dietz, 2019; Haraway, 1995; Spivak, 2011). Estas perspectivas desafían la objetividad del conocimiento dominante, favoreciendo la inclusión de diversas miradas y la participación activa del estudiantado en decisiones pedagógicas, lo que fortalece una educación equitativa e inclusiva (Booth & Ainscow, 2016; Pacheco-Salazar, 2018). Lo anterior implica, a decir de Fielding (2004), deconstruir prácticas educativas que perpetúan el *hablar sobre otros* o *hablar por otros*, promoviendo prácticas dialógicas que invitan al estudiantado a convertirse en coinvestigadores de su propio aprendizaje. Además, como señala Pillow (2003), la investigación participativa debe incorporar una reflexividad crítica para abordar las dinámicas de poder y autoría, garantizando una representación más equitativa y auténtica de las voces estudiantiles.

3. Enfoque Mosaico

En la búsqueda de estrategias metodológicas que permitieran levantar las voces de las niñas respecto a su proceso de transición escolar, el Enfoque Mosaico (Clark & Moss, 2005, 2017) emergió como una herramienta especialmente valiosa (Jadue-Roa et al., 2018). Este enfoque destaca por su capacidad para superar las limitaciones de los métodos tradicionales, que frecuentemente no logran comprender de manera adecuada las experiencias y percepciones de los niños y niñas pequeños. Al integrar una variedad de técnicas, como entrevistas, observaciones y el uso de herramientas visuales y narrativas, el Enfoque Mosaico facilita una representación

más rica y detallada de las experiencias infantiles. La recopilación de "azulejos" individuales, que incluyen tanto estrategias creativas con las niñas como diálogos con adultos y cuidadores, permite construir una visión integral y multifacética de sus realidades, promoviendo una comprensión más profunda de su mundo educativo.

Según Delgado-Fuentes (2020), el Enfoque Mosaico implica la combinación de diversos métodos o artefactos culturales, lo que genera significados compartidos y facilita tanto la comunicación como la redistribución del poder entre niños y adultos. Este enfoque impulsa la participación activa de las niñas en la investigación educativa, reconociéndolas como coinvestigadoras y desafiando su rol tradicionalmente asignado como sujetos pasivos de estudio (Jadue-Roa et al., 2018; Sevón et al., 2023). Al promover la toma de decisiones conjunta y la interpretación colaborativa de sus experiencias, genera aprendizajes significativos y empoderadores. Asimismo, la participación activa de las niñas transforma su experiencia en la transición educativa, fortaleciendo un enfoque centrado en los derechos y en la diversidad de sus voces, con especial énfasis en la construcción de su identidad como estudiantes. Al hacerlo, desafía las narrativas unidireccionales impuestas y promueve un aprendizaje construido colectivamente dentro de su comunidad educativa. En este contexto, Mercieca y Mercieca (2014) sostienen que el Enfoque Mosaico no constituye una metodología innovadora, sino una adaptación de técnicas existentes que responden de manera más adecuada a las características de las niñas. Además, enfatizan que el equipo de investigación debe adoptar una postura curiosa y reflexiva para asegurar que las voces de las niñas sean valoradas en igualdad de condiciones junto a las de los adultos dentro del sistema educativo.

La flexibilidad del Enfoque Mosaico (Clark & Moss, 2005, 2017) permite adaptarse a las necesidades contextuales de las niñas, ampliando su aplicabilidad a lo largo del tiempo (Jadue-Roa et al., 2018). Este enfoque, alineado con la propuesta de Malaguzzi (2011), captura la complejidad de las experiencias infantiles mediante una variedad de métodos y herramientas, reflejando las diversas formas en que los niños interpretan y participan activamente en su aprendizaje. Al integrar una epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2007), el Enfoque Mosaico promueve una transformación en la percepción de las niñas, reconociéndolas como expertas en sus vidas y constructoras activas de significado. Según Delgado-Fuentes (2020) y Sevón et al. (2023), su relevancia radica en su capacidad para promover la participación activa de las niñas en la investigación educativa, desafiando las dinámicas de poder tradicionales y contribuyendo a la transformación de las normas educativas, a pesar de las resistencias y la necesidad de mayor sistematización y difusión.

4. Metodología

Este estudio cualitativo, de enfoque descriptivo-interpretativo, utiliza un diseño de estudio de caso (Yin, 2018) para examinar la implementación de metodologías narrativo-visuales en el contexto de la transición educativa de 21 estudiantes de primer año de educación básica en una escuela particular subvencionada de la Región Metropolitana. La investigación se desarrolló en dos fases: la implementación metodológica (agosto-noviembre de 2023) y un análisis retrospectivo (marzo de 2024). Este enfoque permitió un seguimiento detallado y sistemático del proceso investigativo, facilitando la comprensión de la evolución y transformación de las experiencias de los estudiantes a lo largo del tiempo.

La selección del caso se basó en tres criterios: accesibilidad geográfica, pertinencia administrativa para evaluar el impacto del Decreto 373 (Mineduc, 2017) sobre la transición educativa, y la existencia de un proyecto de articulación entre educación parvularia y básica. Este estudio forma parte de una investigación más amplia sobre el proceso de transición educativa en la institución, que sigue los planes del Mineduc y adopta una estructura pedagógica tradicional. Al momento del contacto, la escuela implementaba acciones iniciales de articulación, como visitas de la docente de primero al kínder. Motivada por mejorar sus prácticas de transición, la institución se comprometió a participar en el estudio, y se acordó utilizar los hallazgos para enriquecer la Estrategia de Transición Educativa, alineándose con el principio ético de beneficencia.

El grupo de participantes estuvo compuesto por 21 estudiantes, con edades comprendidas entre los 6 y 7 años (11 niñas y 10 niños), de los cuales uno pertenecía al Programa de Integración Escolar (PIE). Además, el grupo incluyó a cuatro profesionales del ámbito educativo que trabajaron directamente con el estudiantado durante el segundo nivel de transición y el primer año básico: la profesora jefa de primer año básico, la educadora de párvulos de kínder, una asistente de educación parvularia y una educadora diferencial del PIE.

Las técnicas de producción de información combinaron notas de campo, entrevistas, registros gráficos y conversaciones en grupos pequeños, integrando múltiples perspectivas en el análisis y reconstrucción del caso. Las entrevistas con el estudiantado, realizadas de manera transversal, exploraron su rol en la investigación, sus emociones y la valoración de las actividades. Paralelamente, las conversaciones en grupos pequeños facilitaron la reflexión sobre la transición educativa, incorporando un enfoque dialógico que enriqueció la interpretación de sus experiencias. Para complementar estos hallazgos, en marzo de 2024 se realizó un grupo de conversación retrospectivo, permitiendo evaluar el proyecto desde la mirada del colectivo participante. Finalmente, las entrevistas con las profesionales ofrecieron una perspectiva pedagógica sobre los cambios observados en el estudiantado, posibilitando el contraste entre sus vivencias y las interpretaciones docentes, lo que permitió identificar puntos de convergencia y tensiones en el proceso de transición.

En relación con la implementación metodológica, se desarrollaron 11 sesiones de taller, con un total de 20 horas pedagógicas, cada una equivalente a 45 minutos. Las técnicas utilizadas se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Técnicas utilizadas en el Enfoque Mosaico

Técnica	Descripción
Observación participante	Registramos la observación mediante notas de campo para captar detalles contextuales y emocionales del grupo participante.
Mediación literaria	Seleccionamos el libro “El monstruo de colores va al cole” (Llenas, 2018), para abordar los estados emocionales de las niñas en su primer día de clases.
Caminatas por la escuela	Las niñas realizan un recorrido previo a la toma de fotografías para mostrarnos su entorno e identificar lugares, personas y objetos significativos.
Toma y selección de fotografías	Las niñas fotografían lugares, personas y objetos significativos de su entorno, lo que les permite capturar su visión del mundo. Posteriormente, revisan y seleccionan sus fotos favoritas, y reflexionan sobre lo que consideran relevante en su experiencia de transición.
Entrevistas y diálogos con niñas y docentes	Realizamos entrevistas y diálogos, tanto individuales como grupales, con preguntas abiertas para explorar experiencias y percepciones del colectivo participante.

La información recopilada fue procesada mediante un análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2021), permitiendo la identificación de patrones recurrentes en los datos. El análisis consideró varias etapas: iniciamos con una revisión exhaustiva de los registros, seguido de la segmentación y etiquetado de la información, para luego agrupar los códigos en temas relacionados con las fases del proyecto y las subjetividades de los y las participantes respecto a la experiencia investigativa. Finalmente, definimos y describimos los temas, ilustrándolos con extractos representativos de los datos.

Siguiendo los principios éticos de Jadue-Roa (2017), esta investigación garantizó el respeto por los derechos y la dignidad de todos los y las participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de docentes y padres/madres/tutores, y se llevó a cabo un proceso de asentimiento guiado con el estudiantado para garantizar su comprensión y participación voluntaria. También, se adoptaron medidas para preservar la confidencialidad y el anonimato de los y las participantes, utilizando nombres ficticios para proteger su identidad.

5. Resultados

Como resultados hemos distinguido tres *etapas metodológicas*: (1) familiarización del equipo investigador con las niñas y el entorno educativo, (2) implementación metodológica, y (3) triangulación de voces y métodos. A continuación, las abordaremos.

5.1. Familiarización del equipo investigador con las niñas y el entorno educativo

En esta etapa hicimos inmersión en el campo, buscando establecer un vínculo sólido con las niñas y, al mismo tiempo, comprender en profundidad el entorno educativo en el que se desenvuelven. Durante esta etapa, priorizamos el establecimiento de relaciones de confianza y abordamos aspectos éticos cruciales para el desarrollo de la investigación: queríamos que nos conocieran y que poco a poco nos confiaran sus perspectivas sobre su ingreso al colegio y su transición desde kínder. Nos integramos en el aula como parte del entorno educativo, realizando tres sesiones de observación participante en distintos momentos de la rutina diaria de los y las estudiantes, las que totalizaron cinco horas pedagógicas. Esto nos permitió comprender los fenómenos desde la perspectiva del colectivo estudiantil, capturando cómo interpretan y dan sentido a sus experiencias.

El grupo se muestran atento a la propuesta investigativa, tienen curiosidad respecto a qué les vamos a proponer en la investigación. (Nota de Campo 3 [NC3], agosto/2023)

Recuerdo que tú venías un día en especial y estabas con nosotros para conocernos. Después sacabas por lo menos unos cuatro o cinco niños y tenías unos telefonitos que eran nuestras camaritas. (Pame, Grupo de Conversación 2 [GC2], mar/2024)

En la cuarta sesión, de una hora pedagógica, realizamos una presentación que destacaba nuestras identidades como docentes e investigadores, la intencionalidad del estudio y las actividades a desarrollar. Buscamos generar una relación de simetría y camaradería con el estudiantado, explicando que nuestro objetivo era indagar en cómo vivían su primer año escolar. Clarificamos conceptos en una conversación grata donde se abordó: "*¿Qué es ser investigador?*"

y “¿Cómo lo vamos a hacer?”. Luego, proporcionamos un formulario de asentimiento informado (Figura 1), facilitando su lectura para garantizar comprensión y participación, e incluyendo una alternativa pictórica para validar su consentimiento.

Figura 1

Formato y muestra de Asentimiento Informado

YO SOY INVESTIGADOR

Hablaremos de mis emociones y de lo que pienso sobre Primero Básico. Tomaré fotografías, dibujaré y conversaré. Puedo elegir si quiero responder o no a las preguntas que me harán.

Estoy de acuerdo en que mis opiniones, trabajos y fotografías sean parte importante de esta investigación.

Para eso, les dejo un dibujo o mi nombre.

Todo el grupo participó en la actividad y expresó su asentimiento. Inicialmente, dos estudiantes mostraron cierta reticencia, pero al observar la actitud activa y entusiasta de sus compañeros, optaron por integrarse voluntariamente al proyecto tras unos minutos.

Fernando expresa a su curso: “¡Yo marqué que no!”. En ese instante, se declara a los niños y niñas que la participación en las actividades es voluntaria y que depende de cada uno. El no participar está bien, pues refleja una toma de decisión propia. Sin embargo, al ver la implicación de sus compañeros, tanto Fernando como Matías, quien también se había mostrado dudoso, deciden unirse a la actividad y dar su asentimiento. (NC5, ago/2023)

Esta fase inicial fue clave para establecer un marco de colaboración sólido, fomentando un entorno de confianza y comprensión mutua entre participantes e investigadores.

5.2. Implementación metodológica (“las niñas investigan”)

En esta etapa invitamos al grupo a asumir el rol de investigadores y “reporteros” del proceso, valorando su perspectiva experta y reconociendo su lenguaje y rol como actores sociales en el

entorno escolar. Utilizamos una variedad de metodologías adaptadas a las necesidades específicas del estudiantado y a sus contextos particulares.

En la quinta sesión (2 horas pedagógicas), mediamos la lectura del cuento infantil “El monstruo de colores va al cole” (Llenas, 2018), que narra el primer día de escuela del protagonista y su exploración del entorno con la ayuda de su amiga y maestra. Utilizamos este relato como un recurso lúdico para que las niñas expresaran sus emociones sobre el inicio de su año escolar ya en primero básico.

Tras la lectura, se realizó una actividad plástica en la que representaron sus emociones mediante los colores propuestos en el cuento: amarillo (alegría), rosado (amor), verde (calma), rojo (rabia), azul (tristeza) y negro (miedo). Al no sentirse identificados con un único color, los propios participantes introdujeron una nueva categoría, combinando colores para reflejar la coexistencia de múltiples emociones, enriqueciendo así la exploración de sus vivencias. Nuestra mediación se centró en contextualizar y profundizar en estas emociones emergentes, favoreciendo una comprensión más rica y significativa de sus experiencias.

Figura 2

Coloreando las emociones del monstruo



Nota. Ejercicio del libro “El monstruo de colores va al cole” (Llenas, 2018).

Posteriormente, las niñas comentaron sus trabajos expresando lo siguiente:

Cuando llegué, estaba súper nerviosa, yo no sabía qué hacer. Entonces solo me tranquilicé, pero estaba súper emocionada... me sentí avergonzada y después me alejé de la sala. (Vania, ago/2023)

Cuando llegué me sentí muy avergonzada... si me quedo sola sin mi mamá me da pena. (Valeska, ago/2023)

El grupo se identificó con la historia del monstruo, lo que les permitió compartir sus emociones y experiencias del primer día de clases, como alegría, amor, tristeza y vergüenza. Estos relatos ofrecieron una visión profunda de su adaptación al nuevo entorno educativo, reflejando sus subjetividades y pensamientos sobre amistades y la separación del espacio pedagógico. La mediación del cuento subraya el valor de los espacios de expresión y escucha compartidos con docentes y compañeros, favoreciendo la cohesión y el apoyo emocional entre pares, esenciales para su bienestar integral en el proceso de transición.

El llevarse bien con sus compañeros también es importante para la transición... siempre fue un grupo muy unido, muy unido entre ellos. (Lourdes, técnico de kínder, Entrevista, oct/2023)

En la sesión 6 (2 horas pedagógicas), realizamos el ***"Tour por la escuela"***, donde invitamos al grupo a asumir el rol de "guías turísticos" bajo la premisa de que desconocíamos el espacio. Este enfoque buscó empoderarlos, permitiéndoles liderar un recorrido en el que exploraron y reflexionaron sobre los *lugares, objetos y personas* más significativos de su experiencia en primero básico.

Durante la actividad, fomentamos un diálogo abierto sobre sus vivencias e intereses, lo que nos brindó una comprensión más profunda de su relación con el entorno escolar. Al adoptar una postura de ignorancia respecto al espacio, les otorgamos un rol protagónico que favoreció la expresión de su perspectiva personal sobre sus sitios favoritos y las emociones asociadas a ellos. Iniciamos el recorrido desde la entrada del colegio, organizándolos en grupos de cinco, modalidad que mantuvimos durante toda la actividad.

Los niños y niñas consultan desde dónde comenzar. Les clarificamos que ellos son nuestros guías. Fernando anticipa: *"Allá al fondo, ves eso de allá al fondo ahí nosotros jugamos siempre"* [apuntando hacia la entrada principal]. Es ahí donde inicia su ruta. El grupo está entusiasmado. (NC7, sep/2023)

En las sesiones siguientes (7, 8 y 9), ***“Fotografiando nuestra escuela”***, se profundizó en este proceso. Cada sesión duró dos horas pedagógicas. Antes de iniciar, abordamos los principios éticos de la fotografía, basados en la metodología de la Fotovoz y en el Enfoque Mosaico (Clark & Moss, 2017; Jadue-Roa, 2017; Jadue-Roa et al., 2018; Yáñez-Urbina et al., 2018). Enfatizamos la importancia de respetar la privacidad de las personas, obtener siempre su consentimiento antes de tomar fotografías y considerar aspectos de cuidado personal, como evitar registrar imágenes en espacios privados, incluidos los baños. Para el registro visual, proporcionamos a cada niño y niña una cámara sin conexión a internet ni acceso a aplicaciones. Organizados en grupos de cinco, cada estudiante capturó entre 15 y 20 fotografías, de lugares, objetos y personas significativas durante su experiencia en primero básico.

Figura 3

Registro fotográfico capturado por los autores



Este proceso marcó el primer acercamiento al rol de estudiantes-investigadores, promoviendo una exploración activa de sus experiencias mediante métodos multimodales que facilitaron su participación plena. En este proceso emergen significados, emociones, encuentros y desencuentros que son fundamentales en sus experiencias con sus pares y docentes.

Santino se muestra emocionado, ya que señala que nunca ha usado un celular. Lo observa y pregunta sobre su funcionamiento. Una vez que se le indica que puede ir a tomar fotografías, sale corriendo con dos compañeros a la cancha del patio central. Está feliz. (NC8, sep/2023)

Uno de los hallazgos más reveladores de esta indagación fue el simbolismo atribuido a la reja que separa los patios escolares, percibida como una barrera emocional que evocaba nostalgia y tristeza al asociarla con la imposibilidad de regresar al entorno de kínder o acercarse a sus educadoras. Este resultado evidencia cómo los espacios físicos influyen en la percepción emocional de la transición educativa, destacando el potencial de las metodologías visuales para capturar barreras simbólicas e “invisibles” en los entornos escolares, y subrayando la necesidad de integrar estos elementos en el diseño pedagógico.

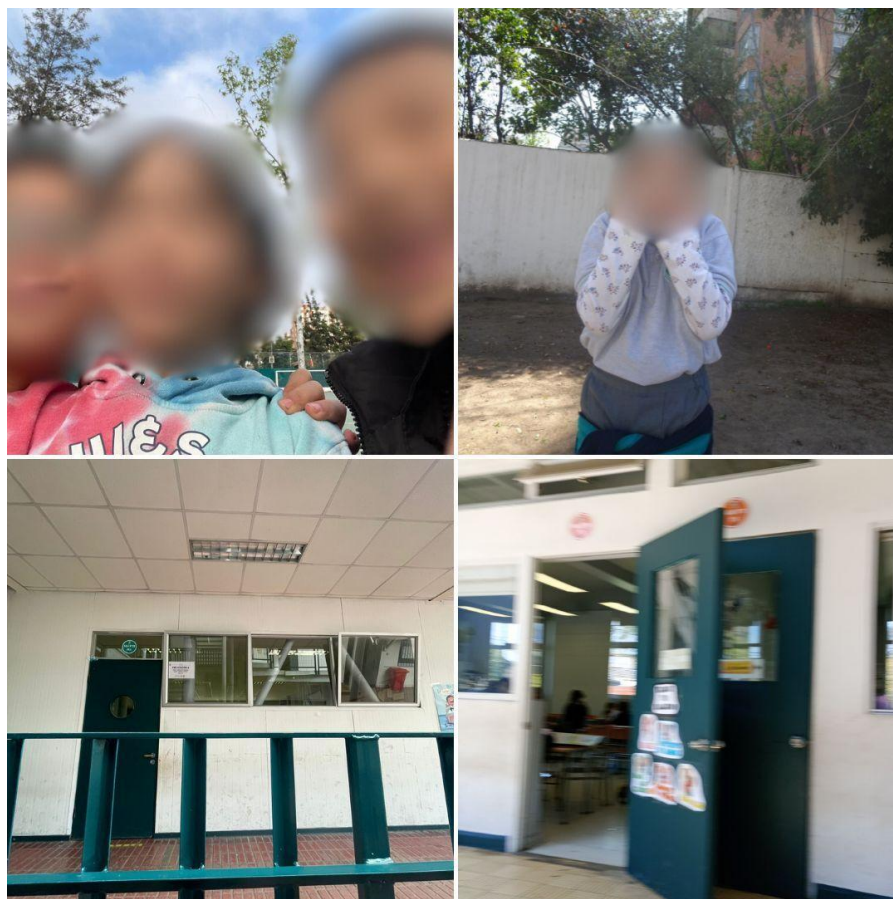
Tienen esa reja para que ningún niño de ahí pueda salir, ese es un patio para los más chicos. Entonces, nosotros tampoco podíamos salir, pero en primero estamos más grandes. Ahora podemos salir. (Esteban, GC1, nov/2023)

Ahora no podemos ir a ver [a la educadora de párvulos] desde acá, por ahí no podemos entrar [...] Nos hace sentir mal, porque nosotros queremos ir a verla. (Pame, GC1, nov/2023)

Las dinámicas grupales durante la toma de fotografías facilitaron un espacio de diálogo en el que emergió su malestar ante la organización del espacio escolar y el distanciamiento con figuras educativas del nivel previo. Estos relatos evidencian la importancia de considerar los aspectos simbólicos y afectivos en las transiciones escolares, las cuales implican no solo cambios académicos, sino también la reconfiguración de relaciones y vínculos emocionales. En este contexto, se priorizaron figuras significativas, áreas de recreación y espacios de bienestar (Figura 4).

Figura 4

Registros fotográficos capturados por las niñas



En la Sesión 10 (2 horas pedagógicas), *“Escogiendo las mejores fotografías”*, el grupo revisó y seleccionó sus fotografías favoritas, lo que les permitió reflexionar sobre los aspectos más significativos de su transición educativa. Tras imprimir las imágenes capturadas, cada estudiante escogió alrededor de cinco fotografías que consideraban más representativas de su experiencia.

Figura 5

Registro fotográfico capturado por los autores



Pudimos apreciar que las fotografías constituyeron una herramienta poderosa y atractiva, incrementando la motivación y el compromiso del grupo en el proceso de indagación sobre su experiencia de transición educativa. El ejercicio permitió capturar momentos significativos y fortalecer la conexión emocional con el aprendizaje, además de fomentar la exploración y la autonomía, brindando una oportunidad para la expresión creativa y la exploración activa del entorno.

Mi momento favorito fue el de las fotos, porque me gusta explorar y sacar fotografías.
(Rocío, GC2, mar/2024)

Me sentí feliz, porque sabía que podía tomarle fotos a todo [...] le tomé una foto al jardín del colegio, porque me gustan las plantitas. (Pame, GC2, mar/2024)

Me gustó sacar fotos... porque me gustan las actividades al aire libre. Pude recordar lo que he pasado [...] recordar cuando estaba con la miss Clara. Recomendando la actividad.
(Santino, GC2, mar/2024)

Al finalizar la selección de fotografías, las llevaron a casa para compartirlas con sus familias. Aunque no contamos con evidencia sobre la retroalimentación familiar, a futuro sería fundamental explorar este aspecto para enriquecer el análisis desde un enfoque ecológico.

5.3. Triangulación de voces y métodos

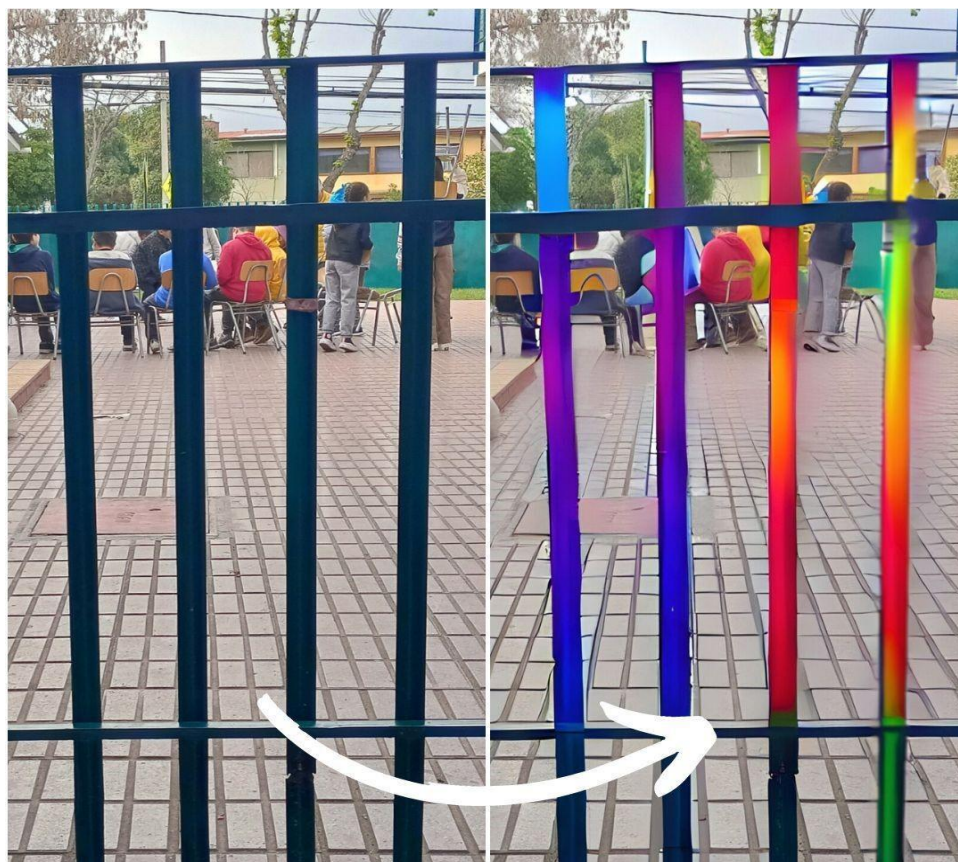
En esta etapa, se analizaron los hallazgos a partir de una revisión combinada de metodologías y perspectivas, integrando las voces de estudiantes y, posteriormente, de docentes. La sesión 11, titulada “Construyendo miradas comunes” (2 horas pedagógicas), comenzó con un diálogo en grupos pequeños, en el que el grupo reflexionó sobre las diversas actividades implementadas, como el asentimiento, el cuento, el recorrido por la escuela y las fotografías tomadas. Este espacio, desarrollado en un ambiente de confianza, permitió al grupo compartir libremente sus experiencias, lo que facilitó intercambios que resumieron los hallazgos del estudio.

En el proceso, los y las estudiantes no solo reconocieron las dificultades inherentes a la transición, sino que también propusieron soluciones prácticas. Entre las estrategias sugeridas, se destacó el deseo de restablecer el vínculo con su entorno previo y adaptarse al nuevo espacio educativo. Las propuestas incluyeron modificaciones en colores, estructuras y diseños, que fueron vistas no solo como una forma creativa de intervención, sino también como una reivindicación de su derecho a ser escuchados. Este ejercicio refleja cómo la imaginación infantil puede adquirir un carácter político, al materializarse en cambios tangibles dentro del entorno escolar. Por ejemplo, una estudiante sugiere:

La reja en vez de que sea así toda café, le pondría más colores, como del arcoíris. (Pame, GC1, nov/2023)

Figura 6

¿Cómo se imaginan que debería ser la reja?



Nota. Intervención utilizando Inteligencia Artificial [IA], según idea de Pame.

Asimismo, otras sugerencias destacaron la necesidad de mejorar la comunicación y circulación entre los patios, con ideas como la instalación de un control remoto para abrir la reja o la modificación de los juegos, lo que evidenció el deseo de crear un entorno más accesible y funcional.

Miss, tengo una pregunta, ¿por qué no pusieron los dos patios conectados? Si ponen una reja en vez de poner un patio y el otro patio en otro lado y no pudieron juntar los dos, para que los niños pasen al patio de los grandes. Porque mi hermano me dijo, que por qué mi patio es más grande y tiene juegos. (Esteban, GC1, nov/2023)

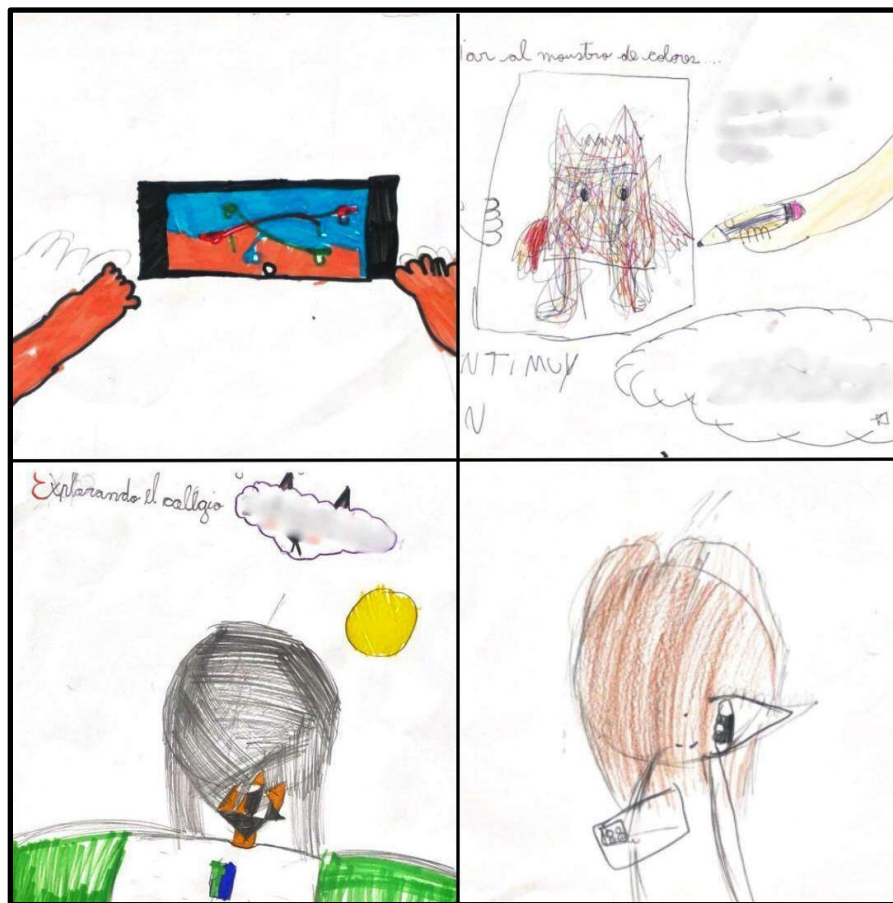
Los espacios de conversación grupal proporcionaron una oportunidad para explorar estas ideas, permitiendo que las niñas dialogaran sobre sus anhelos e intereses.

El ambiente en el que estas ideas fueron planteadas fue relajado, con las niñas participando activamente en la conversación, lo que permitió una fluidez en sus propuestas y una manifestación clara de sus deseos y preocupaciones. (NC10, nov/2023)

Al finalizar el proceso investigativo, realizamos una sesión grupal para evaluar las actividades del Enfoque Mosaico que más le interesaron al grupo, utilizando el dibujo como herramienta para facilitar la conversación (Figura 7). Este espacio validó sus voces y ayudó a reducir sesgos, garantizando una interpretación más precisa de sus perspectivas.

Figura 7

Dibujos de las niñas



Las conversaciones retrospectivas destacaron cómo el estudiantado valoró las actividades del proyecto investigativo. Especial énfasis se puso en las fotografías, en tanto herramienta clave para documentar sus experiencias. Estas vivencias compartidas subrayan la necesidad de crear espacios que fomenten la narración de sus historias personales y colectivas, favoreciendo su desarrollo emocional y social en el contexto educativo.

Durante la conversación grupal, se compartieron emociones y recuerdos, destacando el valor de la experiencia desarrollada. Santino expresó orgullo por sus logros en

matemáticas en primero, mientras que Rocío mostró interés en sacar nuevamente fotografías para capturar recuerdos. Pame recordó una foto en particular, lo que generó entusiasmo por documentar vivencias con una cámara. (NC12, mar/2024)

Estas expresiones evidencian el papel central de las emociones y la autoexpresión en el proceso educativo, mostrando cómo las experiencias personales influyen en la manera en que las niñas se comprenden a sí mismas y a su entorno educativo, afianzando su sentido de pertenencia como estudiantes. La documentación de sus vivencias a través de imágenes estimuló su memoria emotiva y les permitió articular su propia historia, fortaleciendo su autonomía en la exploración y comprensión de sus emociones. Esta etapa también propició un diálogo enriquecedor con el equipo docente sobre la participación del estudiantado y la escucha de sus voces en su proceso de transición, promoviendo una reflexión conjunta sobre sus experiencias.

Yo creo que en general el proceso se analiza desde una mirada muy adultocéntrica. Se invisibilizan un poco lo que pueden sentir los niños. (Clara, educadora kínder, Entrevista, oct/2023)

Hay que escucharlos, ¡pero escuchando! [enfatisa] porque ahí se nos abriría un abanico de actividades y de posibilidades de hacer, que quizás no las hemos pensado porque claro, lo vemos desde nuestro rol. (Magdalena, educadora diferencial, Entrevista, oct/2023)

Esta práctica de escucha, centrada en los argumentos desarrollados en la investigación, invita al profesorado a reflexionar de manera profunda sobre sus propias prácticas educativas. Se destaca la importancia de reconfigurar la relación docente-estudiante, generando espacios genuinos de diálogo educativo que favorezcan la comprensión de las expectativas, temores y deseos de las niñas frente a los cambios educativos.

Yo creo que ellos tienen que tener espacios, primero de conversación. De conversación y de escucha, de escucha del adulto donde ellos hablen, como no sé, plantearles preguntas: niños, niñas el próximo año pasan a primero, ¿qué piensan ustedes que es pasar a primero? Y yo me muteo como profe y escucho. (Ingrid, docente primero, Entrevista, oct/2023)

Aunque habíamos planificado una etapa final de retroalimentación con el equipo directivo, en la cual el estudiantado presentaría los hallazgos del estudio, esta no pudo llevarse a cabo debido a problemas de agenda de la escuela. No obstante, la colaboración con el equipo docente permitió integrar esos hallazgos en el Plan de Articulación Escolar. Sin embargo, al cierre de este artículo, y a pesar de los intentos continuos de comunicación, aún no se ha recibido confirmación sobre su incorporación definitiva.

6. Discusión

El estudio evidencia el valor del Enfoque Mosaico para levantar las voces y experiencias de las niñas en su proceso de transición a primero básico, destacando tres etapas clave que integran sus perspectivas de manera activa y participativa. La primera, *"Familiarización con las niñas y el entorno educativo"*, implicó una inmersión en el contexto escolar y la negociación del rol del equipo investigador como observadores participantes (Jadue-Roa, 2017). Este proceso resultó crucial para legitimar la presencia nuestra en la escuela, establecer relaciones de confianza y validar éticamente las interacciones con los niños y niñas. Siguiendo a Sevón et al. (2023), la construcción de relaciones éticas transformó las dinámicas de poder entre adultos (investigadores y docentes) y las niñas, creando un espacio auténtico de participación donde fueron reconocidos como agentes activos desde el inicio del proceso investigativo.

En la segunda etapa, *"Las niñas investigan"*, el grupo asumió un rol protagónico en la indagación de su proceso de transición escolar, promoviendo su agencia y empoderamiento como investigadores activos de su propia experiencia. La lectura del cuento "El monstruo de colores va al cole" (Llenas, 2018) facilitó la expresión emocional y permitió visibilizar sentimientos complejos, como la tristeza y las emociones entrelazadas, una categoría propuesta por las propias niñas. Sin embargo, Cutuli (2020) advierte que el uso de cuentos para explorar emociones en la primera infancia debe ser crítico y reflexivo, evitando su simplificación, que podría limitar una comprensión más profunda de los sentimientos. Para superar esta limitación, incorporamos espacios de mediación y diálogo que permitieron explorar la complejidad emocional de sus vivencias durante sus primeros días como estudiantes de primero básico. Aunque este enfoque enriqueció la comprensión y amplió nuestras interpretaciones, reconocemos que la inclusión de recursos literarios complementarios podría haber aportado mayor diversidad en la exploración emocional y cognitiva de su experiencia.

El "tour" por la escuela resultó fundamental para evidenciar cómo los espacios físicos y las interacciones sociales influyen en el bienestar emocional de las niñas durante la transición educativa, revelando su impacto en aspectos clave como la autonomía, la interacción social y el sentido de identidad (Clark & Moss, 2005; Dockett & Perry, 2016). Las caminatas y las imágenes capturadas no solo documentaron el entorno, sino que, mediante símbolos como la separación de los patios, expresaron el distanciamiento emocional y la pérdida de un espacio asociado con seguridad y apego. En este contexto, las fotografías, bajo el enfoque mosaico, se destacan como herramientas clave para visibilizar dimensiones de la experiencia infantil difíciles de verbalizar (Delgado-Fuentes, 2020; Jadue-Roa et al., 2018), siendo además muy valoradas por las niñas por su carácter lúdico y creativo. Los recursos metodológicos utilizados desafiaron estructuras adultocéntricas y dinámicas sobreescolarizantes, ampliando las formas de expresión infantil más

allá de los formatos tradicionales de evaluación y participación (Dockett & Perry, 2016; Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020). Además, promovieron una escucha activa y lúdica que, en lugar de imponer interpretaciones adultas, posibilitó una comprensión más profunda y transformadora del fenómeno, posicionando a las niñas como protagonistas de su realidad educativa (Cagliari et al., 2018; Malaguzzi, 2011; Sañudo & Susinos, 2018).

La etapa final, "*Triangulación de voces y métodos*", emergió como un componente fundamental del proyecto, integrando diversas herramientas metodológicas y estableciendo un diálogo enriquecido entre las diferentes voces participantes. Este enfoque polifónico permitió organizar y recapitular las experiencias, emociones y recuerdos del colectivo, facilitando un espacio de reflexión constructiva sobre sus vivencias escolares (Clark & Moss, 2017). En este contexto, las niñas fortalecieron su agencia y sentido de pertenencia estudiantil, desafiando las estructuras de poder adultocéntricas al proponer y soñar con un espacio distinto, alineado con sus propios intereses y perspectivas. Este proceso participativo abordó cuestiones fundamentales de subalternidad y justicia social (Dietz, 2019; Spivak, 2011), posicionando al colectivo participante como agentes transformadores en la construcción de una educación más equitativa e inclusiva. El resultado fue un espacio de aprendizaje compartido que trascendió las dinámicas convencionales, abriendo "espacios intersticiales" de diálogo (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020) y posibilitando una comprensión más profunda del fenómeno, al tiempo que permitió a las docentes reflexionar críticamente sobre sus prácticas y cuestionar su mirada sobre las niñas. Este enfoque resuena con los hallazgos de Boylan et al. (2024), quienes enfatizan la relevancia de un trabajo reflexivo en conjunto con el profesorado para explorar los procesos de transición educativa.

La falta de un diálogo efectivo con el equipo directivo puso de manifiesto las tensiones en la implementación de métodos participativos, limitando la inclusión de las voces estudiantiles en decisiones clave de la escuela (Delgado-Fuentes, 2020; Fielding, 2004; Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020). Esta omisión institucional evidencia cómo las estructuras de poder, al relegar el diálogo, jerarquizan el conocimiento educativo, subordinando las voces de las niñas a discursos adultocéntricos que se presentan como los únicos saberes legítimos (Haraway, 1995). En respuesta, la investigación adoptó un enfoque de diálogo intersaberes (Dietz, 2019), favoreciendo una reflexión crítica sobre los desafíos éticos y epistemológicos asociados a la representación de las voces infantiles (Fielding, 2004; Pillow, 2003). Un ejemplo concreto de este enfoque surgió cuando el grupo expresó su malestar por la reja divisoria de los patios, utilizando no solo palabras, sino también dibujos y fotografías para representar sus experiencias simbólicas. Este proceso de cocreación de saberes generó un espacio de intercambio genuino de exploración con las niñas.

Booth y Ainscow (2016) sostienen que un enfoque inclusivo en educación exige más que solo escuchar al estudiantado; implica reconocerlos como agentes activos de su aprendizaje. En este sentido, la propuesta de Pame de pintar la reja con colores del arcoíris fue más que una preferencia estética: representó un esfuerzo por transformar un elemento rígido en un símbolo inclusivo, invitando a reflexionar sobre la experiencia emocional implicada en el proceso de transición educativa. Este acto subraya la necesidad de reconocer las voces infantiles como legítimas fuentes de saber, como lo advierte Spivak (2011), cuya inclusión no debe limitarse a dar un espacio, sino que exige una transformación de los marcos institucionales que históricamente han silenciado su agencia. Desde esta perspectiva, adoptamos la postura de ignorancia activa (Mercieca & Mercieca, 2014), lo que permitió que el grupo participante asumiera un rol protagónico en la construcción de su propia narrativa. Así, más que una intervención simbólica, el proceso resignificó la realidad escolar e impulsó al profesorado a reflexionar críticamente sobre sus prácticas, promoviendo un diálogo inclusivo y profundo sobre la educación y sus transiciones.

7. Conclusiones

En conclusión, el estudio resalta tres aspectos clave que enriquecen la comprensión de la experiencia de coinvestigación. En primer lugar, enfatizamos la importancia de construir un vínculo ético y de confianza con las niñas y su entorno, garantizando un espacio seguro para su participación y expresión genuina. Esta cuestión exige, además, una vigilancia epistemológica del equipo investigativo que resguarde la autenticidad y relevancia de su involucramiento en el proceso.

En segundo lugar, la integración de métodos lúdicos y narrativo-visuales facilitó una exploración profunda de la subjetividad del colectivo estudiantil, considerando sus características evolutivas e intereses, permitiendo una visión holística de sus experiencias educativas. Este enfoque subraya la necesidad de incorporar sus perspectivas en las decisiones pedagógicas e institucionales, en consonancia con la legislación chilena sobre la transición educativa (Mineduc, 2017).

Tercero, la metodología favoreció el empoderamiento y la agencia de las niñas, permitiéndoles investigar en un entorno lúdico su proceso de transición educativa, validando sus voces y promoviendo un sentido de pertenencia y autoría estudiantil. Este enfoque posicionó al colectivo participante como expertos de su experiencia, demostrando el potencial transformador de esta aproximación metodológica en la reconfiguración de la mirada adulta sobre la niñez (Clark & Moss, 2017; Cronin et al., 2022; Jadue-Roa et al., 2018).

En cuanto a las limitaciones metodológicas, el estudio, al enfocarse en un caso específico, no permite generalizaciones estadísticas; sin embargo, su diseño de estudio de caso facilita una exploración profunda y contextualizada, cuyos hallazgos pueden ser transferibles a contextos similares, considerando las particularidades locales que podrían influir en el desarrollo de la propuesta. Otro aspecto a considerar fue la ausencia del equipo directivo al finalizar la indagación, lo que dificultó un diálogo efectivo y la inclusión plena de las voces estudiantiles en la agenda institucional de la escuela. Esto subraya la necesidad urgente de habilitar espacios de diálogo colaborativo entre docentes, directivos y estudiantes, con el fin de repensar las prácticas de articulación entre niveles educativos. En este marco, la adopción de enfoques epistemológicos como el "diálogo intersaberes" (Dietz, 2019) y la "epistemología del sujeto conocido" (Vasilachis, 2007) permitió cuestionar críticamente nuestras prácticas, reconociendo a las niñas como agentes de conocimiento legítimo y portadores de saberes fundamentales sobre sus realidades educativas. Proponemos ampliar los recursos metodológicos de indagación, incorporar las voces de las familias y continuar evaluando las tensiones éticas y epistemológicas asociadas a los enfoques participativos en educación. Asimismo, sería recomendable desarrollar un diseño longitudinal desde el nivel de kínder hasta el primer año de educación básica.

Finalmente, subrayamos la urgente necesidad de diseñar políticas educativas que, además de integrar los contextos específicos, validen las subjetividades de las niñas como agentes fundamentales en el proceso educativo. En este sentido, el concepto de polifonía (Bajtín, 1982) alude, en este caso, a la coexistencia de diversas voces y perspectivas, las cuales enriquecen de manera significativa la construcción colectiva del conocimiento, destacando la importancia de reconocer y valorar la diversidad de pensamientos y experiencias. Al igual que el "fragüe" en un mosaico, el diálogo entre voces actúa como la fuerza unificadora que otorga coherencia a las metodologías aplicadas, cerrando vacíos y ampliando la comprensión de la transición educativa. Nuestra propuesta de "Mosaicos Polifónicos" invita a replantear y redefinir las prácticas investigativas, promoviendo una mirada inclusiva y participativa que reconoce y valora las experiencias y voces de las niñas en el proceso educativo.

8. Referencias

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Index for Inclusion Network Limited.
- Boylan, F., Barblett, L., Lavina, L., & Ruscoe, A. (2024). Transforming transitions to primary school: Using children's funds of knowledge and identity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(4), 704-718. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2291354>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_3470-2
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (2018). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Morata.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. National Children's Bureau. <https://archive.org/details/spacestoplaymore0000clar>
- Clark, A., & Moss, P. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley. <https://doi.org/10.5040/9781805014362>
- Cronin, L. P., Kervin, L., & Mantei, J. (2022). Transition to school: Children's perspectives of the literacy experiences on offer as they move from pre-school to the first year of formal schooling. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), 103-121. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00008-0>
- Cutuli, R. D. (2020). Recursos literarios para la educación emocional. El monstruo de los colores como “tecnología del yo” para la primera infancia. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10(5), 158-180. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4058/4285>
- Delgado-Fuentes, M. A. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 105-119. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040608>

- Dietz, G. (2019). Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas. En S. Sartorello (Ed.), *Diálogo y conflicto interepistémicos para la construcción de una casa común* (pp. 95-132). Universidad Iberoamericana.
- Dockett, S., & Perry, B. (2016). Supporting children's transition to school age care. *Australian Educational Researcher*, 43(3), 309-326. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0202-y>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Figueroa-Céspedes, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 109-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Jadue-Roa, D. (2017). Ethical issues in listening to young children in visual participatory research. *International Journal of Inclusive Education*, 21(3), 332-345. <http://doi.org/10.1080/13603116.2016.1260829>
- Jadue-Roa, D., Whitebread, D., & Gareca, B. (2018). Methodological issues in representing children's perspectives in transition research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 760-779. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522764>
- Llenas, A. (2018). *El monstruo de colores va al cole*. Editorial Flamboyant.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Editorial Octaedro.
- Mercieca, D., & Mercieca, D. P. (2014). Eps becoming ignorant: Questioning the assumption of listening and empowerment in young children. *Educational & Child Psychology*, 31(1), 22-31. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2014.31.1.22>

- Milstein, D. J., & Guerrero, A. L. (2021). Lecturas de etnografías colaborativas con niñas, niños y jóvenes en contextos educativos latinoamericanos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-33. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.lecn>
- Ministerio de Educación. (2017). *Decreto 373 Exento. Principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1102225>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2006/09/starting-strong-ii_g1gh7238/9789264035461-en.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/starting-strong-vi-f47a06ae-en.htm>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Las voces del estudiantado en la investigación socio-educativa: trascendiendo el adultocentrismo. *Ciencia y Educación*, 2(2), 43-51. <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i2.pp43-51>
- Packer, R., Thomas, A., Jones, C., & Watkins, P. (2020). Voices of transition: sharing experiences from the primary school. *Education 3-13*, 49(7), 832-844. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1805487>
- 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.n54.9531>
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196. <http://doi.org/10.1080/0951839032000060635>

- 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>
- Sañudo, M., & Susinos, T. (2018). ¿Quién Toma la Palabra en la Escuela?, ¿Quién Escucha? Preguntas Pertinentes desde la Práctica Reflexiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 79-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100079>
- Sevón, E., Mustola, M., Siippainen, A., & Vlasov, J. (2023). Participatory research methods with young children: a systematic literature review. *Educational Review*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2215465>
- Soto, M., & Zapata, B. (2022). Transiciones educativas en la infancia: concepciones de docentes en Chile y Colombia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 12-31. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.001>
- Spivak, G. C. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* El Cuenco de Plata.
- Vasilachis, I. (2007). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 1-22.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Yáñez-Urbina, C., Figueroa-Céspedes, I., Soto, J., & Sciolla, B. (2018). La voz en la mirada: fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications.