

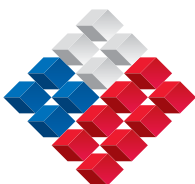
**Orientaciones para la
implementación de los
Programas Pedagógicos
de los Niveles de
Transición**





Educación Parvularia

Orientaciones para la Implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Los dibujos incluidos en este documento corresponden a los utilizados en los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición y pertenecen a niños y niñas que participan en la Educación Parvularia de nuestro país.

Orientaciones para la Implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición

Autores:
Alicia Berríos Pérez
Carla Bustos Peña
Jimena Díaz Cordal
Myriam Oyaneder Fernández
Marisol Verdugo Reyes

Diseño: www.atríasociados.cl

N° ISBN: 978-956-292-231-9
Registro de propiedad intelectual: 181096
Unidad de Educación Parvularia
División de Educación General
Ministerio de Educación, República de Chile
Alameda 1371, Santiago
www.mineduc.cl
Junio 2009

Índice

Introducción	5
1 Orientaciones para la Implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición	7
1.1 Estructura y características de los Programas Pedagógicos	8
1.2 Relación de los Programas Pedagógicos con las B CEP	12
1.3 Relación de los Programas Pedagógicos con los Mapas de Progreso	13
1.4 Relación entre la organización curricular de las Bases Curriculares y los Programas Pedagógicos	15
2 Orientaciones para la organización del tiempo	17
2.1 Criterios para organizar la jornada	18
2.2 Organizando la jornada	22
Definición de períodos	22
Estimación de la duración de los períodos	25
Secuenciación de los períodos	26
3 Orientaciones para la organización del ambiente educativo	27
3.1 Organización del ambiente educativo en el aula	28
3.2 Ambientación	32
3.3 Otros ambientes educativos dentro del establecimiento	34
4 Orientaciones para la planificación	35
4.1 Funciones y aportes de los componentes de los Programas Pedagógicos en el contexto de la planificación	36
4.2 El proceso de planificación	39
Criterios generales para la planificación con Programas Pedagógicos	39
4.3 Planificación de los períodos variables	44
Factores curriculares que articula la planificación de las experiencias de aprendizaje	44
Formato para la planificación de experiencias de aprendizaje	49
Procedimiento de planificación de experiencias de aprendizaje con los Programas Pedagógicos	50
4.4 Planificación de los períodos constantes con los Programas Pedagógicos	55
5 Orientaciones para la evaluación	57
5.1 Características de la evaluación	58
5.2 Evaluación de Aprendizajes Esperados	60
Pauta de evaluación para los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos de NT1 y NT2	60
Aplicación de la pauta	62
Relación de los resultados de la aplicación de la pauta de evaluación con la planificación de experiencias de aprendizaje	64
5.3 Evaluación de experiencias de aprendizaje	65
Experiencias de aprendizaje	
■ Núcleo de Aprendizajes Lenguaje verbal	67
■ Núcleo de Aprendizajes Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	75
■ Núcleo de Aprendizajes Seres vivos y su entorno	83

1

2

3

4

5

Introducción

Atendiendo a la relevancia de los primeros años de vida para el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, el Ministerio de Educación ha hecho importantes esfuerzos para aumentar progresivamente la cobertura y universalizar el Primer Nivel de Transición (NTI), avanzando en mejorar la calidad de la Educación Parvularia en el país.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) que inician su implementación en el año 2002, surgen con el propósito de contribuir al mejoramiento de la Educación en el nivel, y son el referente curricular fundamental para el trabajo pedagógico en los establecimientos educacionales del país. Las BCEP fueron concebidas como un “marco amplio y flexible, que admite diversas formas de realización”¹, de manera que corresponde a las instituciones, proyectos educativos y programas, operacionalizar las orientaciones generales que proporcionan, de acuerdo a sus realidades y contextos particulares.

De tal forma, y con el propósito de mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas, y contribuir a la implementación de las BCEP, la Unidad de Currículum y Evaluación terminó de elaborar durante el año 2008 los Programas Pedagógicos para Primer y Segundo Nivel de Transición, que facilitan y apoyan el trabajo pedagógico en el aula, aportando mayores niveles de especificidad a los aprendizajes esperados que se favorecen y mayores precisiones en las orientaciones técnico pedagógicas para desarrollar contextos de aprendizaje en el aula. Dichos Programas, que comenzarán a implementarse en los establecimientos educacionales a partir del año 2009, se consideran instrumentos fundamentales para orientar el desarrollo de los Planes de Mejoramiento Educativo en los Niveles de Transición, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial².

En este nuevo escenario, y con la clara misión de que “todos los niños y niñas de nuestro país aprendan lo que deben y pueden aprender”³ la Unidad de Educación Parvularia ha elaborado un conjunto de orientaciones para organizar el tiempo, el ambiente educativo, y para favorecer procesos de planificación y evaluación de calidad, contribuyendo a implementar los Programas Pedagógicos.

Estas orientaciones buscan complementar, enriquecer y precisar, las anteriormente desarrolladas respecto de la planificación educativa en el texto “Planificación en el Nivel de Transición de Educación Parvularia”⁴.

Este texto, junto con los Programas Pedagógicos para los Niveles de Transición y la Pauta de Evaluación de los Aprendizajes Esperados para los Niveles de Transición, se constituyen en documentos curriculares claves para avanzar en prácticas educativas de calidad y para realizar un trabajo coordinado al interior de la escuela. Por ello es fundamental que tanto las(os) Educadoras o Educadores de Párvulos como los(as) Profesores o Profesoras de Primer Ciclo de Educación General Básica, los(as) directores(as) y jefes(as) técnicos(as) de los establecimientos educativos, cuenten con estas orientaciones y puedan generar instancias de diálogo y reflexión técnico pedagógica. ■

1 Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2002, Pág. 7.

2 “La Subvención Escolar Preferencial se instaura con la Ley N° 20.248, promulgada el 2 de febrero del 2008. Las y los sostenedores, según establece la Ley, asumen compromisos. Ellos están asociados al mejoramiento de resultados de aprendizaje de las y los estudiantes y de los procesos del establecimiento que impacten en ellos. Estos compromisos se expresan en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que cada sostenedor suscribe con el Ministerio de Educación”. Anexo N°1. Ley de Subvención Escolar Preferencial, Pág. 3.

3 Prioridades DEG 2009.

4 Unidad de Educación Parvularia 2006.

1 Orientaciones para la Implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición

Los Programas Pedagógicos para Primer y Segundo Nivel de Transición, son un instrumento curricular que tiene como objetivo facilitar la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, posibilitando así el mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas de las Educadoras o Educadores de párvulos en las escuelas.

Para ello, presentan una selección de Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia que se consideran esenciales para el trabajo pedagógico en el nivel de transición, es decir, representan lo que se espera que aprendan todos los párvulos en las escuelas.

Consideran también, un importante aporte de los Mapas de Progreso del nivel, pues incluyen una progresión de los aprendizajes entre Primer y Segundo Nivel de Transición, organizados en Ejes fundamentales de la formación de los niños y niñas, describiendo una trayectoria desde lo simple a lo complejo y, distinguiendo los tramos de edad que requieren ser considerados en el segundo ciclo de Educación Parvularia, es decir, incluyen el tercer tramo (hacia los 3 años), cuarto tramo (hacia los cinco años) y el quinto tramo (hacia los seis años).

Es importante mencionar que los Programas Pedagógicos al orientar la labor pedagógica con mayor definición respecto de los aprendizajes esenciales a favorecer en los niveles de transición, no delimitan el quehacer pedagógico, pues se espera, que las Educadoras o Educadores de párvulos luego de leer y analizar detenida y reflexivamente este documento, lo complementen con aportes propios a partir de las características de su curso, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los requerimientos que se han definido en el Plan de Mejoramiento de su escuela, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial⁵.

Por último, es necesario explicitar que, si bien los Programas Pedagógicos no son un instrumento obligatorio para la Educación Parvularia, sí se considera que propician la focalización de esfuerzos en torno a mejorar la calidad de las experiencias educativas que se ofrecen a los niños y niñas de Primer y Segundo Nivel de Transición en las escuelas, su utilización por tanto, presenta ventajas importantes para las Educadoras o Educadores.



⁵ Plan de Mejoramiento.

1.1

Estructura y características de los Programas Pedagógicos

La presentación de la estructura y características se realizará según la secuencia que se presenta en el documento, de manera de facilitar su lectura.

Los Programas Pedagógicos están organizados en los mismos **Ámbitos de Aprendizaje** de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia: Formación personal y social, Comunicación y Relación con el medio natural y cultural.

Los Ámbitos de Aprendizaje se encuentran divididos en los mismos ocho **Núcleos de**

Aprendizaje de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia: Autonomía, Identidad, Convivencia, Lenguaje verbal y Lenguajes artísticos, Seres vivos y su entorno, Grupos humanos sus formas de vida y acontecimientos relevantes y, Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.

Para dar mayores distinciones curriculares a cada Núcleo de Aprendizaje, estos se encuentran subdivididos en los dieciséis

Ejes de Aprendizaje⁶ propuestos por los Mapas de Progreso del nivel.

En el Ámbito de Formación personal y social:

- Núcleo Autonomía:
 - » Eje: Motricidad.
 - » Eje: Cuidado de sí mismo.
 - » Eje: Independencia.
- Núcleo Identidad:
 - » Eje: Reconocimiento y aprecio de sí mismo.
 - » Eje: Reconocimiento y expresión de sentimientos.
- Núcleo Convivencia:
 - » Eje: Interacción social.
 - » Eje: Formación valórica.

En el Ámbito de Comunicación:

- Núcleo Lenguaje verbal:
 - » Eje: Comunicación oral.
 - » Eje: Iniciación a la lectura.
 - » Eje: Iniciación a la escritura.
- Núcleo Lenguajes artísticos:
 - » Eje: Expresión creativa.
 - » Eje: Apreciación estética.

En el Ámbito de Relación con el medio natural y cultural:

- Núcleo Seres vivos y su entorno:
 - » Eje: Descubrimiento del mundo natural.
- Núcleo Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes:
 - » Eje: Conocimiento del entorno social.
- Núcleo Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación:
 - » Eje: Razonamiento lógico-matemático
 - » Eje: Cuantificación.

⁶ Durante los años 2005, 2006 y 2007 en el texto "Planificación en el Nivel Transición de Educación Parvularia", se propuso categorías para cada Núcleo de aprendizajes. En la actualidad, estas distinciones las entregan los Programas Pedagógicos.

Para cada Eje de Aprendizaje, se explicitan, los Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), con el propósito de favorecer que las Educadoras o Educadores puedan apreciar la coherencia entre el referente curricular del nivel y este nuevo instrumento curricular, que son los Programas Pedagógicos. A continuación de cada Aprendizaje Esperado de las BCEP, se explicita el número con que estos aparecen en las Bases Curriculares (por ejemplo: N°1) y entre paréntesis, la categoría a la que pertenece (por ejemplo “M y V”, que significa Motricidad y Vida Saludable). En el caso de no existir categoría previamente establecida en las BCEP, se explicita el Núcleo de aprendizaje al que corresponde (por ejemplo “LA” que significa lenguajes artísticos).

En la página siguiente del texto de los programas, se explicitan los **Logros de Aprendizaje** que corresponden a los Mapas de Progreso y que se refieren a cómo progresan los aprendizajes de los niños y niñas.

En los Programas Pedagógicos se han incluido los Logros de Aprendizaje de tres tramos, desde el tramo III (hacia los 3 años) hasta el tramo V (hacia los 6 años) lo que responde a la posibilidad de que la Educadora o Educador se encuentre con niveles de logro heterogéneos en los párvulos, y en este caso, menores a los esperados acorde a la edad de los niños(as) de Primer Nivel de Transición (por ejemplo en aquellos niños(as) que no han asistido a Educación Parvularia con anterioridad, o que requieren mayor apoyo que los demás). De esta manera, se ofrece la posibilidad de que la Educadora o Educador imprima una orientación más certera para el nivel de exigencia de las experiencias pedagógicas

que implementa con su curso, además de otorgar continuidad y articulación entre los ciclos.

Continuando la revisión del texto de los Programas Pedagógicos, la Educadora o Educador encontrará los **Aprendizajes Esperados** que se proponen para cada Eje de Aprendizaje. Estos Aprendizajes Esperados son más específicos que los de las BCEP, por lo cual la intencionalidad pedagógica es más clara, relevando en mayor grado el foco o habilidad central del aprendizaje esperado a propiciar.

En los Programas Pedagógicos hay una menor cantidad de Aprendizajes Esperados que los propuestos para el segundo ciclo de las BCEP, dado que en algunos casos los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos corresponden a la fusión de dos o más Aprendizajes Esperados de las BCEP.

Es importante destacar que entre el programa de Primer y Segundo Nivel de Transición, los Aprendizajes Esperados se presentan en **forma graduada** en dos diferentes niveles de exigencia, lo que propicia que la Educadora o Educador pueda potenciar los desafíos presentados a los párvulos con una complejidad creciente. Además de ello, puede facilitar la planificación y evaluación por subgrupos, lo que es muy útil, especialmente si se trabaja con un curso combinado.

Cada uno de los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos está acompañado de **Ejemplos de Desempeño**. Estos evidencian comportamientos observables en que se manifiesta el aprendizaje del niño(a), lo que facilita a la Educadora o Educador, la elaboración de indicadores precisos para desarrollar el proceso de evaluación.



Algunos de estos ejemplos de desempeño, son iguales a los que presentan los Mapas de Progreso, por lo que se encuentran señalados con la espiral que caracteriza a este documento curricular () y, otros ejemplos, son una propuesta propia de los Programas Pedagógicos.

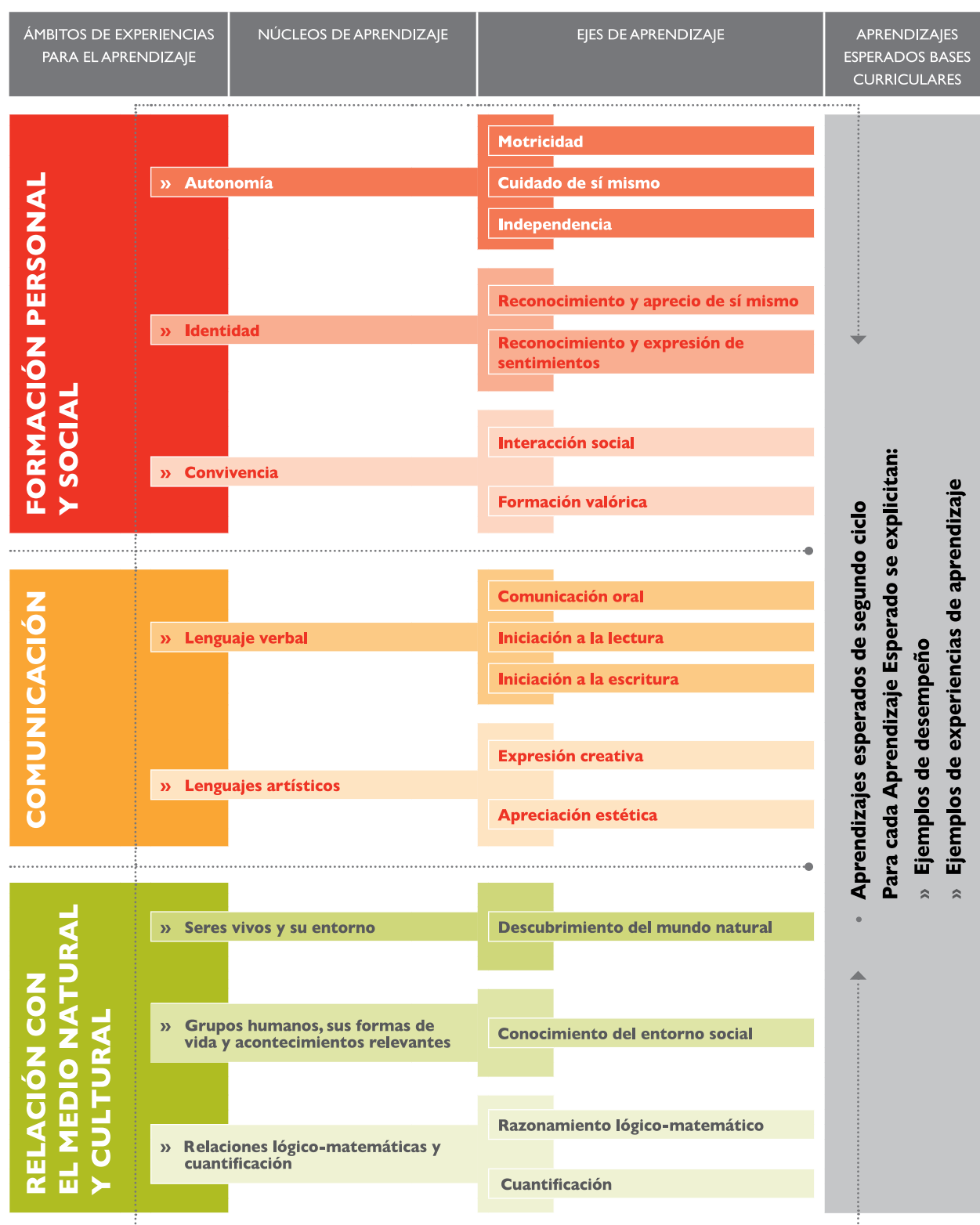
Se espera que las Educadoras o Educadores recuerden que los ejemplos de desempeño no son el centro de las experiencias de aprendizaje, (pues la intencionalidad pedagógica está centrada en los Aprendizajes Esperados) y que por tanto, estos y otros ejemplos que se pueden observar en la práctica pedagógica, pretenden aportar evidencias del logro de un aprendizaje.

Finalmente, los Programas Pedagógicos explicitan ejemplos de experiencias de aprendizaje formuladas en su mayoría, en

forma muy general, con el fin de orientar respecto de las experiencias pedagógicas que se pueden organizar, para favorecer cada Aprendizaje Esperado. Al respecto cabe mencionar que lo que se espera de las Educadoras o Educadores, es que estas ideas de experiencias se completen en la planificación, precisando un momento de inicio, un desarrollo y un cierre, ofreciendo así oportunidades de aprendizaje organizadas y con sentido, en un marco integral de aprendizaje para los párvulos. De tal manera se espera también que las o los profesionales, recreen, complementen y sistematicen otras experiencias que favorecen cada aprendizaje esperado, de manera de ir conformando un conjunto de posibilidades variado y atractivo para ofrecer a niños y niñas. ■



Esquema de la organización curricular de los Programas Pedagógicos⁷



1.2 Relación de los Programas Pedagógicos con las BCEP

Tal como se explicitó desde un comienzo, los Programas Pedagógicos son un instrumento curricular derivado de las BCEP, lo que se puede observar por ejemplo, en que la estructuración de ambos instrumentos curriculares se realiza sobre la base de los mismos Ámbitos y Núcleos de Aprendizaje.

Tanto las Bases Curriculares como los Programas Pedagógicos incluyen Aprendizajes Esperados. De hecho, los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos se derivan de este documento marco, aunque por estar especificados no presentan la misma redacción, es decir, presentan algunos cambios u omisiones, para concretar las intencionalidades pedagógicas.

Por otra parte, algunos aprendizajes esperados de los Programas Pedagógicos, son fruto de más de un aprendizaje esperado de las BCEP, pues se han complementado aquellos que en función de sus similitudes o complementariedades son posibles de reunir.

A continuación se explicita un ejemplo de **relación** entre los Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los explicitados en los Programas Pedagógicos, de manera de facilitar el análisis de semejanzas y diferencias entre ambas propuestas. ■

Ámbito: Formación personal y social

Núcleo de: Autonomía

Eje de Aprendizaje: Motricidad

(que correspondería a la categoría de las BCEP: Motricidad y Vida saludable)

AE de las BCEP (N° 2 de la categoría Motricidad y Vida saludable BCEP):

Adquirir un mayor dominio de sus capacidades corporales, desarrollando en las habilidades motoras gruesas el control dinámico en movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos, apreciando sus progresos.

AE que se explicita en el programa de NT I:

Coordinar algunas de sus habilidades motrices gruesas, controlando sus movimientos y desplazamientos, alternando velocidades, direcciones, posiciones e implementos.

AE que se explicita en el programa de NT2: (en cursiva la diferencia de gradación con NT I)

Coordinar sus habilidades motrices gruesas controlando diversos movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos.

1.3

Relación de los Programas Pedagógicos con los Mapas de Progreso

Los Programas Pedagógicos presentan también una importante relación con los Mapas de Progreso del nivel, de manera de facilitar “el diálogo y la complementación” entre los instrumentos con que cuenta la Educadora o Educador para organizar su trabajo pedagógico.

En una primera instancia, se hace evidente, que los Programas Pedagógicos se organizan en los mismos Ejes de Aprendizaje que son parte de la estructura de los Mapas de Progreso del nivel.

Estos Ejes de Aprendizaje reemplazan las categorías de aprendizaje de las B CEP, (en el caso del primer Ámbito de experiencias y del Núcleo de aprendizajes de Lenguaje verbal) y, establecen mayores distinciones cuando no las hay en las B CEP (como es

el caso del Núcleo de aprendizajes de los lenguajes artísticos y los que son parte del Ámbito de Relación con el medio natural y cultural que no explicitan categorías).

Por otra parte, los aprendizajes esperados seleccionados en los Programas Pedagógicos, reflejan de acuerdo a los Mapas de Habilidades en Progreso, aquellos cuya trayectoria es más observable, lo que facilita el proceso de evaluación y planificación.

A continuación se explicita un ejemplo con el mismo aprendizaje del ejemplo anterior, de relación entre un aprendizaje esperado de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, con los Aprendizajes Esperados que le corresponden en los Programas Pedagógicos, explicitando los ejemplos de desempeño de los Mapas de Progreso. ■



Ámbito: Formación personal y social

Núcleo de: Autonomía

Eje de Aprendizaje: Motricidad

(Que correspondería a la categoría de las BCEP: Motricidad y Vida saludable.)

AE de las BCEP (N° 2 de la categoría Motricidad y Vida saludable BCEP):

Adquirir un mayor dominio de sus capacidades corporales, desarrollando en las habilidades motoras gruesas el control dinámico en movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos, apreciando sus progresos.

AE que se explicita en el programa de NT I:

Coordinar algunas de sus habilidades motrices gruesas, controlando sus movimientos y desplazamientos, alternando velocidades, direcciones, posiciones e implementos.

AE que se explicita en el programa de NT2: (en cursiva la diferencia de gradación con NT I)

Coordinar sus habilidades motrices gruesas controlando *diversos* movimientos y desplazamientos, alternando *diferentes* velocidades, direcciones, posiciones e implementos.

Ejemplos de desempeño NT I:

- Acelera, gira y se detiene al practicar algunos juegos tales como: “el pillarse” o “la pinta”.
- Camina sobre una línea, manteniendo el equilibrio.
- Se para y da varios saltos en un pie.

Ejemplos de desempeño NT2: (en cursiva la diferencia de gradación con NT I)

- Se desplaza combinando posturas tales como: caminar, correr, trepar, saltar, rodar, agacharse, darse vuelta, estirarse, saltar en un pie.
- Salta una distancia, tomando impulso.

Ejemplo de experiencias de aprendizaje NT I:

Imitan el movimiento y desplazamiento de diferentes animales, elementos de la naturaleza, acciones de personas, objetos y otros.

Ejemplo de experiencias de aprendizaje NT2:

Imitar los desplazamientos y posturas de un equilibrista sobre una cuerda o tablón; variando la dirección hacia delante o atrás y utilizando bastones.

1.4

Relación entre la organización curricular de las Bases Curriculares y los Programas Pedagógicos

De manera de facilitar la comprensión de las relaciones entre el segundo ciclo de las Bases Curriculares y los Programas Pedagógicos para Primer y Segundo Nivel de Transición, se presenta a continuación

un cuadro que incluye, la organización en Ámbitos de Experiencias, Núcleos y Ejes de Aprendizaje, más el número de Aprendizajes Esperados que se presentan en cada uno de los documentos.

BCEP		PROGRAMAS PEDAGÓGICOS		
Ámbito	Núcleo	Ejes de Aprendizaje de los Mapas de Progreso	Nro. AE de BCEP por EJE	Nro. AE de PP por EJE
Formación personal y social	Autonomía	Motricidad	6	5
		Cuidado de sí mismo	4	3
		Independencia	11	3
	Identidad	Reconocimiento y aprecio de sí mismo	12	5
		Reconocimiento y expresión de sentimientos	3	3
	Convivencia	Interacción social	10	4
		Formación valórica	11	5
Comunicación	Lenguaje verbal	Comunicación oral	9	5
		Iniciación a la lectura	8	5
		Iniciación a la escritura	4	2
	Lenguajes artísticos	Expresión creativa	12	6
		Apreciación estética	3	4
Relación con el medio natural y cultural	Seres vivos y su entorno	Descubrimiento del mundo natural	17	8
	Grupos humanos	Conocimiento del entorno social	13	6
	Relaciones lógico matemáticas y cuantificación	Razonamiento lógico-matemático	10	7
		Cuantificación	6	5
		Total	139	76



En el cuadro anterior, revisando la columna “N° de Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia por Ejes de Aprendizaje de los Programas Pedagógicos”, se puede observar que los Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares se han agrupado en torno a los Ejes de Aprendizaje de los Mapas de Progreso, lo que evidencia cuántos Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares están siendo considerados en cada Eje de Aprendizaje de los Programas Pedagógicos.

Además, se puede observar la notoria reducción en el número de Aprendizajes Esperados en los Programas Pedagógicos.

Esta es una evidencia importante en relación con la selección que realizan los Programas Pedagógicos respecto de los Aprendizajes Esperados que son más esenciales de trabajar en los Primeros y Segundos Niveles de Transición.

Por otra parte, al realizar una mirada general a este cuadro, se puede apreciar que los Programas Pedagógicos presentan un mayor número de AE en los Núcleos de Aprendizaje de Lenguaje verbal y Relaciones lógico-matemáticas, lo que concuerda con el énfasis planteado por la División de Educación General para la elaboración de los Planes de Mejoramiento Educativo en las escuelas⁸. ■



8 Planes de Mejoramiento, en el marco de la Subvención Escolar Preferencial.

2

Orientaciones para la organización del tiempo



La organización del tiempo, significa tomar decisiones respecto de los diversos períodos que conforman la jornada diaria, sus características, secuencia y duración, entendiendo que, todos los períodos de la jornada deben tener una clara intencionalidad pedagógica, es decir, que todos deben promover aprendizajes en los niños y niñas.

Organizar la jornada diaria es una tarea central para el trabajo pedagógico puesto que implica, determinar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecerán. Al respecto, es muy importante cautelar, que no existan tiempos de espera entre períodos, de modo de asegurarse que durante la permanencia de los niños y niñas en la escuela el foco esté puesto en los aprendizajes.

Para organizar el tiempo, se requiere contar con un diagnóstico del grupo de niños y niñas, así como también con información sobre condiciones más generales del establecimiento educativo, como por ejemplo, el Plan de Mejoramiento Educativo, la extensión y horario de la jornada, el espacio disponible, entre otros. Por ejemplo, para definir los períodos de recreación, la Educadora o Educador podría considerar la necesidad de convenir con otros cursos o niveles la disponibilidad del espacio físico donde se lleva a cabo este período.

2.1

Criterios para organizar la jornada

Para organizar la jornada diaria es necesario considerar los siguientes criterios:

Contextualización:

La jornada diaria debe responder al diagnóstico de los aprendizajes que se haga del grupo de niños(as), y considerar por lo tanto sus características, intereses, y fortalezas. De esa forma, no existen jornadas tipo, que se pueden repetir anualmente, independientemente de que el nivel con que se trabaje sea el mismo que el año anterior.

Por otra parte se debe responder a las diversas necesidades de niños y niñas, considerando entre otras, sus necesidades de higiene, evacuación, alimentación, recreación, y sus necesidades de bienestar y aprendizaje.

Equilibrio:

Una adecuada organización del tiempo debe considerar que exista un equilibrio entre los Núcleos de las Bases Curriculares, de modo de asegurar que durante un período de tiempo definido se trabajen todos ellos.

Este criterio, apunta además a que exista equilibrio entre los distintos tipos de experiencias, alternando períodos de mayor y menor gasto energético, experiencias grupales con experiencias de trabajo personal, experiencias dentro y fuera de la sala, entre otras.

Énfasis curriculares:

Junto con lograr un equilibrio entre los diversos Núcleos y Ejes durante la jornada de trabajo con los niños(as), y considerar los resultados del diagnóstico de aprendizajes del grupo, para organizar la jornada diaria es necesario responder a los énfasis del Plan de Mejoramiento de la escuela. Esto definirá la existencia de mayor número de períodos variables asociados a unos Núcleos por sobre otros. Es decir, se ofrecerá a los niños y niñas mayores oportunidades

para trabajar determinados Aprendizajes Esperados.

Dado que las habilidades lectoras son competencias claves y transversales para todos los aprendizajes⁹, y que su aprendizaje debe iniciarse desde la Educación Parvularia, es necesario destinar mayor tiempo de trabajo para el Núcleo Lenguaje verbal, particularmente al Eje Iniciación a la lectura.

⁹ De acuerdo a los resultados nacionales de 4° básico en Simce 2007, el 40% de los niños y niñas no superan el nivel inicial de lectura. Orientaciones DEG 2009.

Lo anterior, significa organizar la jornada considerando **un período todos los días**, para trabajar la Iniciación a la lectura, específicamente la **conciencia fonológica, decodificación y construcción de significado**; de modo que los niños y niñas tengan oportunidades sistemáticas para ejercitar las habilidades que les permitirán enfrentar el primer año básico en mejores condiciones y puedan además, desarrollar

todo su potencial de aprendizaje en todos los Núcleos y Ejes de Aprendizaje.

Es importante mencionar que las escuelas pueden identificar otros requerimientos particulares del curso y/o la escuela, y que estas prioridades también deben reflejarse en la organización de la jornada, otorgando mayores oportunidades para promover aprendizajes en dichos Núcleos y Ejes de Aprendizaje.

Estructura y flexibilidad:

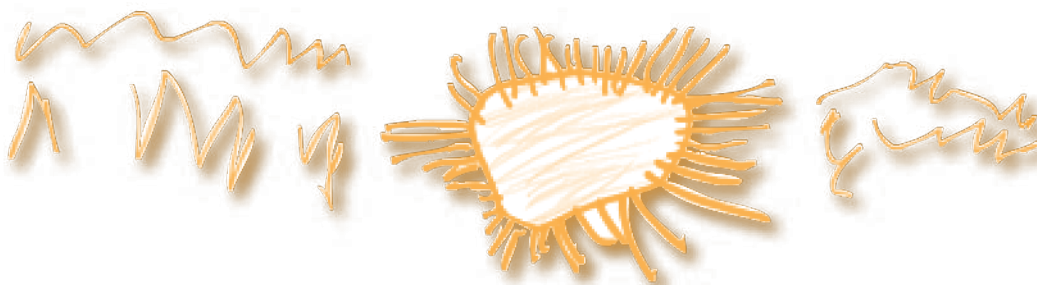
Organizar la jornada diaria es dar una estructura al tiempo que los niños y niñas permanecen en el establecimiento educativo.

Para los niños(as) esto significa la estabilidad que requieren para desenvolverse con mayor seguridad durante la jornada diaria, en la medida que, conocen la secuencia de los diversos períodos. A la Educadora o Educador, una jornada estructurada, le permite anticipar en la planificación el trabajo pedagógico que llevará a cabo con su grupo de niños(as), lo que constituye un requisito fundamental para lograr prácticas pedagógicas de calidad.

Contar con una jornada estructurada, no significa rigidizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario actuar con flexibilidad, en cuanto a la duración de cada

período, que puede variar dependiendo de diversos factores, como por ejemplo, el tipo de experiencia de aprendizaje que se desarrolle puntualmente o las características del grupo. Además, es posible que en alguna oportunidad pueda ser necesario modificar la secuencia regular de los períodos o en casos justificados dejar de realizar alguno de ellos. Frente a estas situaciones, la Educadora o Educador debe evaluar la mejor decisión en atención a las necesidades de bienestar y aprendizaje de su grupo de niños y niñas.

Cabe señalar, que la flexibilidad no se debe traducir en efectuar permanentes cambios que impidan el desarrollo de la jornada y empobrezcan las oportunidades de aprendizaje de niños y niñas debido a la permanente improvisación.



Participación:

Este criterio considera la participación de la técnica en párvulo (cuando se cuenta con ella), la del grupo de niños(as) y la de la familia.

Para organizar la jornada diaria es necesario que la Educadora o Educador pueda incorporar a la técnica en párvulos de su aula para establecer una adecuada coordinación.

Junto con lo anterior, es adecuado que la Educadora o Educador promueva que su grupo de niños y niñas opinen y aporten ideas respecto a los períodos de la jornada, los niños(as) pueden por ejemplo, poner nombre a los períodos o manifestar sus preferencias. Esto permitirá que el grupo pueda motivarse y comprometerse de mejor manera con su jornada. Sin embargo, es responsabilidad de la Educadora o Educador estimar la factibilidad y pertinencia de incorporar las sugerencias de su grupo de niños(as), buscando estrategias para va-

lidar sus propuestas, sin perder de vista el sentido pedagógico de la organización del tiempo.

Es muy importante, que el grupo de niños(as) esté familiarizado con la jornada, para esto la Educadora o Educador puede desarrollar estrategias como la utilización del tablero técnico que contiene todos los períodos de la jornada y que se revisa en forma sistemática con los niños(as). Este material es adecuado para efectuar metacognición con el grupo de niños y niñas, recordando lo que realizaron durante la jornada, qué y cómo aprendieron.

También es relevante que la Educadora o Educador promueva que la familia conozca y comprenda la jornada de sus hijos(as), de modo que puedan en el hogar hacer referencia a las experiencias que ellos(as) realizan durante el día y puedan apoyar los aprendizajes de sus hijos(as).

Articulación:

Al organizar la jornada es importante establecer una necesaria coordinación entre los diferentes cursos del Nivel Transición, y entre este y el NBI, con el fin de enriquecer este proceso. Los equipos profesionales pueden acordar incorporar a sus jornadas diarias determinados períodos, de manera que los niños(as) puedan transitar de un nivel a otro con mayor seguridad, en la medida que reconocen similitudes entre una y otra jornada, pueden concordar el énfasis de sus respectivas jornadas, o bien, desarrollar determinados períodos en conjunto, de modo que los niños y niñas tengan la

oportunidad de compartir experiencias de aprendizaje con otros niños(as) que no son los de su propio curso.

Un aspecto clave para lograr una buena articulación es alinear la organización del tiempo con el Plan de Mejoramiento, puesto que este constituye un referente fundamental para toda la escuela y define los énfasis pedagógicos para todos los niveles. Esto se logra, analizando en conjunto con las otras Educadoras o Educadores de los niveles transición y NBI, los diagnósticos respectivos considerando además, el diagnóstico institucional.



Otro elemento a tener en cuenta para organizar el tiempo, son los principios pedagógicos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia pues constituyen un importante referente para el proceso pedagógico. Con respecto a la organización de la jornada se pueden destacar los siguientes:

a) Bienestar

Ofrecer una jornada que responda a las necesidades de niños y niñas, y que respete sus ritmos de aprendizaje, de manera que se encuentren en las condiciones óptimas para aprender y desarrollar todas sus potencialidades.

En relación con este aspecto, se debe poner especial atención a la:

- **Secuenciación de los períodos:** cautelar que no se sucedan períodos con igual tipo de exigencia, alternando los momentos de trabajo con períodos de patio, de descanso o más tranquilos.
- **Duración de los períodos:** es importante estimar la duración de cada uno de los períodos, ya que esto permitirá planificar adecuadamente el trabajo pedagógico con los niños(as). En el caso de los Niveles Transición, es importante considerar que los niños y niñas ya pueden sostener períodos de trabajo y juego más extensos.

Para estimar la duración de los períodos se pueden considerar los siguientes criterios:

- » Ofrecer suficiente tiempo como para que puedan desarrollar las diversas experiencias de aprendizaje, considerando el inicio, desarrollo y cierre.
- » Actuar con flexibilidad, en función de las necesidades del grupo. Esto significa que no se definan horarios rígidos.
- » No subdividir excesivamente el tiempo, es decir, que no se contemplen muchos períodos de corta duración durante la jornada, que la segmenten en exceso.

b) Actividad

Es muy importante planificar una jornada que les permita a los niños y niñas aprender a través de su participación activa; ofreciéndoles oportunidades para crear, descubrir, preguntar, resolver problemas, jugar, desarrollar su imaginación, compartir con los demás.

c) Singularidad

Para potenciar este principio, se recomienda ofrecer oportunidades para que los niños y niñas puedan elegir su propio trabajo a través de períodos de libre elección, tales como talleres o juego en zonas.

d) Juego

Al organizar la jornada diaria la Educadora o Educador debe resguardar el carácter lúdico que deben tener las oportunidades de aprendizaje que se ofrezcan a los niños(as). El juego es un aspecto fundamental en la vida de los niños y niñas y clave para su aprendizaje. ■

2.2 Organizando la jornada

En Educación Parvularia los períodos de la jornada diaria se dividen en dos tipos, de acuerdo a si la intencionalidad pedagógica es permanente o variable. Como sabemos, la intencionalidad pedagógica está estrechamente vinculada al aprendizaje porque es lo que la Educadora o Educador debe intencionar para que los niños y niñas aprendan.

De esa forma, en función de su intencionalidad pedagógica los períodos se dividen en constantes y variables. En el capítulo de planificación se explicará cómo planificar cada uno de ellos.

Por otra parte, para organizar la jornada se debe considerar:

- Proyecto educativo institucional
- Plan de mejoramiento
- Programas Pedagógicos
- Diagnóstico del grupo

En función de dichos instrumentos, la Educadora o Educador deberá realizar los siguientes pasos:

a) Definición de los períodos

Períodos constantes:

Los períodos constantes son aquellos cuya intencionalidad pedagógica es más amplia e integradora que un aprendizaje esperado, y permanece estable durante un tiempo. En general, estos períodos apuntan al desarrollo de experiencias asociadas a la alimentación, higiene, descanso y recreación, que requieren de una mayor frecuencia en el tiempo para el logro de hábitos y, fomentar las actitudes y valores que se espera que los niños(as) comiencen a aprender.

Para definir estos períodos se sugiere a la Educadora o Educador reflexionar sobre

las diversas necesidades que tiene su grupo de niños(as), y la conveniencia de considerar períodos para cada una de ellas. Por ejemplo, con respecto a las necesidades de alimentación, resulta evidente la pertinencia de establecer al menos un período de alimentación durante la mañana (desayuno y/o almuerzo) y uno más en la tarde, para la colación, en establecimientos con JEC (cuando corresponde).

Por otra parte, considerando el nivel de desarrollo y aprendizaje que logran los niños y niñas de Niveles de Transición, es adecuado evaluar si es pertinente definir



períodos para la higiene. Es deseable que los niños y niñas puedan ir al baño cuando lo necesiten, y no es necesario que todos vayan al mismo tiempo, de hecho se constituye en un factor de riesgo para su higiene e integridad física.

Para definir la intencionalidad pedagógica de los períodos constantes, se sugiere que la Educadora o Educador considere el sentido de cada período y sus características, reflexionando sobre lo que es posible que los niños y niñas de su grupo puedan y deban aprender en cada uno de ellos. Esto, ya que cada uno de los períodos constantes apunta a un tipo de actividad central que le da su sentido: alimentación, recreación, descanso e higiene.

De esa forma, y a modo de ejemplo, para definir la intencionalidad pedagógica del período de recreo, la Educadora o Educador puede reflexionar sobre cuál es el propósito central de ese período, en este caso la recreación, el juego; y en función de eso, y del diagnóstico de su grupo de

niños(as), decidir el propósito y la intencionalidad pedagógica de este. Es decir, la intencionalidad debe ser amplia pero debe considerar habilidades o aprendizajes más específicos. En esa línea, la intencionalidad pedagógica para el período de recreo podría ser, por ejemplo: “Promover que los niños y niñas puedan **jugar y compartir** con otros niños y niñas en un ambiente de bienestar e interacciones positivas.”

Una vez que se ha definido la intencionalidad pedagógica de cada uno de los períodos constantes, la Educadora o Educador puede establecer el período de tiempo en que se mantendrá esta misma intencionalidad, para posteriormente planificar sistemáticamente estos períodos de modo de cautelar que no pierdan su intencionalidad.

A continuación se señala **un ejemplo** de los períodos constantes que podría tener una jornada diaria, describiendo su sentido e intencionalidad pedagógica.

Inicio de la jornada: la intencionalidad pedagógica de este período es que los niños y niñas puedan expresar sus ideas, sentimientos y compartir sus inquietudes. De esa forma la Educadora o Educador deberá recibir afectuosamente a los niños y niñas. Organizará el ambiente de modo de que puedan establecer una conversación grupal, utilizando recursos que generen el diálogo y promuevan el intercambio de experiencias.

La Educadora o Educador deberá animar a los niños y niñas a desarrollar acciones asociadas al cuidado de sí mismos en forma autónoma, tales como sacarse sus chaquetas, guardar sus cosas en la mochila o bolso, ponerse el delantal y podrá ofrecer material, con el fin que los niños(as) puedan escoger para jugar mientras llega el resto de sus compañeros(as).



Períodos de alimentación: desayuno - almuerzo - colación. Los períodos de alimentación tienen como intencionalidad pedagógica que los niños y niñas puedan alimentarse en un ambiente acogedor, disfrutar de la alimentación, comer en forma autónoma, y aprender hábitos de alimentación e higiene.

Se requiere que la Educadora o Educador cree un ambiente grato, favoreciendo la convivencia entre los niños(as). Para esto es adecuado variar las formas de organizar el espacio de modo que permita diversas formas de agrupación de los niños(as), y utilizar variados recursos, tales como, individuales y servilleteros creados por los niños(as), entre otros.

Durante este período, es necesario que la Educadora o Educador recorra las mesas donde almuerzan los niños y niñas animándolos(as) a comer por sí mismos(as), estableciendo conversaciones espontáneas con ellos(as), escuchándolos, observándolos y ofreciéndoles ayuda si lo necesitan.

Patio/recreo: la intencionalidad pedagógica del período de patio es que los niños y niñas puedan jugar y disfrutar compartiendo con otros niños y niñas. Durante este período ellos(as) pueden organizar sus propios juegos o integrarse a juegos propuestos por la Educadora o Educador.

Es deseable que el período de patio se realice al aire libre de modo que los niños y niñas puedan disfrutar de la naturaleza, y desarrollar actividad física en forma lúdica. La Educadora o Educador deberá observar el desarrollo de este período, de modo de cautelar la seguridad y bienestar de su grupo de niños(as) y promover interacciones positivas entre ellos(as), animándolos a respetarse mutuamente, a compartir y respetar las normas de convivencia que se hayan puesto como grupo.

Cierre de la jornada: este período apunta a que los niños y niñas realicen una síntesis de lo vivido durante la jornada, recordando las experiencias que han realizado, lo que aprendieron, aquello que les gustó o no les gustó y cómo se sintieron durante el día.

La Educadora o Educador deberá promover la participación de los niños(as) buscando recursos para recordar lo que hicieron durante el día, y puedan evaluar su trabajo identificando y apreciando sus logros y los de sus compañeros(as).

Es fundamental resguardar que este período no se mecanice, y se le dé el tiempo necesario, ya que por ser el último período de la jornada, en que tanto los adultos en la sala, como los niños y niñas están más cansados se tiende a dejarlo de lado. Por esta razón, la Educadora o Educador deberá planificar los recursos que permitirán dinamizar el período, seleccionando diariamente (a través de diversos sistemas) a un grupo de seis a ocho niños y niñas para que participen, de modo que efectivamente puedan expresar sus ideas y el resto de sus compañeros(as) los escuchen. Se sugiere llevar un registro con el fin de cautelar que todos y todas puedan participar.



Períodos variables:

Los períodos variables son los períodos cuya intencionalidad pedagógica varía permanentemente y con mayor frecuencia, en función de los Aprendizajes Esperados que se seleccionan de acuerdo a la evaluación que se realiza en tres oportunidades en el año. En estos períodos se desarrollan las experiencias de aprendizajes que pueden durar más de un período variable. De esa forma, podría por ejemplo continuar en el próximo período variable o al día siguiente. Por lo tanto, un período variable no es sinónimo de experiencia de aprendizaje.

Con relación a los períodos variables se orienta a las Educadoras o Educadores a definir como mínimo tres períodos variables en una jornada de cuatro horas. En caso de establecimientos educativos con extensión de jornada, se debe establecer para la jornada de la tarde, por lo menos un período variable más.

Por otra parte, de acuerdo a las orientaciones emanadas por la División de Educación General, y en el marco del Plan de Mejoramiento de la escuela, es necesario enfatizar el Núcleo lenguaje verbal, específicamente el eje de iniciación a la lectura. De esa forma, se orienta a las Educadoras

o Educadores de párvulos a establecer **un período variable diario** para trabajar sostenidamente los Aprendizajes Esperados de dicho eje.

En caso que el Plan de Mejoramiento haya comprometido metas en otros núcleos, como Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación, Seres vivos y su entorno, o Grupos humanos sus formas de vida y acontecimientos relevantes, se puede reflexionar sobre la necesidad de dar más tiempo, para estos núcleos; y establecer otro período variable para trabajar uno de ellos en forma estable, dos o tres veces por semana. Otra alternativa es que seleccione dos ejes de diferentes núcleos alternándolos durante la semana.

Finalmente, se orienta a las Educadoras y Educadores de párvulos a establecer un período variable todos los días, para trabajar con su grupo de niños(as), con el texto de estudio proporcionado por el Ministerio de Educación. Este texto ha sido elaborado en función de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y permite trabajar todos los Núcleos de Aprendizaje.

b) Estimación de la duración de los períodos

Con respecto a la duración de los períodos, es necesario considerar el nivel de desarrollo y aprendizaje alcanzado por el grupo de niños y niñas. En términos generales, se puede plantear que en los Niveles de Transición, los períodos constantes destinados a la alimentación, higiene, y evacuación, requieren dedicar menos tiempo que en los niveles medios. Por otra parte, los períodos variables pueden aumentar su duración, considerando entre 30, 40 minutos o máximo una hora cada uno.

Más adelante, en el capítulo de planificación, se verá que las experiencias de aprendizaje que se desarrollen, no deben necesariamente restringirse a un período variable, ya que dependiendo de sus características podrían durar 2 o hasta 3 períodos.



c) Secuenciación de los períodos

Un aspecto central en la organización del tiempo educativo, es la secuenciación de los distintos períodos. Al respecto, es importante señalar, que debe haber una adecuada alternancia de los períodos para resguardar el bienestar de niños y niñas, favoreciendo así su aprendizaje. Es necesario además, tal como se señaló anteriormente, mantener un equilibrio entre los diferentes Núcleos, entre experiencias de mayor y menor gasto de energía, y entre las diversas habilidades involucradas en cada una de ellas.

De esa forma, será necesario cautelar que no se establezcan dos períodos variables en forma sucesiva. En caso de establecer dos períodos variables seguidos, la Educadora o Educador debiera resguardar que las experiencias de aprendizaje que se lleven a cabo, sean de distinto tipo, utilizando diversas, estrategias metodológicas, recursos y/o espacios educativos; y que se asegure de no estar sobre exigiendo al grupo de niños y niñas.

A continuación se presentan **dos ejemplos de jornada**, uno para una media jornada y otro para jornada extendida, considerando las orientaciones anteriores. ■

Ejemplo 1: Jornada diaria: 8:30 a 12:30 horas.

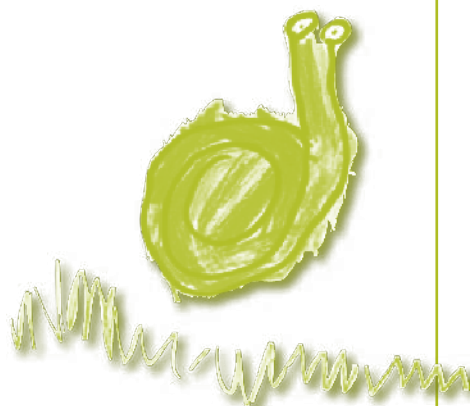
Horario	Período	Intencionalidad pedagógica	L	M	M	J	V
8:30 - 9:00	Bienvenida - saludo	Convivencia e Identidad	■	■	■	■	■
9:00 - 9:30	Desayuno	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
9:30 - 10:10	Variable 1	Lenguaje verbal	■	■	■	■	■
10:10 - 10:30	Patio	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
10:30 - 11:00	Variable 2	Cualquier Núcleo	■	■	■	■	■
11:00 - 11:20	Patio	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
11:20 - 12:00	Variable 3	Cualquier Núcleo	■	■	■	■	■
12:00 - 12:30	Despedida	Convivencia y Lenguaje verbal	■	■	■	■	■

Ejemplo 2: Jornada diaria: 8:30 a 15:30 horas.

Horario	Período	Intencionalidad pedagógica	L	M	M	J	V
8:30 - 9:00	Encuentro - saludo	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
9:00 - 9:30	Compartiendo el desayuno	Autonomía e Identidad	■	■	■	■	■
9:30 - 10:00	Variable 1	Lenguaje verbal	■	■	■	■	■
10:00 - 10:20	Patio	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
10:20 - 11:00	Variable 2	Cualquier Núcleo	■	■	■	■	■
11:00 - 11:15	Patio	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
11:15 - 12:00	Variable 3	Seres vivos y Grupos humanos	■	■	■	■	■
12:00 - 12:40	Almuerzo	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
12:40 - 13:00	Patio	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
13:00 - 13:40	Juego de rincones	Autonomía en juegos y trabajos	■	■	■	■	■
13:40 - 14:00	Patio	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
14:00 - 15:00	Variable 4	Cualquier Núcleo	■	■	■	■	■
15:00 - 15:30	Despedida	Convivencia y Lenguaje verbal	■	■	■	■	■

3

Orientaciones para la organización del ambiente educativo



Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia conciben el espacio educativo como “la conjunción de los aspectos físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (la distribución del equipamiento, la disposición de los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje”¹⁰.

Sin embargo, la Unidad de Educación Parvularia propone el concepto “ambiente educativo” más que el de “espacio educativo”, ya que este se constituye en un espacio de encuentro e interacción entre los niños(as) y adultos, para el desarrollo de experiencias de aprendizaje que los involucran en forma integral.

De esa forma, se entenderá por ambiente educativo, los espacios en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y las interacciones que se establecen entre los adultos a cargo del proceso educativo con los niños y niñas; y las interacciones que se establecen entre los propios niños(as).

Con respecto al ambiente educativo, se pueden diferenciar aquellos que se encuentran al interior del establecimiento (sala, patio, laboratorio, gimnasio, CRA) y otros externos a este como el barrio, servicios públicos, en general la comunidad externa a la escuela.

El ambiente educativo debe ser organizado e intencionado por la Educadora o Educador, para favorecer aprendizajes significativos y desafiantes para los niños(as). Del conjunto de decisiones y opciones que realice la Educadora o Educador, dependerá la calidad del ambiente educativo que se ofrezca a los niños(as). Entre estas, se pueden mencionar, la organización y disposición espacial del equipamiento y mobiliario, la selección y distribución de los recursos para el aprendizaje, la ambientación de la sala; la utilización de diversos espacios educativos y la agrupación de los niños(as), entre otros.

¹⁰ Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación. Chile. 2001. (Pág. 100)

3.1

Organización del ambiente educativo en el aula

La sala constituye un ambiente educativo relevante, en tanto es allí donde los niños y niñas se encuentran diariamente y comparten sus experiencias de aprendizaje, y aprenden.

Es importante que los niños y niñas puedan desenvolverse con seguridad y confianza dentro de la sala, por este motivo se deberá cautelar que tanto el equipamiento, como los recursos que estén a disposición del grupo de niños(as) estén en relación con sus características de desarrollo y aprendizaje, es decir que puedan ser manipulados y utilizados en forma autónoma por ellos(as).

Se deberá cautelar por tanto, que la sala cumpla con condiciones de seguridad, iluminación, ventilación, higiene y funcionalidad. Esto quiere decir, que todo el mobiliario y recursos de aprendizaje que se encuentren dentro de este espacio deben estar en buen estado, no contener sustancias tóxicas, no tener bordes afilados y estar limpios. Por otra parte es muy importante que el mobiliario pueda desplazarse, y ofrezca diversas posibilidades de uso, para facilitar el desarrollo de diversas experiencias de aprendizaje y formas de agrupar a los niños y niñas.

Junto con las condiciones de seguridad e higiene que se deben cautelar, es fundamental que la sala sea acogedora y signi-

ficativa, de manera que el grupo se sienta identificado con este ambiente. Para esto, es fundamental que los niños y niñas puedan participar en su organización, dando ideas respecto de cómo ambientar la sala, y sobre qué espacios se podrían crear al interior de la misma, qué recursos podrían ser necesarios, y participar en su elaboración, entre otros. Por ejemplo, podrían confeccionar contenedores para ordenar los lápices, elaborar individuales para los períodos de alimentación, crear un tablero para la organización de la jornada diaria.

Otro factor que contribuye a crear un ambiente de bienestar, donde los niños(as) puedan desenvolverse en forma autónoma, con seguridad y confianza, es la necesaria estabilidad que se requiere en la distribución del mobiliario y equipamiento en la sala.

En la sala se pueden definir espacios de carácter permanente y/o transitorio, dependiendo de la modalidad educativa que la Educadora o Educador adopte. Algunos ejemplos de **espacios permanentes** son el círculo de conversación o de encuentro, la biblioteca de aula, o el centro de ciencias, etc. Como **espacios transitorios**, se pueden mencionar, los talleres, o zonas que se organizan para diferentes fines por un tiempo determinado (ciencias, dramatización, valores patrios, rescate patrimonial, efemérides).

A través del proceso de planificación, la Educadora o Educador junto a la técnica en educación parvularia, deberá decidir, qué disposición le dará al mobiliario, mesas, sillas u otros, cómo se organizará el grupo y cómo deben ser las interacciones, para facilitar la mediación y favorecer el aprendizaje de los niños y niñas. Este aspecto es muy importante, puesto que el ambiente constituye el escenario en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje

y si no se anticipa adecuadamente, puede obstaculizar su desarrollo. No obstante esto, es necesario que la Educadora o Educador actúe con flexibilidad, realizando las adaptaciones necesarias para ofrecer experiencias de aprendizaje pertinentes para el grupo de niños y niñas.

En el marco de las orientaciones para organizar el ambiente educativo, es preciso relevar los siguientes aspectos:

Significación

Es muy importante que el ambiente y su organización tengan significado para los niños y niñas, y se relacionen con sus necesidades e intereses. Por esa razón es fundamental hacerlos partícipes de las decisiones que se van tomando al respecto,

y explicar el sentido de cada una de ellas. Por ejemplo, con respecto a la ambientación de la sala, es mucho más significativa si la deciden y la crean ellos(as) mismos(as), más aún si está hecha sobre la base de sus propios trabajos.

Interacciones positivas

La organización del ambiente educativo tanto interno como externo, deberá promover la convivencia de los niños y niñas entre sí y con los adultos a cargo del proceso educativo, favoreciendo las interacciones positivas basadas en el respeto mutuo, la resolución pacífica de conflictos, la expresión y respeto por los sentimientos propios y los de los demás, y el trabajo colaborativo. Las normas, límites y reglas que se utilicen para organizar al grupo de niños(as), adquieren un valor educativo solo en un contexto de afecto, respeto y claridad.

La calidad de las interacciones que el adulto establece colectiva e individualmente con niñas y niños, es fundamental para promover seguridad y confianza sobre las capacidades para aprender. Considerando que se aprende con otros, las interacciones aportan a la co-construcción de los

aprendizajes, por lo que la Educadora o Educador, en su rol mediador, junto con otorgar intencionalidad educativa a las experiencias que realiza con niñas y niños, debe favorecer el rol activo y protagónico de quienes aprenden.

Existe abundante evidencia empírica que afirma que todos los niños y niñas, sin importar su origen, tienen el mismo potencial de aprendizaje. Al respecto, las expectativas que la Educadora o Educador tenga sobre las posibilidades de aprender de cada uno de los niños(as), se constituye en un factor determinante para promover más y mejores aprendizajes.

Del mismo modo, es central expresar explícitamente afecto y aprobación, en un contexto en que se privilegian los aspectos emocionales en las relaciones interpersonales.

Accesibilidad

El espacio en la sala, debe permitir el libre desplazamiento de los niños y niñas, de modo que puedan interactuar entre ellos y utilizarlo de acuerdo a sus necesidades e intereses. Es importante, que los materiales

estén a su alcance y que tengan una ubicación estable, y conocida por los niños(as), de modo que puedan utilizarlos libremente y participar de su orden y cuidado.

Equilibrio

Al organizar el ambiente educativo, la Educadora o Educador debe cautelar que exista un equilibrio, entre los Núcleos de Aprendizaje, que favorecen los recursos de aprendizaje con que se cuenta para desarrollar diferentes experiencias pedagógicas.

De esa forma, será posible que los niños(as) ejerciten sus fortalezas y también perfeccionen sus aprendizajes en relación con los Ejes de Aprendizaje que les son más difíciles.



Énfasis curriculares

Dado que el ambiente educativo es un relevante contexto para el aprendizaje, la Educadora o Educador deberá decidir cómo puede contribuir a través de la organización de la sala y los recursos de aprendizaje, a favorecer los énfasis curriculares que se han definido, en función del Plan de Mejoramiento que se ha propuesto la escuela y por supuesto, en función de las prioridades del diagnóstico de su grupo de niños(as).

Para potenciar el lenguaje verbal, que constituye un énfasis curricular de la División de Educación General e iniciar a los niños(as) en la lectura y escritura, la Educadora o Educador debe crear un ambiente “culturalmente estimulante”¹¹, que les permita tomar contacto con el lenguaje escrito y “utilizarlo con variados propósitos” (proyectos, salidas a terreno, investigaciones, exposiciones, lecturas diversas) y experimentar los desafíos que plantea el lenguaje cuando es utilizado en situaciones reales.

Para este propósito, se sugiere organizar una zona de la sala para ubicar la biblioteca de aula, utilizando un estante o estructura, que permita que los libros estén exhibidos en forma permanente con un criterio claro que los organice (por tamaño, tema, personaje principal) y que se encuentren al alcance de los niños(as) de modo que puedan utilizarlos en forma autónoma. Es deseable crear, en torno a la biblioteca de aula, un espacio en que pueda reunirse el grupo frente a la Educadora o Educador en un semicírculo.

La biblioteca de aula puede ser enriquecida con otros tipos de textos, que pueden ser libros que aportan las familias (transitoriamente), o libros creados por los propios niños(as); o bien con textos que forman parte de la vida cotidiana, tales como guías de teléfonos, diarios, revistas, folletos, etc.

Junto con lo anterior, es deseable crear recursos que permitan tener un registro de las lecturas que se han estado llevando a cabo. Dentro de estos recursos, se pueden mencionar las “canteras para hablar, leer y escribir”¹², que son elaboradas por la Educadora o Educador, en conjunto con los niños y niñas, que contienen “palabras, expresiones u otros componentes de un texto” y que apoyan el trabajo pedagógico. Algunos ejemplos de canteras: palabras para hablar y escribir sobre los árboles, palabras para describir un personaje de un cuento, etc.

Los recursos de apoyo para el aprendizaje tanto fungibles (papel, cartulinas, lápices, greda, etc.) como didácticos, deben de estar al alcance los niños(as) para facilitar su elección, exploración y experimentación.

Respecto a los materiales fungibles estos han de ubicarse en estantes para que los niños(as) puedan acceder libremente a ellos. Los materiales didácticos deben estar disponibles en sectores delimitados (zonas/áreas/rincones) para que puedan trabajar cómodamente varios niños(as) a la vez, ya sea sentados frente a una mesa o en el piso. ■

11 “Libros y más libros al alcance de la mano. Entrar al mundo de la cultura escrita” 2008, Pág.17.

12 Idem., Pág. 23.

3.2 Ambientación

La ambientación consiste en acondicionar el espacio educativo de modo que reúna las condiciones adecuadas para que se desarrolle el proceso de aprendizaje. Una ambientación adecuada, a través de recursos seleccionados por la Educadora, con una clara intencionalidad pedagógica, potencia el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, no debe tener una connotación decorativa, sino educativa. Un aspecto clave, es que las ilustraciones que se decida poner, sean de calidad, sin estereotipos o caricaturas, y que consideren elementos de la cultura nacional y/o local.

Todos los recursos deben ubicarse dentro del campo visual de los niños(as) y a su altura, de modo que puedan interactuar con ellos. Los recursos que están al alcance de los niños(as) deben reunir condiciones de seguridad e higiene que les permita manipularlos con seguridad.

Un aspecto importante a considerar es no tener ambientes educativos recargados. En este sentido, es más importante la calidad de los recursos de que se dispone para la ambientación, que la cantidad de los mismos. Un ambiente sobrecargado cansa y tensiona a los niños(as) y a los adultos en la sala.

Los recursos deben renovarse periódicamente en función del avance del proceso educativo. Una estrategia que contribuye a dar mayor significado a la ambientación es que en la elaboración de los recursos concretos, que se incorporen a la sala, participen los niños y niñas. Esta participación implica necesariamente que comprendan para qué servirán los recursos que se elaborarán, y no solo que participen construyéndolos.

Es muy importante considerar la ambientación de la sala para potenciar los énfasis curriculares que se hayan definido en los Planes de Mejoramiento que desarrollan las escuelas. Considerando que desde la División de Educación General se ha priorizado el inicio a la lectura, la Educadora o Educador deberá reflexionar sobre cómo la ambientación puede contribuir, por ejemplo, a introducir al niño(a) en el lenguaje escrito a través de un “ambiente textualizado”¹³.

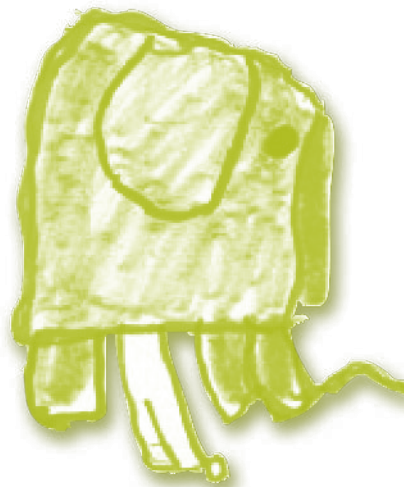
Para ambientar la sala, se pueden utilizar diversos tipos de recursos, tales como láminas, señalética, tableros técnicos, murales para exhibir los trabajos de los niños(as), o música, entre otros. Sin embargo, se debe cautelar que todos estos recursos



¹³ Acorde los planteamientos del curso “Liderazgo para la Innovación Pedagógica en la Alfabetización, la Iniciación a la Lectura y la Escritura en la Educación Parvularia”. Mineduc, Enero 2008.

sean significativos para el grupo de niños y niñas, es decir, que tengan relación con sus conocimientos y experiencias previas. Sin embargo, no basta con asegurarse que los recursos dispuestos sean significativos para el grupo de niños(as), también es necesario que la Educadora o Educador los utilice durante la jornada con un sentido pedagógico, es decir que efectivamente se apoye en ellos para mediar. En caso de aquellos elementos que se mantienen por mayor tiempo en la sala, como por ejemplo, los tableros técnicos, es necesario que se tomen las medidas para mantenerlos en buen estado y limpios.

En este sentido es, que la Educadora o Educador debe procurar que los recursos seleccionados para ambientar la sala se relacionen con las experiencias de aprendizaje que se están llevando a cabo, de modo que puedan efectivamente contribuir a apoyar la mediación de la Educadora o Educador. Por lo tanto, previo a la definición de los recursos para ambientar la sala, la Educadora o Educador deberá preguntarse, qué aprendizajes pretende favorecer en los niños(as) con elementos tales como: móviles, láminas, murales, tableros, etc. ■



3.3 Otros ambientes educativos dentro del establecimiento

El desarrollo de experiencias educativas no debe restringirse a la sala, la Educadora o Educador de párvulos deberá decidir en la planificación, qué ambiente dentro o fuera del establecimiento educativo ofrece las mejores posibilidades para enriquecer las experiencias de aprendizaje y favorecer la mediación.

Dentro del establecimiento existen otros espacios que constituyen “ambientes educativos” en la medida que los niños y niñas desarrollan en ellos experiencias de aprendizaje. Dentro de estos, podemos mencionar la sala de computación, la biblioteca, el patio y el baño destinado a los niños(as) del nivel entre otros. Dado que los últimos son de mayor riesgo para la integridad física de los niños(as), deben reunir las condiciones de seguridad, higiene y funcionalidad que se ha señalado anteriormente, y es la Educadora o Educador, quien debe resguardar que estas se cumplan.

Es necesario que cuando el niño o la niña vayan al baño, la Educadora o Educador promueva la autonomía, de modo que puedan hacerse cargo en forma progresiva de su cuidado e higiene personal. Por lo tanto es fundamental, convenir con ellos(as) las normas de comportamiento en el baño, explicando los cuidados que hay que tener para desarrollar las actividades allí, sin riesgos.

Para llevar a cabo las actividades de higiene y cuidado de su cuerpo, los niños y niñas deben contar con los implementos necesarios, pasta de dientes, cepillo dental, vaso, peineta, papel higiénico y toalla nova. La Educadora o Educador deberá buscar estrategias para que puedan utilizarlos por sí mismos en forma adecuada, resguardando su utilización personal y disponer un lugar para guardarlos.

Con respecto al patio, es fundamental que esté organizado en diferentes áreas, que favorezcan diversos Núcleos de Aprendizaje y tipos de experiencias. Se sugiere, que dentro de lo posible, cuente con áreas verdes, huerto, sector de juegos, sector de arena, y con materiales o implementos asociados, tales como herramientas de jardín, palas y baldes; que permitan a los niños y niñas cuidar las plantas, o jugar a trasvasar arena, entre otras.

Por ejemplo, es adecuado contar con un espacio techado o cerrado (de acuerdo al clima local) que permita al grupo de niños(as) salir a recreo fuera de la sala, incluso en los días de lluvia, y que cubra del sol en días soleados. La idea es que este espacio favorezca el libre desplazamiento de niños y niñas, y les permita correr y jugar en grandes o pequeños grupos, sin riesgos de accidentes. ■

4

Orientaciones para la planificación



Las Educadoras o Educadores de párvulos utilizan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia como referente para la planificación. A partir del año 2009 cuentan además, con Programas Pedagógicos para Primer y Segundo Nivel de Transición, que se constituyen en herramientas fundamentales para enriquecer la planificación educativa, porque priorizan aprendizajes, sugieren experiencias de aprendizaje y promueven la evaluación de los avances de los niños(as) a través de los Ejemplos de Desempeño.

4.1 Funciones y aportes de los componentes de los Programas Pedagógicos para la planificación

Con el propósito de facilitar la comprensión de los Programas Pedagógicos y orientar su aplicación en el proceso de

planificación, a continuación se presenta cada uno de sus componentes estructurales, señalando sus principales aportes.

Componente N° I: Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Este componente se refiere a la pregunta **“¿Qué se espera que aprendan los niños y niñas en el segundo ciclo?”** y por lo tanto, presenta la totalidad de aprendizajes esperados del segundo ciclo de las Bases Curriculares, es decir 139 aprendizajes.

¿Cuál es el aporte de este componente?

- » Explicita la totalidad de los aprendizajes esperados que se pueden trabajar durante este ciclo.
- » Permite comprobar la coherencia y sincronía existente entre las B CEP y los Programas Pedagógicos, y cuáles han sido los aprendizajes que han dado origen o han servido de insumo para la elaboración de los aprendizajes esperados definidos para el Primer y Segundo Nivel de Transición.



Componente N°2: Logros de Aprendizaje de los Mapas de Progreso

Este componente se enuncia bajo la pregunta **“¿Cómo progresan los aprendizajes de los niños y niñas en el segundo ciclo?”**

Por lo tanto, presenta una descripción concreta de las expectativas de aprendizaje que se esperan al finalizar los tramos de edad referidos a los 3, 4 y 5 años. Estas expectativas de logro en el aprendizaje de niños y niñas, han sido extraídas de los Mapas de Progreso y constituyen un importante apoyo para la Educadora o Educador al momento de evaluar los aprendizajes de niños y niñas.

¿Cuál es el aporte de este componente?

- » Presenta la trayectoria de los aprendizajes entre NT1 y NT2.
- » Constituye un referente para la construcción de indicadores observables que permitan evidenciar y evaluar el aprendizaje de niños y niñas.
- » Permite identificar si los niños y las niñas se encuentran en un nivel de logro esperado a su nivel educativo, o si se encuentra bajo o sobre este.
- » Favorece la elaboración de instrumentos de observación y/o evaluación que permitan determinar operacionalmente los distintos niveles de logro que se ha alcanzado.

Componente N°3: Aprendizajes Esperados para el Primer y Segundo Nivel de Transición

Dicho componente busca dar respuesta a la pregunta: **“¿Qué se espera que aprendan los niños y niñas en el Primer o Segundo Nivel de Transición?”**, y presenta el conjunto de Aprendizajes Esperados que se consideran esenciales para cada Eje de Aprendizaje en los niveles de transición.

Estos aprendizajes han sido elaborados a partir de los Aprendizajes Esperados de segundo ciclo de las B CEP y, se presentan graduados, estableciendo distintos niveles de complejidad para el Primer y Segundo Nivel de Transición.

¿Cuál es el aporte de este componente?

- » Permite identificar cuáles son los aprendizajes esenciales que deben lograr los niños y niñas en los niveles de transición.
- » Favorece la elaboración de planificaciones más pertinentes al nivel de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, ya que estos aprendizajes han sido especificados y graduados en orden de complejidad.



Componente N°4: Ejemplos de Desempeño

Los Ejemplos de Desempeño corresponden a manifestaciones de los Aprendizajes Esperados que ilustran su nivel de exigencia. Una gran proporción ha sido extraída de los Mapas de Progreso aunque la mayoría se presenta por primera vez en estos Programas Pedagógicos.

Los ejemplos de desempeño no constituyen un fin en sí mismos, sino que representan una **orientación** acerca de las manifestaciones esperables al trabajar un determinado aprendizaje esperado. En ningún sentido se debe considerar que estos desempeños son referentes de aprendizaje, puesto que los referentes para la planificación de las experiencias de aprendizaje a ofrecer a los párvulos son los Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares y particularmente los Aprendizajes Esperados propuestos en los Programas Pedagógicos.

¿Cuál es el aporte de este componente?

- » Facilita la elaboración de indicadores de evaluación para el aprendizaje esperado, al explicitar situaciones observables en que se manifiesta un determinado aprendizaje.

Componente N°5: Ejemplos de Experiencias de Aprendizaje

En este componente, se presentan ideas generales sobre actividades posibles de planificar en experiencias pedagógicas para facilitar un determinado aprendizaje esperado. En su mayoría se caracterizan por ser generativas e ilustrativas, y por ello se pueden constituir en una base para crear experiencias de aprendizaje completas, es decir con todas las etapas correspondientes: inicio, desarrollo y cierre.

¿Cuál es el aporte de este componente?

- » Favorece la planificación de experiencias de aprendizaje al proporcionar ideas para generar otras, similares o complementarias.
- » Propicia la pertinencia de las experiencias pedagógicas, pues las que se presentan pueden ser adaptadas al contexto particular de cada escuela y/o curso. ■

4.2

El proceso de planificación

La planificación es un proceso sistemático y flexible en que se organiza y anticipa la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de darle sentido a la práctica pedagógica. Es esencial realizarla para otorgar calidad al

proceso educativo, ya que implica definir claramente qué es lo que deben aprender los niños(as), y en función de esto, anticipar y articular los diferentes factores curriculares que intervienen en este.

Criterios generales para la planificación con Programas Pedagógicos

Es importante que cada Educadora o Educador considere algunos criterios básicos que le permitirán elaborar planificaciones de calidad. A continuación, se presentan los que se han considerado relevantes a

partir de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y se explicita además el criterio de articulación, como énfasis del trabajo que debe caracterizar a la escuela en su totalidad:

Contextualización y diversificación:

La planificación debe responder a las necesidades de aprendizaje de cada grupo de niños y niñas, a sus intereses y características.

Para asegurar que el proceso educativo responda efectivamente a las necesidades educativas del grupo, este debe sustentarse en:

a) un proceso evaluativo que contemple tres etapas:

- inicio del proceso, a través de un diagnóstico, para conocer el punto de partida en el nivel de aprendizajes de todos los niños(as) del curso, y de esta forma ser precisos en los Aprendizajes Esperados que se requieren favorecer;
- evaluación formativa, realizada para identificar el avance en el proceso de aprendizaje, y poder reorientarlo adecuadamente;
- evaluación acumulativa, al finalizar el período de trabajo anual, que permite identificar los logros alcanzados durante todo el proceso escolar y realizar un análisis al respecto.

b) pertinencia a la realidad de niños y niñas, por lo cual, la Educadora o Educador deberá considerar las características del contexto familiar y de la comunidad en que está inserto el establecimiento, de manera de respetarlas y/o aprovecharlas en las experiencias pedagógicas ha implementar.



Selección y gradación de Aprendizajes Esperados:

La adecuada selección de los Aprendizajes Esperados es fundamental para que el proceso educativo responda a los requerimientos de aprendizaje de niños y niñas, desafiándoles y permitiéndoles adquirir nuevas y más complejas habilidades.

Tal como se ha señalado anteriormente, los Programas Pedagógicos presentan una selección de los aprendizajes que se consideran esenciales para el Primer y Segundo Nivel de Transición, estableciendo entre ellos una distinción en el nivel de complejidad, siendo los de Segundo Nivel de Transición, más complejos que los del Primer Nivel. No obstante, para seleccionar los Aprendizajes Esperados, la Educadora o Educador no debe guiarse por el nivel educativo en que se encuentran sus niños(as), o solo por la edad que estos poseen, sino que, por el nivel de logro que ellos(as) han obtenido en su evaluación.

Lo anterior quiere decir, que los Aprendizajes Esperados de cada Programa Pedagógico constituyen un referente, pero es el nivel de logro que presenta el grupo de niños(as), el que permitirá

decidir los Aprendizajes Esperados con los que se trabajará. Por ejemplo, para seleccionar los aprendizajes esperados para su grupo de niños(as), una Educadora o Educador a cargo de un curso NT1, no debe seleccionar inmediatamente aquellos Aprendizajes Esperados que indica el Programa Pedagógico de NT1, si no que, debe evaluar a su grupo e identificar si han logrado o no aquellos aprendizajes, y según eso seleccionar los aprendizajes más desafiantes, pudiendo ser los Aprendizajes Esperados del programa de NT1, NT2 o incluso, de 1° Básico. Esto se explica con mayor detalle en el capítulo sobre evaluación.

Por último, si la escuela considera relevante, acorde a su Proyecto Educativo Institucional y/o a los requerimientos establecidos a través del diagnóstico de su Plan de Mejoramiento Educativo, se puede seleccionar algún aprendizaje esperado de las Bases Curriculares que represente estas prioridades pedagógicas, y agregarlos en la planificación del trabajo pedagógico.

Sistematización y flexibilidad:

Para que la planificación sea efectiva, es necesario realizarla permanentemente y en forma sistemática, de manera que el proceso educativo se desarrolle como un continuo, en que la acción educativa se planifica, se lleva a cabo, se retroalimenta y sobre la base de esta evaluación, se modifica o complementa.

Por lo tanto, para conducir el proceso de aprendizaje del grupo niños(as), la Educadora o Educador debe poseer, al comenzar el proceso educativo, una

planificación general en que se identifican los Aprendizajes Esperados a propiciar durante un semestre y, luego planificar su trabajo pedagógico más específico en forma periódica. De esta forma se evitará la improvisación pudiendo desarrollarse un proceso de mayor calidad. Sin embargo, se debe actuar con flexibilidad al momento de implementar la planificación, considerando las situaciones emergentes y los progresos en el aprendizaje de los niños(as) que pueden requerir efectuar modificaciones



a la planificación original en beneficio de entregar las mejores ofertas educativas a niños y niñas.

De este modo, por ejemplo, es posible modificar la duración de una experiencia de aprendizaje determinada (considerando el ritmo de trabajo que ha alcanzado el grupo), se puede utilizar una situación emergente para diseñar una nueva experiencia de aprendizaje, o bien considerar nuevos o

complementarios recursos de apoyo al proceso pedagógico.

Lo fundamental es que todas las decisiones que tome la Educadora o Educador durante su práctica pedagógica deben estar fundadas, organizadas y deben responder a las necesidades de aprendizaje del grupo de niños y niñas con quienes se encuentra desarrollando su labor.

Integralidad:

La Educadora o Educador de párvulos, debe cautelar que la planificación sea integral, es decir que aborde los Aprendizajes Esperados de todos los Núcleos y Ejes de Aprendizaje de los Programas Pedagógicos, en un período de tiempo determinado.

Al mismo tiempo, es importante que toda Educadora o Educador se preocupe de favorecer, no solo las debilidades detectadas en los niños y niñas, sino que también sus fortalezas, por lo cual es fundamental que se las identifique en el proceso de evaluación.

No obstante lo anterior, se deben considerar en la planificación, los énfasis curriculares que la escuela haya definido en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en su Plan de Mejoramiento Educativo¹⁴.

Por lo tanto y en la actualidad, al menos se deberá priorizar el Núcleo de Lenguaje verbal, que constituye uno de los Núcleos de Aprendizaje más deficitarios a nivel país y que sin duda se constituye en un aprendizaje transversal que potencia todos los demás Núcleos y Ejes de Aprendizaje.

Como manifestación de este énfasis además, en el capítulo de organización del tiempo se orienta, definir un período de actividad variable diario para abordar aprendizajes esperados del Eje Iniciación a la lectura. De esta forma, la Educadora o Educador deberá elaborar e implementar mayor cantidad de planificaciones asociadas al Núcleo de Aprendizaje de **Lenguaje verbal** para dar cuenta de este requerimiento.

¹⁴ Acorde la Ley de Subvención Escolar Preferencial

Participación:

La planificación debe ser un proceso en el que participa el equipo pedagógico de aula, es decir Educadora o Educador y técnica en Educación Parvularia (cuando se cuenta con ella). La Educadora o Educador conduce y lidera este proceso, pero la participación es muy importante puesto que la planificación requiere de reflexión para enriquecerse con los aportes de todos los que están involucrados en el aprendizaje de los niños(as). En este contexto, es necesario que la escuela considere instancias regulares y sistemáticas para que el equipo pueda llevar a cabo este trabajo.

Junto con lo anterior, la Educadora o Educador debe considerar en sus planificaciones los aportes que pueden hacer los niños y niñas, quienes pueden proponer ideas sobre temas de su interés o materiales a utilizar, lugares que visitar, entre otros. Esto es clave para resguardar la pertinencia de las planificaciones y asegurar el interés del grupo.

Para alcanzar más y mejores aprendizajes en los niños(as), se debe resguardar la participación de la familia en la planificación educativa. Las madres, padres u otros familiares, deben conocer los aprendizajes que se espera que logren los niños y niñas, y poseer ideas sobre cómo potenciarlos en el hogar. Por tanto, la Educadora o Educador deberá planificar la organización necesaria y la definición de estrategias efectivas para incorporar a la familia al proceso educativo y potenciar su rol formador; por ejemplo: invitarlos a participar en las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en la escuela, cooperar con sus conocimientos y fortalezas para la realización de estas experiencias o bien, orientar el desarrollo de acciones específicas en el hogar para apoyar y/o complementar en instancias de la vida cotidiana, los Aprendizajes Esperados que se están favoreciendo en la escuela.



Articulación:

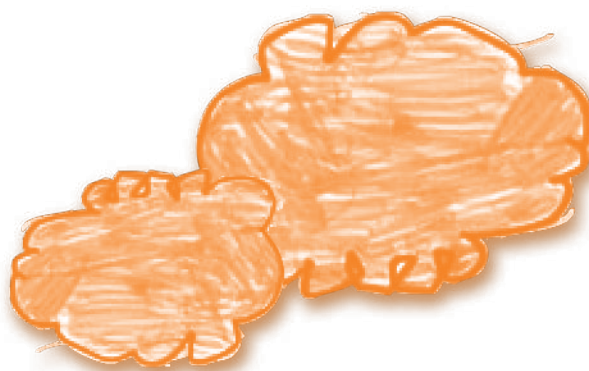
Es muy importante que la información y participación de los diferentes agentes educativos involucrados en el proceso, se amplíe a otros profesionales de la escuela. Fundamentalmente a las otras Educadoras o Educadores de los Niveles de Transición y las Profesoras de Primer y Segundo Año de Educación General Básica; con el fin de desarrollar un proceso articulado y continuo entre los distintos niveles educativos, que favorezca un aprendizaje más efectivo y confiado para los niños y niñas. Para que todo esto sea posible, es fundamental contar con el apoyo y orientación del equipo de gestión de la escuela.

Algunos ejemplos de estrategias que contribuyen a la articulación son: crear instancias para comunicarse los aprendizajes que están abordando en cada curso y definir cómo coordinarse para trabajar adecuadamente los niveles de complejidad entre cursos, realizar experiencias educa-

tivas, proyectos de aula u otras estrategias educativas en conjunto; compartir las experiencias que cada una está llevando a cabo de modo de enriquecer sus planificaciones aportando ideas de estrategias de mediación o bien, coordinar el uso de determinados ambientes educativos o recursos, entre otros.

Para lograr una adecuada articulación, es necesario, que la Educadora o Educador:

- conozca y maneje los Programas Pedagógicos de Primer y Segundo Nivel de Transición, y de NBI,
- visualice el proceso educativo como un proceso continuo,
- asuma junto con las otras Educadoras o Educadores de párvulos y las Profesoras de NBI del establecimiento, la responsabilidad de favorecer el aprendizaje de niños y niñas generando estrategias en forma coordinada y cooperativa. ■



4.3 Planificación de los períodos variables

Los períodos variables son claves dentro de una jornada diaria puesto que es en estos períodos en que se realizan las experiencias de aprendizaje, y por lo tanto constituyen la oportunidad para trabajar los Aprendizajes Esperados seleccionados. Para asegurar la calidad de las experiencias que se lleven a cabo, es fundamental que se planifiquen en forma rigurosa y sistemática.

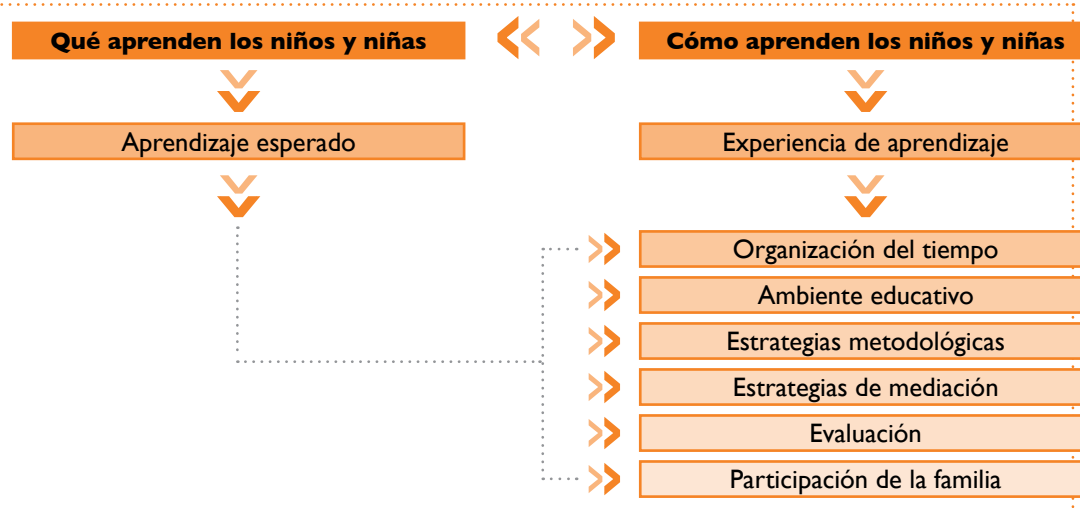
Una experiencia de aprendizaje, a diferencia, de una actividad, involucra al niño(a) en forma integral y se desarrolla como un pro-

ceso que articula diversas etapas (de inicio, desarrollo y cierre), en forma coherente, en función de un aprendizaje esperado.

La planificación de una experiencia de aprendizaje requiere que la Educadora o Educador anticipe y organice todos los factores y/o elementos curriculares involucrados: aprendizaje esperado, tiempo y ambiente educativo, estrategias metodológicas a utilizar, mediación, evaluación y participación de algún(os) integrante(s) de la familia y/o agentes comunitarios.

Factores curriculares que articula la planificación de las experiencias de aprendizaje

El esquema que se presenta a continuación, representa la relación que se establece entre los factores o elementos curriculares que deben ser considerados al diseñar una experiencia de aprendizaje:



Aprendizaje esperado:

Es el punto de origen de una experiencia de aprendizaje, que establece claramente el “qué” deben aprender los niños y niñas.

En función de este aprendizaje, se debe planificar la experiencia pedagógica.

Organización del tiempo:

La Educadora o Educador deberá estimar la duración de las experiencias de aprendizaje, considerando las tareas o actividades que se contempla realizar, el tipo de recursos que involucra y la metodología a im-

plementar, basada en el conocimiento que tiene de su grupo de niños y niñas (ritmos de aprendizaje, capacidad de concentración, intereses, entre otros).

Ambiente educativo:

Tanto el espacio definido para la implementación de la experiencia como las interacciones que se desarrollan durante la experiencia educativa, influyen en el apren-

dizaje de los niños y niñas, por lo que es necesario organizarlos y planificarlos en forma atingente.

Estrategias metodológicas:

Constituyen un aspecto central en las experiencias de aprendizaje pues se refieren a la forma cómo se desarrollará la experiencia pedagógica para favorecer

el aprendizaje de los niños(as) y su participación activa en ella, es decir, responden en específico a la pregunta de “¿cómo se enseñará?”.

Es fundamental explicitar, que las estrategias metodológicas definen la estructura con que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla al precisar por ejemplo:

las **“tareas” o acciones** que se requieren realizar para desarrollar una experiencia pedagógica; por ejemplo: presentar el material, convenir con los niños(as) el uso que se le dará a este, etc.;

la **forma** en que se realizarán las tareas o acciones, es decir, cómo presentar el material (por ejemplo con una perspectiva montessoriana), cómo se va a convenir con los niños(as) el uso que se le dará al material (por ejemplo, la Educadora o Educador orientará que sean los mismos niños(as) quienes deduzcan las reglas de uso necesarias a través de preguntas y predicciones...);

el **orden o secuencia** de cada una de estas tareas, de modo que resulte un continuo con sentido, y coherencia para los párvulos; por ejemplo podría entregarse al grupo de niños(as) un nuevo material y dejar que ellos lo exploren primero, para así favorecer procesos de indagación;



la **forma en que se organizará al grupo de niños(as)** en cada una de las tareas involucradas; por ejemplo: puede que en una primera instancia, para escuchar el “cuento del día” los niños(as) se organicen en 2 subgrupos (uno con la Educadora o Educador y uno con la técnica en Educación Parvularia) y luego, para realizar un trabajo de recreación al respecto, se reagrupen en subgrupos de 4 niños(as) por mesa;

las **oportunidades de participación** que se les dará a los niños(as) durante el transcurso de las diferentes etapas de la experiencia de aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre). Además, es importante considerar el tipo de participación que puede tener la familia, en determinadas experiencias educativas para contribuir al aprendizaje de los niños y niñas;

el **tipo y cantidad de instrucciones** que se les entregará a los niños(as) para plantearles la experiencia de aprendizaje a desarrollar; por ejemplo: se puede establecer que las instrucciones las recuerden ellos mismos, pues este tipo de experiencia ya se ha realizado con anterioridad o, puede que la Educadora o Educador entregue instrucciones en una primera instancia y luego se consensúe con los niños(as) las demás, favoreciendo así una participación activa e integral en su proceso educativo.

Todas estas decisiones son claves, pues manifiestan explícitamente la postura que la Educadora o Educador tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre cómo aprenden niños y niñas y por tanto, sobre cuál considera que es la mejor metodología para aplicar. La decisión respecto de la efectividad de una metodología u otra, debe basarse en el análisis de cada una en función del aprendizaje esperado, las características de los niños y niñas del curso y el tipo de experiencia. Es importante mencionar la necesidad de que las estrategias metodológicas sean coherentes entre sí y, con las estrategias de mediación. Ambas deben complementarse y potenciarse, de manera de provocar las mejores condiciones para el aprendizaje de niños y niñas.

Por último, es fundamental resguardar que las estrategias metodológicas planificadas se den en un ambiente educativo lúdico y de bienestar para los niños y niñas.

Estrategias de mediación:

La mediación es otro de los aspectos centrales en el diseño de las experiencias pedagógicas pues el rol de la Educadora o Educador es **mediar el aprendizaje esperado**, es decir, desarrollar estrategias para acompañar, apoyar, orientar, facilitar el

proceso de aprendizaje de niños y niñas.

Estas estrategias pueden utilizarse en forma indistinta y no son excluyentes entre sí, por lo que es la decisión profesional de la Educadora o Educador favorecer una u otra.



Algunas estrategias para mediar aprendizajes son:

Guiar, sugerir: esta estrategia de mediación consiste en sugerir diversas alternativas para solucionar un problema o para realizar una tarea determinada, de modo que los niños y niñas puedan descubrir que frente a una situación problemática no hay solo una solución posible, o una sola forma de realizar las tareas o de utilizar las cosas. Es importante, que esta estrategia se utilice luego de observar qué es lo que los niños(as) hacen, frente a las tareas propuestas y, cómo resuelven las dificultades que se les presentan, de manera de favorecer su pensamiento y ofrecerles un abanico de posibilidades de acciones al respecto.

Modelar: significa participar junto a los niño(as) en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje mostrándoles a través de la acción una forma de hacer una determinada tarea o un modo de enfrentar un problema.

Esta es una estrategia adecuada para apoyar a los niños(as) cuando no logran solucionar las dificultades que se encuentran en el desarrollo de una tarea, luego de perseverar en ello. Además es muy útil para enseñar a los niños(as) la forma de utilizar una herramienta o un material específico, o bien cuando aprenden un procedimiento determinado.

Problematizar: significa poner a los niños(as) frente a situaciones problemáticas que los lleven a buscar alternativas de soluciones. Esta estrategia se puede llevar a cabo mediante la realización de preguntas claves que creen un conflicto cognitivo o creando una situación problemática.

Formular preguntas claves: la formulación de preguntas es una importante estrategia de mediación, que apunta a movilizar el pensamiento de los párvulos y que se basa en la idea de que el aprendizaje se construye a partir de los conocimientos y experiencias previas.

Por lo tanto, a través de preguntas claves se busca que los niños(as) puedan expresar lo que conocen, reflexionen, se cuestionen y establezcan asociaciones para construir su aprendizaje.

El **tipo** de preguntas a formular es importante de considerar, puesto que así como algunas pueden ser de fácil deducción por parte del niño(a), otras pueden favorecer el descubrimiento de relaciones que no son evidentes ante una primera reflexión.

El **momento** en que se formulan las preguntas, también es un factor a estimar, puesto que es necesario resguardar el realizarlas como apoyo u orientación en el proceso de aprendizaje, evitando que interfiera en este ¹⁵.

Por último, es deseable, que así como el Educadora o Educador modela en la formulación de preguntas claves, exista apertura en relación a que el mismo niño(a) las formule, así ejercitará permanentemente disonancias cognitivas que pueden fortalecer su interés por descubrir y aprender.



¹⁵ Para mayor profundización respecto de este tema, remitirse al texto "La reforma Curricular de la Educación Parvularia; aportes para mejorar la calidad de los contextos de aprendizaje" Serie Educación Parvularia 2002, volumen 1.2 Capítulo tercero.

Evaluación:

La evaluación que se propone es la referida a las experiencias de aprendizajes ofrecidas para el grupo de niños(as) y, por tanto, respecto de los factores o elementos curriculares. Esta evaluación permite retroalimentar la planificación y por tanto, tomar decisiones sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se está llevando a cabo.

Es muy importante por lo tanto, que la Educadora o Educador anticipe qué factores o elementos curriculares medirá, de modo de atender especialmente a estos en cada experiencia a desarrollar

y, así contar con información relevante para mejorar el proceso. Por ejemplo, la Educadora o Educador puede observar cómo fue su mediación, determinando si las estrategias utilizadas favorecieron el aprendizaje; o bien, si la organización del grupo fue la más apropiada, si se facilitó el trabajo en grupo con las orientaciones dadas, si los recursos fueron suficientes en cuanto a número o variados entre sí, si las instrucciones fueron claras y completas, si el tiempo estimado era el suficiente o, si la luminosidad de la sala permitía observar las imágenes, etc.

Participación de la familia¹⁶ y/o agentes comunitarios:

La participación de la familia es posible, en la medida que esté informada en términos generales, de los objetivos que se pretenden favorecer con el grupo de niños y niñas y, el rol que pueden ejercer en el aprendizaje de los párvulos, en sus hogares.

Cuando se considere pertinente y en forma muy organizada, es importante **integrar a algún familiar de los niños(as)** durante la jornada diaria, en alguna experiencia de aprendizaje. De esta forma, pueden observar cómo aprenden sus hijos(as), nietos(as) o hermanos(as) menores y a su vez, aprehender estrategias de mediación simples, para implementar fuera de la escuela. Por ejemplo: se puede integrar a una abuela venezolana que enseñe a “hacer arepas¹⁷” durante el período de tradiciones multiculturales.

De la misma forma, dependiendo del aprendizaje esperado que se desea favorecer y seleccionando en forma rigurosa la instancia adecuada, se puede incorporar a algún agente de la comunidad que esté interesado en interactuar con los niños(as) del curso y entregar un aporte a su proceso educativo. Por ejemplo: un monitor cultural, integrante de uno de los pueblos originarios de nuestro país, que comparte con los niños(as) algunas tradiciones propias de su pueblo.

Otra forma de participación, es incluir en las planificaciones algunas acciones complementarias que se puedan desarrollar con el apoyo de las familias en el hogar, potenciando y fortaleciendo el trabajo realizado en la escuela.



¹⁶ Para mayor información, se puede consultar la “Política de Participación de Padres, Madres y/o Apoderados en el sistema educativo” en <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Apoderados.pdf>

¹⁷ Tortilla de harina o maíz típica de Venezuela.

Formato para la planificación de experiencias de aprendizaje

Al momento de planificar, es necesario considerar que existen algunos componentes que resultan esenciales para la elaboración de planificaciones de calidad, en las que se plantee en forma clara y específica el “qué” y “cómo” se debe realizar la experiencia educativa al momento de favorecer un aprendizaje esperado deter-

minado. Sin embargo, el formato de planificación que se utilice es una decisión que cada Educadora o Educador deberá definir en función de sus necesidades e intereses contextuales. Esto implica la posibilidad de seleccionar con plena libertad las opciones que mejor respondan a su realidad.

De este modo, se propone considerar como mínimo, los siguientes elementos:

- **Antecedentes generales** (fecha, curso, coeficiente técnico, etc.)
- **Ámbito/ Núcleo/ Eje de Aprendizaje**
- **Aprendizaje esperado del Programa Pedagógico** (NT1, NT2 o I EGB)
- **Aprendizaje esperado específico** (si es necesario)
- **Experiencia de aprendizaje:**
- **Momentos o etapas** (inicio, desarrollo, cierre)
- **Estrategias metodológicas y de mediación**
- **Recursos educativos**
- **Evaluación de los contextos de aprendizaje involucrados**

Dada la relevancia de la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de niños y niñas, y la importancia de la articulación entre el Nivel de Transición y

Primer Año de Educación Básica, se orienta a considerar también la “**Participación de la familia**” y el “**Aprendizaje esperado de Primer Año Básico**”.



Procedimiento de planificación de experiencias de aprendizaje con los Programas Pedagógicos

La planificación educativa es pertinente cuando responde a las necesidades educativas del grupo para el cual fue elaborada. De esa forma, el proceso de selección de los Aprendizajes Esperados es una tarea previa muy importante.

Como ya se explicitó, esta selección puede referirse solo a aquella que presentan los Programas Pedagógicos o, puede incluir también algunos Aprendizajes Esperados que se prioricen como comunidad

educativa, acorde a los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el diagnóstico del Plan de Mejoramiento elaborado en el marco de la SEP.

Para facilitar el proceso de planificación de experiencias de aprendizaje, se pone a disposición de las Educadoras o Educadores de párvulos del país, la Pauta de Evaluación de Aprendizajes Esperados propuesta por la Unidad de Educación Parvularia¹⁸.

Selección de Aprendizajes Esperados según la Pauta de Evaluación de Aprendizajes

La Pauta de Evaluación de los Aprendizajes Esperados para los Programas Pedagógicos, es un instrumento que permite obtener una mirada progresiva sobre el aprendizaje de los niños y niñas durante el año escolar, ya que apoya la evaluación en distintos períodos del proceso educativo: evaluación diagnóstica, formativa y acumulativa.

De este modo, al momento de seleccionar los Aprendizajes Esperados con los que se diseñarán las planificaciones, la Educadora o Educador utilizará esta pauta para

diagnosticar el nivel de logro de los niños y niñas en cada Eje de Aprendizaje (independiente del curso en que se encuentren) identificando si este corresponde a nivel:

- anterior a Primer Nivel de Transición (<NT1)
- de Primer Nivel de Transición (NT1)
- de Segundo Nivel de Transición (NT2)
- correspondiente a Primer Año de Enseñanza General Básica (I EGB).

Por otra parte es necesario considerar que:

el nivel de logro obtenido por el grupo, constituye el punto de partida para la planificación del trabajo del año escolar;

se deben seleccionar Aprendizajes Esperados desafiantes para los niños(as), sin poner “techo” o límite a los aprendizajes del curso.



¹⁸ En aquellos casos en que la Educadora cuente con un instrumento de evaluación que cumpla la misma función que la pauta propuesta, podrá utilizarla para apoyar su proceso de diagnóstico.

Por tanto, a partir de esta información diagnóstica, la Educadora o Educador determinará los aprendizajes esperados que reflejan las expectativas de aprendizaje para los niños y niñas en cada Eje de Aprendizaje y para ello, la Educadora o Educador deberá identificar los aprendizajes esperados del **nivel inmediatamente superior al nivel de logro obtenido por la mayoría**

de los niños y niñas en la evaluación. Este nivel se denomina: “Nivel de logro con el que se debe planificar”.

La definición del “Nivel de logro con el que se debe planificar”, se puede apreciar en el siguiente ejemplo, con un Segundo Nivel de Transición compuesto por 32 niños y niñas:

Ejemplo n° 1:

En este curso, de 32 niños(as) la Educadora o Educador aplica la pauta de evaluación con el fin de diagnosticarlos. Durante este proceso, se plantea la siguiente pregunta: ¿en qué nivel de logro se encuentra la mayoría de los niños y niñas en el Eje Apreciación estética?

Nivel educativo: NT2 Número de niños(as): 32 Núcleo: Lenguajes artísticos Eje: Apreciación estética			
Niveles de logro	N° de niños(as)	Nivel de logro en que se encuentra la mayoría del grupo	Nivel de logro con el que se debe planificar
<NT1	3		
NT1	10		
NT2	14	■	
I EGB	5		■

Según lo observado en la tabla anterior, al evaluar a los niños y niñas en el Eje de apreciación estética, la Educadora o Educador identificó que el nivel de logro de Aprendizajes Esperados corresponde al nivel de logro de Segundo Nivel de Transición.

Según esto, ¿sobre la base de qué conjunto de Aprendizajes Esperados debe planificar?

Al detectar que la mayoría de los niños y niñas presentan un nivel de logro correspondiente al NT2 (según los resultados derivados de la aplicación de la pauta de evaluación) la Educadora o Educador seleccionará el conjunto de Aprendizajes Esperados que son desafiantes para ellos, es decir, los que corresponden al nivel de logro para Primer Año de Educación General Básica.



Un segundo ejemplo para este mismo curso de Segundo Nivel de Transición se puede explicitar como:

Ejemplo n°2:

Nivel educativo: NT2 Número de niños(as): 32 Núcleo: Lenguaje verbal Eje: Iniciación a la lectura			
Niveles de logro	N° de niños(as)	Nivel de logro en que se encuentra la mayoría del grupo	Nivel de logro con el que se debe planificar
<NTI	0		
NTI	18	■	
NT2	11		■
I EGB	3		

Considerando que es el mismo curso, pero esta vez observando los resultados de la evaluación referidos al Eje Iniciación a la lectura, la Educadora o Educador observa que la mayoría de los niños y niñas se encuentran en un nivel de logro inferior al nivel educativo o curso al que pertenecen, es decir a Primer Nivel de Transición. Por esto, al momento de planificar, la Educadora o Educador seleccionará de los Programas Pedagógicos, el conjunto de Aprendizajes Esperados correspondiente al nivel de logro de Segundo Nivel de Transición.

Es importante destacar, que en un mismo curso, es posible encontrar diversos niveles de logro en los diferentes Ejes de Aprendizaje, lo que conducirá a seleccionar Aprendizajes Esperados correspondientes a distintos niveles de logro en cada uno

de ellos; por ejemplo, en algunos Ejes de Aprendizajes el curso podría requerir aprendizajes esperados de Primer Nivel de Transición y en otros de Segundo Nivel de Transición.

Por último, es importante recalcar que la selección de aprendizajes esperados es uno de los procesos didácticos que definen la calidad del proceso educativo, puesto que si una Educadora o Educador decide un nivel de logro mayor al que es posible, o menor a las potencialidades de los niños(as) del curso, su aprendizaje podrá estar asociado a sentimientos de frustración por no lograr las expectativas planteadas o a sensaciones relacionadas con el desencanto, pues al ser tan bajas las expectativas de aprendizaje, el interés por aprender se pierde o al menos se aminora.

Especificación de Aprendizajes Esperados

Aun considerando que los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos son más específicos que los de las Bases Curriculares, la mayoría de ellos posee un grado de amplitud que exige especificarlos más aún.

Esta mayor especificidad responde a la necesidad de tener mayores claridades respecto de la intencionalidad pedagógica y de lo que los niños(as) deben aprender.



Una forma de especificar los Aprendizajes Esperados es desglosarlos:

Ejemplo 1

Programas Pedagógicos: Segundo Nivel de Transición

Núcleo: Lenguajes artísticos

Eje: Expresión creativa

Aprendizaje Esperado n° 4:

“Recrear a partir de imágenes, figuras y objetos, combinando diferentes recursos expresivos que integran algunas nociones de organización espacial”.

AE Específico 1:

Recrear a partir de **imágenes**, combinando diferentes recursos expresivos que integran algunas nociones de organización espacial.

AE Específico 2:

Recrear a partir de **figuras**, combinando diferentes recursos expresivos que integran algunas nociones de organización espacial.

AE Específico 3:

Recrear a partir de **objetos**, combinando diferentes recursos expresivos que integran algunas nociones de organización espacial.

Ejemplo 2

Programas Pedagógicos: Segundo Nivel de Transición

Núcleo: Grupos humanos

Eje: Conocimiento del entorno social

Aprendizaje esperado n° 1:

“Reconocer a través de imágenes y relatos, algunas características de la época en la que ocurrieron sucesos o se destacaron personas relevantes para la historia de su comunidad, del país o del mundo”.

AE específico 1:

Reconocer a través de imágenes y relatos, algunas características de la época en la que ocurrieron sucesos o se destacaron personas relevantes para la **historia de su comunidad**.

AE específico 2:

Reconocer a través de imágenes y relatos, algunas características de la época en la que ocurrieron sucesos o se destacaron personas relevantes para la historia del **país**.

AE específico 3:

Reconocer a través de imágenes y relatos, algunas características de la época en la que ocurrieron sucesos o se destacaron personas relevantes para la historia del **mundo**.

Lo fundamental respecto del desglose de los Aprendizajes Esperados es aportar la mayor claridad de la intencionalidad educativa. De este modo, el proceso de enseñanza aprendizaje adquiere mayor precisión.

Una vez que se ha seleccionado para el semestre, el conjunto de aprendizajes esperados que se deben favorecer en cada

uno de los Ejes de Aprendizaje, es posible continuar con el proceso de planificación de experiencias de aprendizaje, anticipando y articulando los diversos factores y/o elementos curriculares que intervienen en ella.

Para mayores claridades, a continuación se expone un flujograma de los “pasos” que comprende este proceso de planificación:

Flujograma

Pasos de proceso de planificación

Del conjunto de Aprendizajes Esperados seleccionados, **definir el aprendizaje esperado** que será trabajado en la experiencia de aprendizaje variable.



Especificar el aprendizaje esperado definido, **si es necesario**, identificando así, la habilidad central que será potenciada mediante la experiencia de aprendizaje.



Anticipar la organización del ambiente educativo e identificar los recursos y el tiempo que se necesitará para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje (definiendo la cantidad o proporción requerida para favorecer la exploración de todos los niños y niñas, y la duración en el caso de la temporalidad).



Definir las estrategias de mediación, explicitando entre otras, las **preguntas claves** que se formularán.



Definir las **estrategias metodológicas** más pertinentes para favorecer el logro del aprendizaje esperado seleccionado (considerando que sea lúdica, que favorezca la autonomía, basada en la experimentación y exploración, es decir, que responda a los principios pedagógicos de las BCEP, entre otros.)



Evaluación de experiencia de aprendizaje: Definir los puntos específicos respecto de los contextos de aprendizaje que pueden haber influido durante el desarrollo de la experiencia de aprendizaje. ■

4.4

Planificación de los períodos constantes con los Programas Pedagógicos

Los períodos que mantienen su intencionalidad pedagógica de mediano o largo plazo, es decir, por una semana, quince días, un mes o un trimestre, se constituyen también en instancias de aprendizaje para el niño(a).

Los períodos regulares o constantes poseen una duración relativa acorde al tipo de actividades que se desarrollan en ellos, por ejemplo: un período de “saludo y llegada” puede durar entre 20 y 45 minutos, y

un período de “finalización de actividades” puede desarrollarse en 15 a 25 minutos, pero se debe recordar que el contexto define bastante la duración de cualquier período de trabajo, por ejemplo, sobre la base de los niveles de atención y concentración que presentan los niños y niñas.

La planificación de estos períodos permite resguardar el sentido pedagógico que tienen.

La orientación para planificar estos períodos es:

dar una intención pedagógica al período, desde la perspectiva de lo que el Educador o Educadora realiza para favorecer los aprendizajes de los niños(as), a diferencia de la que se precisa en las experiencias variables (referidas a un Aprendizaje Esperado de los Programas Pedagógicos);

explicitar algunas **acciones** que se esperan del niño(a);

explicitar las estrategias metodológicas;

explicitar las estrategias de mediación;

identificar **recursos** a utilizar.

Por último, la planificación de los períodos regulares históricamente se ha desarrollado con un formato diferente al de las experiencias de aprendizaje, pues en general, no consideran por ejemplo, descripción

del inicio, desarrollo y cierre del proceso pedagógico o, la inclusión de los elementos complementarios de participación de la familia o articulación con Primer Año Básico.



De acuerdo a las anteriores consideraciones, la propuesta de planificación de los períodos regulares, sería por ejemplo:

Horario	Período	Intencionalidad pedagógica	Acciones esperadas del niño(a)	Estrategias metodológicas	Recursos a utilizar
8:00 a 8:20	Llegada y saludo individual.	Favorecer un ambiente de acogida y orden para cada niño(a).	Saludar a la Educadora o Educador y a sus compañeros(as) en forma individual. Ordenar sus pertenencias (mochila, casaca, etc.). Colocarse el delantal.	Observar y acompañar al niño(a).	Percheros. Delantal.

Horario	Período	Intencionalidad pedagógica	Acciones esperadas del niño(a)	Estrategias metodológicas	Recursos a utilizar
10:30 a 11:00	Recreo o juego en patio.	Facilitar la toma de decisiones respecto de los juegos a desarrollar.	Elegir juegos individuales y/o colectivos. Realizar los juegos elegidos.	Guiar, sugerir y formular preguntas claves.	Patio organizado con diferentes áreas y equipamiento de juego. Caja con implementos de juego exterior.

Por último, la evaluación de estos períodos se refiere centralmente a los contextos de aprendizaje, y por ende a los elementos y/o factores curriculares que influyeron en la eficacia del período, aunque pueden igualmente, realizarse registros con diferentes

instrumentos de evaluación acerca de los aprendizajes de los niños(as), de manera de contar con información al momento de sistematizar la información recabada en la pauta de evaluación. ■

5

Orientaciones para la evaluación



La evaluación permite desarrollar procesos educativos pertinentes a los requerimientos de aprendizaje de los niños y niñas. Las BCEP, la definen como un proceso que se desarrolla con el fin de conocer y comprender cómo se está llevando a cabo el proceso educativo. Para esto, se requiere la aplicación de instrumentos de evaluación que permitan recoger información relevante y objetiva, con el fin de, realizar juicios de valor y así tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar las prácticas pedagógicas.

De esa forma, por medio de la evaluación, la Educadora o Educador puede obtener información relevante, sobre cómo van avanzando los niños y niñas de su curso en el logro de los aprendizajes esperados, y en qué medida la práctica pedagógica está contribuyendo a su aprendizaje, entre otros.

5.1

Características de la evaluación

Un proceso de evaluación de calidad debe:

- Ser **sistemático**, por lo tanto requiere que cada Educadora o Educador realice una planificación del proceso evaluativo. Esto implica que debe anticipar algunos aspectos esenciales, tales como: para qué evaluará (objetivo y enfoque del proceso), qué se quiere evaluar, cómo espera desarrollar el proceso de evaluación (con qué instrumentos y procedimientos), cuándo evaluará y quiénes participarán en el proceso de evaluación (quiénes serán evaluados(as) y quiénes evaluarán).
- Realizarse en forma **permanente**, ya que es un proceso que acompaña y retroalimenta la enseñanza en forma constante, evaluando los aprendizajes en a lo menos tres instancias:
 - a) **diagnóstica**, realizada al inicio del proceso educativo;
 - b) **formativa**, realizada durante el proceso;
 - c) **acumulativa**, desarrollada al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Permitir a la Educadora o Educador obtener evidencias sobre las características, dificultades, fortalezas y logros que obtienen y se observan en los niños y niñas. De esta forma, la Educadora o Educador contará con información relevante y objetiva para tomar decisiones y realizar modificaciones pertinentes y oportunas respecto del proceso educativo de manera de poder mejorarlo.
- Orientar la **toma de decisiones** que realiza la Educadora o Educador en relación a sus prácticas pedagógicas. De tal forma, las definiciones y posteriores modificaciones a la planificación del proceso educativo, se basan en la información o evaluación obtenida de la implementación de las experiencias de aprendizaje, y por tanto mejoran la efectividad del quehacer educativo.
- Involucrar el proceso educativo en sus distintas dimensiones, por lo tanto, la Educadora o Educador es responsable de evaluar no solo los aprendizajes de los niños y niñas, sino que además, los diversos contextos para el aprendizaje, es decir, la organización del tiempo y del ambiente educativo, la planificación y la misma evaluación, con el fin de mejorarlos progresivamente.



- **Ser participativo**, ya que al contar con el apoyo de distintos agentes educativos, como por ejemplo, la técnico en Educación Parvularia y las familias o responsables del cuidado y formación de niños y niñas, es posible que la Educadora o Educador tenga distintas fuentes de información, pudiendo realizar un proceso más completo y objetivo. En este sentido, es importante destacar que es la Educadora o Educador de cada curso, quien se debe encargar de conducir y planificar la evaluación, liderando la integración de aquellos que pueden hacer aportes al proceso educativo.

La participación de la familia en el proceso evaluativo no solo es importante por la valiosa información que puede aportar, sino fundamentalmente porque ésta, debe estar involucrada activamente en la educación de sus hijos(as) y conocer por tanto, cómo van avanzando en sus aprendizajes, de modo de apoyarlos en dicho proceso. De esta manera, la Educadora o Educador es responsable de mantener informada a la familia y apoderados sobre los aprendizajes y logros que presentan los niños y niñas durante el año escolar, pudiendo contar con la participación de ellos para aportar información valiosa sobre las características, requerimientos y avances que se presentan en relación a sus aprendizajes fortaleciendo el logro de aprendizajes esperados desde el hogar.

Por otra parte, es importante considerar las percepciones y opiniones que manifiestan los niños y niñas en relación al proceso educativo. Por esta razón se orienta a la Educadora o Educador, a crear instancias en las que ellos(as) puedan compartir sus impresiones y promover la metacognición.

Es recomendable también, incorporar al proceso de evaluación a otros actores relevantes de la escuela, tales como otras Educadoras o Educadores y las Profesoras o Profesores de Primer Año Básico con quienes es necesario mantener una comunicación constante que permita articular adecuadamente el trabajo pedagógico de ambos niveles. ■

5.2 Evaluación de Aprendizajes Esperados

Para apoyar a las Educadoras o Educadores en el proceso de evaluación de los aprendizajes, la Unidad de Educación Parvularia ha elaborado una pauta para conocer el nivel de logro alcanzado por los niños y niñas

respecto de los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos. Esta pauta permite además, seleccionar los aprendizajes esperados que se espera alcanzar durante el proceso educativo.

Pauta de evaluación para los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos de NT1 y NT2

Este instrumento consiste en un registro de observación que permite evaluar los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos, identificando el nivel de logro que alcanzan los niños y niñas en cada Eje de Aprendizaje de los Programas Pedagógicos para NT1 y NT2, tanto en forma individual como grupal, e identificar los aprendizajes que se constituyen en los nuevos desafíos para el aprendizaje: nivel de logro y lo que le corresponde aprender en cada semestre.

Para organizar los aprendizajes esperados de los programas en los cuatro niveles de logro que contiene la pauta y diseñar los indicadores de logro, se utilizaron como insumos, las **Bases Curriculares de la Educación Parvularia** y los **Mapas de Progreso** del Primer y Segundo Nivel de Transición. Además, en relación a la educación básica se consideró el Marco Curricular y el **Programa de Estudio** de 1° Año Básico.

Una premisa importante también en la elaboración de esta pauta, es que el aprendizaje de los niños y niñas no es un proceso lineal, ni homogéneo, dado que está determinado, tanto por la madurez como por las influencias del entorno; de ese modo el nivel de logro que pueden alcanzar no depende exclusivamente o preponderantemente de la edad. Por esta razón, y bajo el principio de potenciación de los aprendizajes, se elaboró esta pauta considerando cuatro niveles de logro progresivos de complejidad ascendente en cuanto a exigencia:

- Anterior a NT1
- NT1
- NT2
- 1° año de Enseñanza General Básica



Esto permite identificar el nivel de logro que ha alcanzado cada niño o niña, independientemente del curso en que él o ella se encuentre.

Por otra parte y debido a que esta pauta permite obtener información diferenciada por cada Eje de Aprendizaje, es posible detectar las diferencias de los niveles de logro que pudiesen darse entre los Ejes de un mismo Núcleo.

Proceso de validación

Con el propósito de contribuir a la validez y confiabilidad del instrumento, la Unidad de Educación Parvularia realizó dos procesos de validación:

El primero, consistió en una aplicación piloto, en que se solicitó a un grupo de Educadoras o Educadores, quienes trabajan en Niveles de Transición de escuelas subvencionadas de la Región Metropolitana, que aplicaran la pauta con un grupo de niños y niñas de sus cursos e informaran sobre aspectos relevantes, como calidad de los indicadores, estructura de la pauta (formato, información contenida), funcionalidad (facilidad y tiempo de aplicación), facilidad en el análisis de información y calidad de la guía de aplicación.

Junto con poder identificar el nivel de logro real que alcanza cada uno de los niños(as) en los diferentes Ejes de Aprendizaje, esta nueva pauta permite a la Educadora o Educador seleccionar el conjunto de Aprendizajes Esperados que se constituye en desafío para su grupo de niños y niñas, es decir, el nivel de desarrollo potencial. De esa forma, la pauta de evaluación de Aprendizajes Esperados es un instrumento que nutre y orienta la planificación educativa.

El segundo proceso, consistió en una evaluación realizada a través del juicio de expertos, en que participaron docentes de educación de postgrado, especialistas en el área de evaluación. En este proceso, se les solicitó analizar la calidad de los indicadores, pertinencia en la gradación de indicadores y calidad de la guía de aplicación.

En ambos casos, se recibieron diversas orientaciones y aportes que permitieron optimizar las características del instrumento. Producto de esta validación se obtuvo un instrumento de evaluación que significa un aporte para el trabajo de las Educadoras o Educadores en aula, ya que proporciona información rigurosa y de fácil interpretación respecto de los niveles de logro obtenidos por los niños y niñas del curso.



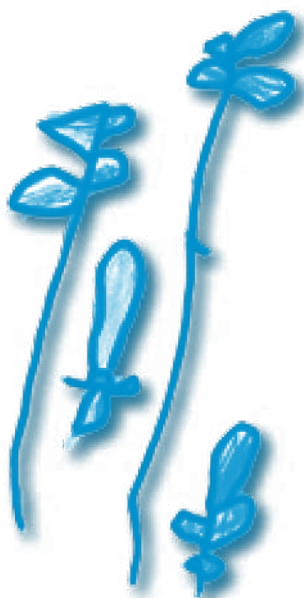
Aplicación de la pauta

Para dar rigurosidad al proceso evaluativo, se propone que este instrumento sea aplicado considerando la información obtenida a través de estrategias tales como:

Registros de observación espontánea de los niños y niñas en distintos períodos de la jornada. Por ejemplo, observar durante los recreos u obtener información a través de diálogos espontáneos, ya sea entre los niños y niñas, o entre adultos (Educadora o técnico) con los niños y niñas.

Experiencias de aprendizaje en que se realice observación intencionada, de algunos indicadores en particular, en algunos niños(as).

Información recogida a través de registros gráficos, tales como dibujos de los niños(as) o fotografías, incluidas en portafolios o carpetas.



Se utilice al menos en tres ocasiones durante el año escolar:

- **Al inicio del año,** como evaluación diagnóstica para identificar el nivel de logro que alcanzan los niños y niñas al inicio del año escolar. Esta información constituye un insumo esencial para orientar el diseño de las planificaciones para el primer semestre, pudiendo anticipar estrategias pedagógicas pertinentes a las necesidades de los niños y niñas del curso.
- **A mediados del año,** como evaluación formativa, con el objetivo de visualizar los avances que han alcanzado los niños y niñas respecto de los resultados de la evaluación diagnóstica. Constituye un insumo para las planificaciones del segundo semestre, permitiendo reorientar el proceso educativo en función de los avances y requerimientos que se detecten.
- **Al finalizar el año,** como evaluación acumulativa, para identificar los avances alcanzados durante el segundo semestre y elaborar conclusiones sobre todo el año escolar. En esta evaluación, es posible comparar los resultados de la evaluación diagnóstica con la información aportada por la evaluación acumulativa, pudiendo identificar el nivel de logro que han obtenido los niños y niñas en relación a los aprendizajes esperados de los Programas Pedagógicos. Además, constituye un insumo para elaborar los informes finales a las familias, Educadoras o Educadores de NT2 o Profesores(as) de primero básico, sobre el aprendizaje de cada niño y niña del curso.

A partir de la información recabada en la pauta, es posible contar con evidencias sobre el proceso de aprendizaje de cada niño y niña en tres momentos claves del año. Entre una evaluación y otra, existe un período de tiempo para favorecer los aprendizajes esperados a través de diversas estrategias. De esta manera, cada Educadora o Educador podrá contribuir a que los Aprendizajes Esperados se consoliden y perduren en niños y niñas.

Considerando que la pauta se aplicará durante el año y dado que no es posible que los niños y niñas logren un aprendizaje esperado a través de una sola experiencia de aprendizaje, se orienta a la Educadora o Educador a no evaluar los Aprendizajes Esperados al finalizar cada una de las experiencias de aprendizaje. Esto permitirá, que durante las experiencias de aprendizaje, la Educadora o Educador pueda concentrar sus esfuerzos en la mediación del aprendizaje esperado y en crear las mejores condiciones de aprendizaje, en cada uno de los contextos de aprendizaje, respetando sus diferentes ritmos de aprendizaje.

No obstante lo anterior, es fundamental que la Educadora o Educador y el equipo técnico observen con atención el comportamiento de los niños y niñas, llevando un registro a través de diversos medios. Estos registros se constituirán en un importante insumo para completar la pauta de evaluación a partir de la información ya recopilada en diferentes instancias.



Relación de los resultados de la aplicación de la pauta de evaluación con la planificación de experiencias de aprendizaje

Como se ha señalado anteriormente, al aplicar la pauta de evaluación, la Educadora o Educador conocerá el nivel de logro real que han alcanzado los niños y niñas de su curso y a partir de esta información, planificará el proceso educativo.

Al contar con el nivel de logro de cada uno de los niños y niñas y del curso completo en cada Eje de Aprendizaje se puede identificar el “Nivel de logro con

que se debe planificar”, que corresponde al inmediatamente superior al obtenido por el grupo.

Una vez definido el “Nivel de logro con que se debe planificar” se seleccionan los Aprendizajes Esperados de Primer o Segundo Nivel Transición, de los Programas Pedagógicos, o del Programa de Estudios de I EGB, según corresponda.

Informes pedagógicos:

Se propone elaborar y entregar informes sobre los resultados que se han obtenido al evaluar a los niños y niñas, (es decir al menos tres veces en el año), en los que se comunique con un lenguaje claro y fácilmente comprensible para la familia, los aprendizajes alcanzados por los párvulos de manera de que reciban información periódica sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Otro aspecto importante de considerar es el informar el nivel de logro alcanzado por el curso a las Educadoras o Educadores o Profesoras(es) que se harán cargo de los niños y niñas en el próximo año escolar. Por ejemplo, al finalizar el año, es importante que la Educadora(or) de NT1 entregue e intercambie información, mediante un informe, sobre los resultados obtenidos, a la Educadora(or) de NT2, o bien, la Educadora(or) de NT2 puede entregar y dialogar respecto del informe a la Profesora(or) de I EGB.

Una información precisa y lo más objetiva posible, constituyen un insumo importante para anticipar algunas estrategias pedagó-

gicas que se utilizarán y los desafíos que se ofrecerán al momento de recibir a estos niños y niñas en un nuevo curso.

Finalmente, es importante que cada Educadora o Educador se encargue de resguardar en todo momento el lenguaje y el modo en que se presenta la información, de manera que esta se realice desde una perspectiva clara, precisa, positiva y cordial, evitando que se “encasille” a los niños o niñas bajo una categoría o característica en particular, que podría afectar la visión que otros adultos construyan respecto de ellos. Por ejemplo, es necesario evitar las generalizaciones respecto de una característica del niño(a) explicitando que “es inquieto(a)”, (pues se entendería que lo es en todo momento y ante cualquier situación). Lo adecuado en este caso, sería afirmar que “el niño(a) ante “X” situación o en “X” momentos de la jornada diaria, se comporta en forma inquieta. Si además de explicitar estas afirmaciones, se puede evidenciar con registros escritos o gráficos, aquello que se desea transmitir, la información adquiere mayor relevancia y validez. ■

5.3 Evaluación de experiencias de aprendizaje

Como un complemento a la evaluación de los aprendizajes esperados, y con el fin de mejorar constantemente los procesos educativos que desarrolla cada Educadora o Educador, es necesario que el equipo técnico pedagógico de cada curso incorpore la evaluación de las experiencias de aprendizaje como una práctica sistemática. De esa manera, la Educadora o Educador y la técnica en Educación Parvularia podrán retroalimentar el trabajo que realizan diariamente en el aula, pudiendo conocer las principales fortalezas y debilidades de sus prácticas pedagógicas en cada contexto de aprendizaje involucrado y, a partir de esto, mejorar progresivamente las estrategias que utilizan para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas.

Es importante que este sea un proceso de reflexión y análisis realizado en equipo, en que sea la Educadora o Educador quien conduce la evaluación, junto al apoyo de la técnica del nivel. En caso de contar con la presencia de algún apoderado durante la experiencia de aprendizaje, es importante considerar su opinión, ya que al percibir la experiencia desde una perspectiva distinta, puede aportar con información o ideas

para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para llevar a cabo esta evaluación de manera sistemática, es necesario que la Educadora o Educador y su equipo (técnica en Educación Parvularia) se reúnan para reflexionar y dialogar sobre aquellos aspectos que consideran más relevantes o necesarios de analizar en las distintas experiencias de aprendizaje, considerando que estos pueden variar a través del tiempo, en función de los requerimientos que se observen.

Una vez que se han definido los aspectos a evaluar, la Educadora o Educador puede incluir preguntas, indicadores, o bien, los elementos curriculares a observar, pudiendo registrar la información de manera más ordenada. Por ejemplo, es posible considerar las siguientes preguntas: ¿la experiencia de aprendizaje dio respuesta al aprendizaje esperado seleccionado, ¿por qué?, ¿qué otras estrategias metodológicas puedo utilizar para potenciar el aprendizaje esperado?, ¿de qué manera podría establecer mayor coherencia entre los momentos de inicio, desarrollo y cierre?, entre otros.



Aportes de la pauta de evaluación

Esta pauta constituye una ayuda para las Educadoras o Educadores porque:

Permite evaluar los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos.

- Proporciona información sobre los niveles de logro que han alcanzado los niños y niñas en cada Eje de Aprendizaje, por lo tanto, propicia una selección de aprendizajes esperados pertinente a los niveles de exigencia, que requieren los niños y niñas del curso.
- Constituye un instrumento de evaluación objetivo, que ha sido validado para garantizar su calidad, por lo tanto favorece la rigurosidad al desarrollar procesos de evaluación.
- No requiere de materiales sofisticados para observar y luego registrar la información, pues la mayoría de los indicadores pueden ser observados en situaciones cotidianas.
- Facilita el proceso de planificación ya que arroja resultados individuales y grupales. ■

E

Experiencias de aprendizaje



**Núcleo de Aprendizajes
Lenguaje verbal**

Ámbitos de Experiencia para el Aprendizaje:	>>	>>	Comunicación.
Núcleo de Aprendizaje:	>>	>>	Lenguaje oral.
Eje de Aprendizaje:	>>	>>	Iniciación a la lectura.
Aprendizaje Esperado Programa Pedagógico NT1:	>>	>>	Reconocer que las palabras están conformadas por sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas finales. (6)
Aprendizaje Esperado Específico:	>>	>>	Reconocer palabras que tienen la misma sílaba final.
Aprendizaje Esperado NT2:	>>	>>	Reconocer que las palabras están conformadas por sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas iniciales. (6)

Nombre de la Experiencia de Aprendizaje: **Juguemos con las palabras**

Inicio	Desarrollo	Cierre	Evaluación
La Educadora o Educador invitará a los párvulos a jugar a las rimas. Comenzará con los nombres propios de los niños(as) del grupo. Para ejemplificar escribirá en la pizarra el nombre “Roberto” solicitando que los niños(as) lo repitan en voz alta y les preguntará por otros nombres que finalizan con to. Complementará dando otros ejemplos: Albertoto, Rigobertoto, Norbertoto, Gilbertoto. Continuará haciendo el ejercicio con varios nombres propios de los niños(as). Luego complejizará el juego invitándolos a inventar oraciones con rimas: la Educadora o Educador dará el enunciado y los niños completarán la rima, por ejemplo: “Yo me llamo Emilia y me gusta mi familiaia”. “Me llamo Marisol y me gusta mucho el solol”. “Mi nombre es Agustín y toco el flautínín”. Cada una de las creaciones de los niños(as) será escrita por la Educadora o Educador en el pizarrón, quien a medida que las escribe, las repetirá en voz alta. Destacará con el plumón las sílabas finales cuando efectivamente haya una rima.	Posteriormente invitará a los niños(as) a formar grupos para jugar con las palabras. Cada grupo tendrá láminas que tendrán por un lado una imagen y por el reverso la palabra correspondiente. Cada grupo tendrá un set de láminas diferentes, de modo que cuando han logrado reunir las palabras que riman se intercambien las láminas. Les explicará que deben juntar todas las palabras que rimen. La Educadora o Educador los apoyará incentivándolos a que busquen las similitudes en las palabras y luego se apoyen en las imágenes.	Para finalizar la Educadora o Educador les pedirá que cada grupo presente a sus compañeros(as) el grupo de palabras que riman. El resto del grupo podrá intervenir si se dan cuenta que algunas palabras no riman, o si conocen otras palabras que tengan el mismo sonido final. Luego de esto, la Educadora o Educador iniciará un diálogo para saber qué aprendieron en la experiencia. Algunas preguntas pueden ser: ¿Qué aprendieron en esta experiencia?, ¿qué fue lo que más les gustó?, ¿con cuál palabra les costó más hacer rimas?, ¿cómo se dieron cuenta cuando dos palabras rimaban?	>> ¿Los ejemplos entregados fueron comprensibles para los niños(as)? >> ¿La organización de los niños(as) favoreció el desarrollo de la experiencia? >> ¿El tiempo destinado a la experiencia fue suficiente?

Recursos pedagógicos:

Pizarra , plumones o tiza.

Trabajo con la familia:

La Educadora o Educador les comentará el sentido e importancia que tiene para los niños(as) esta experiencia para la iniciación de la lectura y escritura. Luego les solicitará que pregunten a sus hijos(as) qué juego hicieron con sus nombres y los inviten a jugar con los nombres de sus hermanos, tíos, amigos, indicando que al decir la palabra acentúen la sílaba final.



Algo más para saber...

Los niños(as) que han desarrollado conciencia fonológica reconocen que hay palabras cortas y más largas, que hay palabras que tienen sonidos similares finales (rimas) o sonidos similares iniciales (aliteraciones); reconocen que las palabras están compuestas de sílabas; sin que los niños(as) conozcan lo que significa una sílaba, se dan cuenta que las palabras están compuestas por pequeños segmentos.

Ámbitos de Experiencia para el Aprendizaje:	>>	>>	Comunicación.
Núcleo de Aprendizaje:	>>	>>	Lenguaje verbal.
Eje de Aprendizaje:	>>	>>	Iniciación a la lectura.
Aprendizaje Esperado Programa Pedagógico NT2:	>>	>>	Reconocer palabras y logos a primera vista. (Vocabulario visual) (7)
Aprendizaje Esperado Específico:	>>	>>	Reconocer palabras a primera vista.
Aprendizaje Esperado I EGB:	>>	>>	Reconoce a primera vista (vocabulario visual), un rango de veinticinco palabras a partir de sus características gráficas.

Nombre de la Experiencia de Aprendizaje: **Busquemos palabras**

Inicio	Desarrollo	Cierre	Evaluación
La Educadora o Educador organizará al grupo en semicírculo y creará un clima tranquilo y agradable. Los invitará a conocer un cuento nuevo. Para ello se apoyará de un papelógrafo cuyo texto escrito estará acompañado de imágenes (cuento pictográfico). Se sugiere que la lectura sea en voz alta, fluida, haciendo inflexiones de voz. Utilizar un puntero a medida que lee. Antes de comenzar, la Educadora o Educador les mostrará el cuento y les solicitará que formulen predicciones respecto al texto: ¿de qué creen que se trata el cuento?, ¿por qué?, ¿creen ustedes que conocen algunas palabras del título?, ¿cuáles? La Educadora o Educador leerá varias veces el texto de tal manera que los niños(as) se familiaricen con el. Destacará las palabras que están representadas en en el papelógrafo.	A continuación, invitará a los niños(as) a cambiar las imágenes del texto por palabras. Cada vez que aparezca una imagen les pedirá que recuerden y digan en voz alta la palabra que debería estar en el texto. Luego un niño(a) reemplazará la imagen por la palabra que podrán seleccionar dentro de una caja que contiene solo palabras relacionadas con este cuento. Invitará a un niño(a) a realizar en conjunto la “lectura” del texto. Mostrará el texto completo en otro papelógrafo e invitará a los niños(as) a identificar palabras conocidas. Esta lectura se puede repetir diariamente para que los niños(as) se familiaricen con el texto. Una vez que los niños(as) conozcan el cuento puede integrar otras palabras (sinónimos) que puede reemplazar a las planteadas en el texto inicial, por ejemplo “la princesa era hermosa” por “la princesa era bella”, “la princesa era preciosa”.	Para finalizar, la Educadora o Educador comentará con los niños(as) el contenido del cuento y hará preguntas tales como: ¿qué palabras conocimos hoy?, ¿dónde están escritas en el texto?, ¿han visto estas palabras escritas en otras partes?, ¿qué otras frases podríamos crear con estas palabras? Otra posibilidad es que se dibujen, fotocopien los personajes, situaciones u objetos que aparecen en el cuento, acompañados de sus respectivas palabras escritas, a modo de cartas para que los niños(as) puedan utilizarlas para crear otras historias, a través de la estrategia de pictogramas. Si los niños(as) crean sus propias historias, la Educadora o Educador escribirá y organizará estos textos en un rotafolio.	» ¿La experiencia de aprendizaje permitió a los niños(as) reconocer palabras?, ¿por qué? » ¿Qué aspecto de la práctica pedagógica hay que mejorar para la siguiente experiencia? » ¿Cómo se favoreció la metacognición en el cierre de la experiencia?

Recursos pedagógicos:

Rotafolio con el cuento escrito. Papelógrafo con texto e imágenes. Caja de palabras e imágenes, scotch, plumones.

Se seleccionará uno de los cuentos entregados para la Biblioteca de Aula.

Trabajo con la familia:

La Educadora o Educador explicará a la familia las experiencias que están realizando para la iniciación de la lectura para que en el hogar puedan realizarlas con sus hijos(as). Sugerirá que recorten palabras y sus respectivas imágenes e invitar a sus hijos(as) a construir historias para compartirlo con sus compañeros(as) a la hora del cuento.



Algo más para saber...

Los cuentos en pictogramas son aquellos que en el texto sustituyen una palabra por una imagen o dibujo. La palabra sustituida es normalmente un sustantivo, pero puede ser también un adjetivo o una acción. Constituyen un tipo de escritura al mismo tiempo simbólica y fonética.

Cada vez que se integre a la biblioteca de aula un nuevo texto (cuento), es importante que la Educadora o Educador elabore una ficha que comprende: fotocopia de la portada, autor, el ilustrador, editorial, año de publicación, idioma, resumen del contenido, tipo de texto (cuentos, leyendas, poesía, atlas, diccionarios, libros de información, etc). La biblioteca de aula tiene que contar con un fichero organizado según categoría (cuentos, poesías, diccionarios) el tipo de textos que existen en la biblioteca.

Ámbitos de Experiencia para el Aprendizaje:	>>	>>	Comunicación.
Núcleo de Aprendizaje:	>>	>>	Lenguaje verbal.
Eje de Aprendizaje:	>>	>>	Iniciación a la escritura.
Aprendizaje Esperado Programa Pedagógico NT2:	>>	>>	Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos grafismos y respetando la forma de algunas letras y palabras y ciertos aspectos de la regularidad de la escritura, como: dirección y secuencia, organización y distancia. (12)
Aprendizaje Esperado Específico:	>>	>>	Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos grafismos.
Aprendizaje Esperado I EGB:	>>	>>	Producir y reproducir, en forma manuscrita y digital, textos breves y comprensibles para comunicar opiniones o sentimientos sobre contenidos que les son familiares.

Nombre de la Experiencia de Aprendizaje: **¡Ha llegado carta!**

Inicio	Desarrollo	Cierre	Evaluación
La Educadora o Educador comenzará la experiencia leyendo un poema o relato breve sobre recibir noticias importantes (nacimiento, cumpleaños, etc.), comentando lo importante que es recibir mensajes de los demás. Luego, comentará a los niños(as) que ha recibido un mensaje, los invitará a observar la lámina en que se ha escrito una carta y los motivará a interrogar el texto haciendo preguntas como: ¿qué es esto?, ¿cómo se dieron cuenta de eso?, ¿por qué creen que es una carta? Una vez que los niños(as) han identificado el formato de la carta, se les pedirá hacer algunas predicciones: >> ¿Qué creen que pueda decir la carta? >> ¿Quién la habrá enviado? >> ¿Cómo habrá llegado a la sala? >> ¿Cuándo creen que fue escrita la carta?, ¿por qué?	Una vez finalizada la etapa de interrogación del texto, la Educadora o Educador los invitará a escribir cartas a algún compañero que ellos elijan. Les pedirá que piensen en los siguientes aspectos: a quién desean escribir la carta, qué quieren decirle. Les ofrecerá la posibilidad de “escribir” la carta a través de dibujos, con palabras apoyándose de las tarjetas de la “caja de palabras”, o con imágenes recortadas de revistas o diarios. La Educadora o Educador apoyará a aquellos niños(as) que lo soliciten, escribiendo el texto que le dicten. Además colocará a disposición de los niños(as) los siguientes elementos: fecha del día escrita en la pizarra, tarjetas a la vista con los nombres de los niños(as) del curso y “caja de palabras” del curso para que las copien en su carta. La Educadora o Educador recordará a los niños(as) que escriban su nombre al final del texto y al reverso del sobre y el nombre del destinatario.	Una vez finalizada la experiencia de escritura de las cartas y sus sobres respectivos, la Educadora o Educador les solicitará que depositen la carta en el buzón que previamente han confeccionado. Antes de finalizar la jornada, se ubicarán en un círculo, dos o tres niños(as) quienes representarán el rol de carteros y entregará las cartas a los niños(as) que corresponda. Algunos niños(as) compartirán las cartas recibidas “leyéndolas” al curso. La Educadora o Educador apoyará la experiencia a través de preguntas tales como: ¿quién crees que te escribió la carta?, ¿por qué?, ¿qué crees que dice?, ¿qué palabras conoces del texto? Se les pide que lleven la carta al hogar para compartirla con su familia y responderla. Esta experiencia se puede enriquecer, llevando a los niños(as) al correo para que observen el proceso de envío de una carta con estampillas.	>> ¿Qué tan desafiantes fueron las preguntas?, ¿por qué? >> ¿De qué manera la estrategia de organización de los niños(as) favoreció el desarrollo de la experiencia? >> ¿La caja de palabras está actualizada?

Recursos pedagógicos:

Carta escrita en rotafolio, dirigida a la Educadora o Educador. Tarjetas con los nombres de los niños(as), y que estén a la vista para que se puedan copiar.

Hojas de oficio y sobres para cada niño(a) (dos por niño o niña). Día, mes y año escrito en la pizarra para que los niños(as) lo puedan escribir. Buzón (una caja de cartón forrada y sellada, con una abertura para introducir las cartas).

Trabajo con la familia:

Solicitar a la familia que apoye a sus hijos(as) para responder la carta. La educadora, enviará el modelo de una sencilla carta para guiar la experiencia.

La respuesta a la carta se compartirá al día siguiente en el curso.



Algo más para saber...

La interrogación de textos (Jolibert, 1992) es una estrategia metodológica que se basa en el interés del niño(a) por extraer el significado de un texto. Los niños(as) que tienen contacto con el lenguaje impreso, poseen diversas informaciones previas acerca del lenguaje escrito que les permiten percibir distintas claves relacionadas con la situación que rodea al texto, sus características, tipo de diagramación, ilustraciones, tipos de letra y otras claves lingüísticas. Cuando un niño(a) “juega a leer”, utiliza un conjunto de recursos (reconoce palabras y las asocia con situaciones vividas, sigue con el dedo el texto y dice “estoy leyendo”) para descubrir el sentido de un texto.

E

Experiencias de aprendizaje



E

Núcleo de Aprendizajes Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación

Ámbitos de Experiencia para el Aprendizaje:	>>	>>	Relación con el medio natural y cultural.
Núcleo de Aprendizaje:	>>	>>	Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.
Eje de Aprendizaje:	>>	>>	Razonamiento lógico-matemático.
Aprendizaje Esperado Programa Pedagógico NT1:	>>	>>	Resolver problemas prácticos y concretos que involucren nociones y habilidades de razonamiento lógico-matemático y cuantificación (del Primer Nivel de Transición). (7)
Aprendizaje Esperado Específico:	>>	>>	-
Aprendizaje Esperado NT2:	>>	>>	Resolver problemas prácticos y concretos que involucren nociones y habilidades de razonamiento lógico-matemático y cuantificación (del Segundo Nivel de Transición). (7)

Nombre de la Experiencia de Aprendizaje: ¿Cuántos elementos hay?

Inicio	Desarrollo	Cierre	Evaluación	
La Educadora o Educador invitará a los niños(as) a participar en un “juego de pistas” Para ello, les solicitará sentarse en circulo y les indicará la idea del juego: ella les dará pistas y ellos(as) van a ir descubriendo a qué objeto de la sala se refiere, por ejemplo: “es de forma cuadrada, tiene vidrio y se ve el patio a través de ella (ventana)”o “tiene forma rectangular y se puede escribir con plumones cualquier palabra o número que uno decida (pizarrón).” Una vez que se han dado algunos ejemplos, se invitará a un niño(a) a elegir en silencio un objeto de la sala y, formular ellos mismos algunas pistas para que los demás descubran a qué se refiere. La Educadora o Educador puede apoyar a los niños(as) que lo requieran, acotando alguna característica del objeto a descubrir. Se repite este ejercicio con unos dos o tres niños(as) en total.	Posteriormente la Educadora o Educador invitará a realizar otro “juego de pistas”, descubriendo la cantidad y el tipo de cuadrados que ha escondido en una bolsa. Para esto, la Educadora o Educador contará con una “bolsa de cuadrados”, y además entre ellos se repartirán una igual para cada niño(a). La Educadora o Educador sacará todos los cuadrados de su bolsa y, sin que los niños(as) vean, seleccionará un conjunto de cuadrados de diferentes características y los esconderá en el interior de su bolsa. Invitará a los niños(as) a descubrir qué cuadrados ha seleccionado, a través de diversas pistas que irá entregando durante el juego. A medida que la Educadora o Educador entregue las pistas, los niños(as) sacarán los cuadrados de su bolsa, los ubicarán sobre la mesa y los irán cambiando de acuerdo a las indicaciones que vayan escuchando, hasta descubrir cuáles son los cuadros que están escondidos en la bolsa de la Educadora o Educador. Por ejemplo: En mi bolsa tengo: Pista 1:”cinco cuadrados”, Pista 2: Los cuadrados son de dos colores diferentes. Pista 3: No hay cuadrados amarillos ni azules. Pista 4: Hay tres cuadrados rojos.	Terminado esto, la Educadora o Educador formulará preguntas a los grupos referidos a cómo descubrieron la respuesta que correspondía: ¿cuántos cuadrados hay en total?, ¿cuántos cuadros rojos hay?, ¿cuántos verdes?, cómo descubrieron la respuesta?, ¿necesitaron todas las pistas para saber los colores de los cuadrados que había en la bolsa?, ¿por qué?, ¿cuántos cuadrados serían en total si agregáramos dos rojos?, etc.	La Educadora o Educador los invitará a “jugar a los gestos”. Un niño(a) piensa en un animal y lo representa con gestos, sin sonidos ni palabras. Los demás deben adivinar de qué animal se trata. Para finalizar, la Educadora o Educador establecerá un diálogo, formulando preguntas tales como: ¿por qué creen que es importante poner atención a “las pistas” que se entregan?, ¿qué creen ustedes que hubiese pasado, si no se hubieran entregado pistas?	» ¿Las instrucciones dadas fueron comprensibles para los niños(as)? » ¿Cómo se manifestó la participación activa de los niños(as) en la experiencia? » ¿La cantidad de material fue suficiente?

Recursos pedagógicos:

I bolsa no transparente por grupo, con cuatro cuadrados de cuatro diferentes colores: rojo, verde, amarillo, azul (16 cuadrados en total).

I bolsa igual para la educadora.

Trabajo con la familia:

La Educadora o Educador invitará a participar en la sala, de la experiencia a algunas personas de la familia de los niño(as). Les explicará lo que espera que los niños(as) aprendan y al finalizar los invitará a proponer problemas sencillos para resolver con los niños(as) en sus casas, dándoles algunas ideas.

Algo más para saber...

Cuando los niños(as) comprenden las “pistas” y descubren la selección que hay que realizar, descartando otras alternativas, significa que ponen a prueba conocimientos y capacidades como la observación y la asociación de ideas. Es una habilidad que precede a la de hipotetizar.

Ámbitos de Experiencia para el Aprendizaje:	>>	>>	Relación con el medio natural y cultural.
Núcleo de Aprendizajes:	>>	>>	Relaciones lógico - matemáticas y cuantificación.
Eje de Aprendizaje:	>>	>>	Razonamiento lógico matemático.
Aprendizaje Esperado Programa Pedagógico NT2:	>>	>>	Resolver problemas prácticos y concretos que involucren nociones y habilidades de razonamiento lógico-matemático y cuantificación (del Segundo Nivel de Transición). (7)
Aprendizaje Esperado Específico:	>>	>>	-
Aprendizaje Esperado I EGB:	>>	>>	En la resolución de problemas que ponen en juego los contenidos del semestre, comprenden en qué consiste el problema, lo resuelven e identifican solución.

Nombre de la Experiencia de Aprendizaje: Comprando huevos

Inicio	Desarrollo	Cierre	Evaluación	
Previamente, la Educadora o Educador modelará la experiencia de aprendizaje para que posteriormente los niños(as) la realicen en sus respectivos grupos. Para ello: Invitará los niños(as) a ubicarse en media luna para observar y participar en la experiencia. Planteará el siguiente problema: “Vengo llegando del almacén y compré huevos. Me los entregaron en estas dos bandejas” (una bandeja tiene 3 huevos (pelotas) y la otra bandeja tiene 4 huevos (pelotas) Pregunta: ¿habrá la misma cantidad de huevos en las dos bandejas?, ¿qué podemos hacer para saber la cantidad de huevos que hay en cada bandeja?, (se orienta con preguntas, de manera que los niños(as) concluyan que hay que contar para responder). Enseguida les preguntará: ¿con cuántos huevos se llenará la bandeja?, y entonces ¿cuántos huevos hay que colocar en esta bandeja para que este completa?, luego les pedirá que se reúnan en sus respectivos grupos para resolver otros problemas.	La Educadora o Educador los invitará a jugar a “comprar huevos en el almacén” tal como lo hizo ella. Se organizarán en sub-grupos y se distribuirá, dos bandeja de 6 huevos y los “6 huevos” (pelotas). Les propondrá que en cada grupo unos niños(as) sean compradores de huevos y el resto vendedores. La idea es que luego intercambien los roles. La Educadora o Educador irá dando las indicaciones en voz alta y las escribirá de una en una en la pizarra, y mostrar con su propia caja y “huevos”, de modo que los niños(as) puedan seguirlas. Algunas indicaciones posibles: Compradores: » Si tienen 3 huevos y necesitan 6, ¿cuántos tienen que comprar? » Si tienen 1 huevo y necesitan 6, ¿cuántos huevos tienen que comprar? » Si tienen 4 huevos y se quiebran 2, ¿cuántos huevos tendrían que comprar para llenar la bandeja?	Para resolver los problemas se indicará a los niños(as) que utilicen las cajas y los “huevos” con que cuentan. A medida que la Educadora o Educador va haciendo las preguntas, da un tiempo para que los grupos resuelvan el problema, ejerciten con el material y luego compartan con el curso sus respuestas. La Educadora o Educador recorrerá las mesas y apoyará a los niños(as) cuando lo requieran, ya sea a través de preguntas como por ejemplo: ¿cuántos huevos tienes aquí?, ¿cuántos espacios quedan sin huevos?, ¿cómo te diste cuenta de eso? También podrá contar junto a los niños(as) o sugerirles que lo hagan, para responder las preguntas.	La Educadora o Educador hará preguntas a los niños(as) para saber qué aprendieron y cómo aprendieron. Preguntas: ¿Qué hicimos para resolver los problemas?, ¿qué fue lo más difícil? ¿Si faltaban elementos en una bandeja qué tuvimos que hacer para completar la bandeja? (agregar). Se invitará a los niños(as) a dibujar en una hoja en blanco la bandeja de 6 huevos llena, y que escriban los números que corresponden frente a la bandeja correspondiente. Para finalizar la experiencia se puede organizar un “negocio o bazar” en la sala y los niños(as) pueden jugar a vender y comprar otros elementos.	» ¿El modelaje realizado fue aportador para la comprensión del trabajo a realizar?, ¿por qué? » ¿En qué aspectos la experiencia fue desafiante para los niños(as)?

Recursos pedagógicos:

Para la Educadora o Educador: 2 bandejas de 6 huevos más 12 pelotas de plumavit o de tenis de mesa. Por grupo de niños(as): 1 bandeja con 6 huevos (pelotas de plumavit o pelotas plásticas) por grupo.

Trabajo con la familia:

Explicar a la familia que las experiencias cotidianas son una excelente oportunidad para fortalecer el pensamiento matemático. Dar algunos ejemplos de problemas simples relacionados con la vida cotidiana. Por ejemplo: al poner la mesa, decir cuántas cucharas hay que poner de acuerdo al número de personas que van a almorzar, cuántas servilletas falta colocar, etc.

Algo más para saber...

Para que los niños(as) puedan realizar esta experiencia es necesario que cuenten con los siguientes conocimientos matemáticos:

- >> Conocer y aplicar una secuencia numérica.
- >> Saber que para contar puedo partir de cualquier objeto, pero una vez hecha la elección no es posible cambiar.
- >> Al contar no se puede pasar 2 veces por el mismo objeto.
- >> Saber cuándo dejar de contar.
- >> Reconocer la importancia del contar como procedimiento que permite responder a la pregunta ¿cuántos hay?

Ámbitos de Experiencia para el Aprendizaje	>>	>>	Relación con el medio natural y cultural.
Núcleo de Aprendizaje:	>>	>>	Relaciones lógico - matemáticas y cuantificación.
Eje de Aprendizaje:	>>	>>	Razonamiento lógico matemático.
Aprendizaje Esperado Programa Pedagógico NT2:	>>	>>	Identificar la posición de objetos y personas mediante la utilización de relaciones de orientación espacial de ubicación, dirección y distancia, y nociones de izquierda y derecha (en relación a sí mismo). (4)
Aprendizaje Esperado Específico:	>>	>>	Identificar la ubicación de un lugar en un plano.
Aprendizaje Esperado I EGB:	>>	>>	Comunicar e interpretar información relativa al lugar en que están ubicados objetos o personas (posiciones) y dar y seguir instrucciones para ir de un lugar a otro (trayectoria).

Nombre de la Experiencia de Aprendizaje: Conociendo mi barrio

Inicio	Desarrollo	Cierre	Evaluación	
La Educadora o Educador preguntará a los niños(as) qué es un plano y anotará sus aportes en el pizarrón. Posteriormente explicará lo que es y para qué sirve. Luego, mostrará un plano dibujado en un papelógrafo del sector donde se encuentra la escuela, identificando con diferentes símbolos las instituciones, organismos y lugares significativos para los niños(as). Les hará preguntas sobre lo que observan y qué elementos reconocen. Les pedirá que identifiquen donde está la escuela, hará algunas preguntas, por ejemplo, ¿por qué piensan que esa es su escuela?, ¿cómo se dan cuenta?, ¿qué hay a un lado de la escuela?, ¿y al otro lado?, ¿qué está más cerca de la escuela, el quiosco de diarios o la verdulería?, ¿dónde creen ustedes que hay una esquina? Finalizando esto, la Educadora o Educador los invitará a recorrer el barrio, escogiendo un lugar que les gustaría visitar. Si no es posible organizar un recorrido por el barrio, se puede realizar esta experiencia orientada a reconocer y crear trayectorias para recorrer el patio y las diferentes partes de la escuela. (Las trayectorias han de ser cortas y con hitos o elementos que les permita a los niños(as) identificar los lugares por ellos(as) conocidos).	Una vez seleccionado el lugar para visitar, cada niño(a) recibirá el mismo plano en tamaño carta más un lápiz de color. Se les solicitará que cada uno observe con detención el plano y encierre en un círculo el lugar al que han decidido ir. La Educadora o Educador preguntará: ¿en qué parte del plano está el lugar que eligieron?, ¿cómo se dieron cuenta de eso?, ¿qué otro lugar está en la misma cuadra?, ¿qué está al frente de...? Luego cada uno decidirá la trayectoria que cree mejor para llegar al lugar y lo marcará con el lápiz. La Educadora o Educador apoyará el trabajo recorriendo las mesas y haciendo preguntas sobre lo que están realizando. Enseguida algunos niños(as) podrán mostrar su trabajo, explicando por qué creen que es más conveniente hacer ese recorrido. La Educadora o Educador consensúa con el grupo la trayectoria más apropiada para llegar al lugar. Apoyará haciendo preguntas, por ejemplo, ¿por qué crees que ese camino es el mejor?, ¿es más corto ir por allá o por acá?, ¿cómo te das cuenta de eso?, ¿está cerca o lejos de nuestra sala?, ¿qué hay a la izquierda del lugar que elegiste?, etc. Cada niño(a) registrará con una línea la trayectoria que han decidido en grupo en su propio plano copiándola del papelógrafo.	Una vez que estén organizados, saldrán a recorrer el barrio, todos los niños(as) tendrán el plano con la ubicación y dirección (flechas: izquierda, derecha) para llegar al lugar y lo revisarán algunas veces mientras van haciendo el recorrido y llegando a los lugares marcados como “hitos” en le plano.	Una vez realizada la visita, recuerdan la trayectoria realizada utilizando para ello nuevamente el plano (marcar con otro color el regreso). La Educadora o Educador utilizará preguntas para reflexionar sobre la experiencia: ¿Para qué nos sirvió el plano?, ¿cuándo salimos de la escuela hacia dónde nos dirigimos?, ¿cuántas cuadras tuvimos que caminar?, ¿encontramos los hitos que marcamos en el plano? Si tuviésemos que ir a la plaza, kiosco, parque, etc. ¿qué recorrido tendríamos que hacer?, ¿en qué tendríamos que fijarnos? Para finalizar, mostrará la diferencia entre un mapa de la comuna y un plano. Ver cómo se observa la escuela en un plano y en un mapa.	» La experiencia de aprendizaje es desafiante para los niños y niñas?, ¿por qué? » ¿El plano utilizado fue comprensible para los niños(as)? » ¿Fue suficiente el tiempo destinado a la experiencia?, ¿qué cambios sería necesario hacer al respecto?

Recursos pedagógicos:

Un plano dibujado en un papelógrafo de un tamaño suficiente para que puedan verlo todos los niños(as) del curso, 1 lámina con plano por niño(a), lápices de colores, un mica o plástico para poner sobre los planos y poder escribir y borrar varias veces, plumón de pizarra (borrable en seco). Descripción de la lámina: Plano: Barrio donde se encuentra la escuela y el lugar que visitarán. Indicar, calles (nombres y numeración de las calles), plaza, parques que le permitan hacer un recorrido.

Trabajo con la familia:

Comentar a la familia lo que están trabajando y conociendo sus hijos(as), mencionando por qué es importante que los niños(as) vayan aprendiendo nociones espaciales. Sugerir que en el trayecto a la escuela o al recorrer el barrio conversen con sus hijos(as) sobre dónde se ubican distintos sitios de su interés, señalando su posición. Por ejemplo: El almacén de doña Julia está en la esquina. Al lado está la panadería, ¿qué hay al frente de la panadería?

Algo más para saber...

Desde los tiempos remotos los hombres han debido dibujar el sitio donde vivían para no perderse. Se han encontrado representaciones de casas, poblaciones, ríos, lagos, montañas, mares hachas de corteza de árbol, pieles de animales, metal, etc.

Se usan los mapas para localizar un lugar en un territorio extenso en una región del país, por ejemplo: podemos ubicar la ciudad de Chillán en la Región del Bío-Bío. Si necesitamos ubicar una escuela, casa en un barrio determinado usamos un plano. En este representamos los lugares y los objetos con líneas simples, se puede reconocer detalles como el trazo de las calles, la ubicación del parque, carretera, ferrocarril, etc.

E

Experiencias de aprendizaje



Núcleo de Aprendizajes

Seres vivos y su entorno

Ámbitos de Experiencia para el Aprendizaje	>>	>>	Relación con el medio natural y cultural.
Núcleo de Aprendizaje:	>>	>>	Seres vivos y su entorno.
Eje de Aprendizaje:	>>	>>	Descubrimiento del mundo natural.
Aprendizaje Esperado Programa Pedagógico NT1:	>>	>>	Reconocer a través de la observación, características básicas de personas, animales, plantas y algunos cambios que ocurren en el proceso de crecimiento. (3)
Aprendizaje Esperado Específico:	>>	>>	Reconocer características de algunos insectos.
Aprendizaje Esperado NT2:	>>	>>	Reconocer características, necesidades básicas y ciclos vitales simples de personas, animales y plantas que le son significativos. (3)
Nombre de la Experiencia de Aprendizaje: Descubramos cómo son los insectos			
Inicio	Desarrollo		Cierre
Evaluación			
Previo a la realización de esta experiencia se invitará a los niños(as) a observar el fin de semana diferentes insectos que encuentren en su entorno. Se les solicitará que realicen un registro (dibujo) de lo observado, escogiendo el insecto que más les llamó la atención para guardarlo en un frasco plástico transparente, con aberturas para que puedan respirar. Se les señalará que conversen con otras personas sobre este insecto y sus características.		Posteriormente, se devuelven los insectos al patio de la escuela o se les solicita a los niños(as) que los devuelvan donde los encontraron el fin de semana. Luego conversan entre todos: ¿qué aprendimos respecto de los insectos?, ¿cuáles son las características más típicas de los insectos?, ¿cómo las descubrimos?	
Una vez en la escuela, la Educadora o Educador solicitará que algunos de los niños(as) muestren el insecto que trajeron en el frasco y el dibujo de este, conversando sobre lo observado. Algunas preguntas posibles de formular a los niños(as): ¿qué insecto encontraste?, ¿por qué lo elegiste?, ¿qué características tiene?, ¿qué te llamó la atención?		Luego se invitará a los niños(as) a crear un insecto diferente utilizando diversos materiales reciclables y en desuso, tales como: masa, palitos, piedras, hojas, trozos de género, tapitas de bebida, entre otros.	
La Educadora o Educador complementará la información que los niños(as) han dado, y se apoyará en textos que se refieran al tema, de manera de que concluyan entre todos algunas características comunes de los insectos, las que va escribiendo en el pizarrón.		Para finalizar, la Educadora o Educador los invitará a dramatizar el insecto creado por cada uno, a través de un breve “diálogo de insectos”, pintándose la cara y vistiéndose con algunos elementos de la caja de disfraces.	
Se les invitará a trabajar en grupos de cuatro niños(as) y, entre todos distribuirán lupas para cada uno, para luego dejar en el centro de la mesa de su grupo el frasco que trajeron con el insecto para que sea observado por sus compañeros(as).			
La Educadora o Educador podrá guiar la observación en los grupos a través de preguntas tales como: ¿los insectos son todos iguales?, ¿qué diferencias o semejanzas encuentran?, ¿qué creen que comen?, ¿por qué?, ¿volarán, caminarán o reptarán?, ¿por qué creen eso?, ¿qué características creen que les permitirá trasladarse de esa forma?, etc.			
La Educadora o Educador irá registrando los comentarios y una vez que hayan participado la mayoría de los niños(as) se leerán todas las características observadas y comentadas.			
La Educadora o Educador complementará y rectificará la información cuando corresponda.			
Recursos pedagógicos:		Trabajo con la familia:	
Frascos plásticos transparentes con un poco de tierra y tapa perforada para guardar un insecto. Lupas para cada niño(a). Material en desuso: masa, palitos, piedras, hojas, trozos de género, tapitas de bebida, entre otros.		Sugerir ver en familia la película “Bichos” y conversar con sus hijos(as) sobre los insectos que allí aparecen, con preguntas tales como: ¿qué características tienen las hormigas?, ¿cómo se comportan para conseguir su comida?	
Se sugiere hacer un registro de la experiencia a través de una máquina fotográfica digital. Se puede complementar la experiencia viendo la película “Querida, encogí a los niños”.		Algo más para saber...	
		Las personas que se dedican a estudiar los insectos se llaman entomólogos.	

Ámbitos de Experiencia para el Aprendizaje	>>	>>	Relación con el medio natural y cultural.
Núcleo de Aprendizaje:	>>	>>	Seres vivos y su entorno.
Eje de Aprendizaje:	>>	>>	Descubrimiento del mundo natural.
Aprendizaje Esperado Programa Pedagógico NT2:	>>	>>	Manifestar interés por realizar experiencias de indagación y buscar explicaciones frente a lo observado. (7)
Aprendizaje Esperado Específico:	>>	>>	-
Aprendizaje Esperado I EGB:	>>	>>	Manifiestan curiosidad por conocerse a sí mismos y al entorno.

Nombre de la Experiencia de Aprendizaje: Experimentemos con un limón

Inicio	Desarrollo	Cierre	Evaluación	
La Educadora o Educador les contará la historia de un científico que realizaba experimentos, apoyada por un texto o cuento. Luego los invitará a “jugar a ser científicos” y realizar un experimento, comentando que “Estos profesionales son muy buenos observadores, se hacen muchas preguntas respecto de los experimentos y, registran lo que observan para luego sacar conclusiones al respecto”. A continuación explicará al curso, apoyada por láminas alusivas y secuenciadas en “pasos”, que el experimento consiste en: colocar un limón maduro partido en un recipiente limpio y vacío, agregando unas gotas de agua, cubriendo el recipiente con plástico o aluminio y guardándolo por unos 4 días, en un lugar oscuro. La idea es ir observando qué va pasando con el limón.	Se organizarán en subgrupos y luego les preguntará a los niños(as): ¿qué creen que pasará con el limón?, ¿por qué?, ¿qué creen que sucederá con un limón que queda en un lugar oscuro guardado tantos días?, ¿en qué creen que influirá que al limón se le agregue agua?, ¿creen que pasaría lo mismo si no se le coloca agua? Todos los aportes de los niños(as) se registrarán en el pizarrón colocando el nombre del niño(a) que lo hizo. Es importante orientar a los niños(as) para que sus respuestas no respondan a adivinación, sino que a predicciones que tengan que ver con el experimento que se está realizando. Se continuará la experiencia en forma diaria, observando y registrando lo que sucede con el limón, una vez al día (a través de dibujos de los niños y niñas, fotografías, etc.). Para ello, cada día, en un período fijo de la jornada de trabajo, se pedirá a un niño(a) que describa a sus compañeros(as) la observación de ese día, y mostrará el dibujo que ha realizado en el formato de registro, como evidencia de ello. Durante estos momentos de diálogo se pueden plantear preguntas como ¿qué cambios se observan?, ¿qué olor tiene?, ¿tiene el mismo tamaño?, ¿qué creen que pasará la siguiente oportunidad que veamos el experimento?, ¿por qué?	Se sugiere colocar al lado del experimento, la otra mitad del limón maduro para que observen si hay diferencias entre ellos. Pasados los 4 días y una vez que los niños(as) han formulado sus hipótesis diarias sobre lo que sucede con el limón, la Educadora o Educador los invitará a conversar sobre los cambios que se han observado en el limón a través de los cuatro días. Les explicará que lo que está cubriendo el limón es un moho (hongo) suave (indicar que no lo toquen ni respiren, pues pueden ser alérgicos) que se desarrolla en alimentos guardados por un tiempo y hace que el color cambie y que huele mal, por lo que no se puede comer ni utilizar para cocinar.	En un círculo los niños(as) comentarán el experimento, apoyados por los formatos de registro y los registros fotográficos. La Educadora o Educador preguntará: ¿qué fue lo que más les gustó de la experiencia?, ¿les gustaría hacer otros experimentos?, ¿qué han aprendido con este experimento?, ¿por qué el limón tomó ese color y ese olor?, ¿qué pasa con un limón que se coloca en la oscuridad y que está húmedo?, ¿cómo descubrimos lo que estaba sucediendo con el limón?, ¿por qué creen que es importante registrar los cambios en el limón? Para finalizar se invitará a los niños(as) a preparar y luego comer una rica ensalada, aliñada con limones.	» ¿Las hojas de formato, facilitaron el registro?, ¿por qué? » ¿Las preguntas formuladas, propiciaron la predicción de parte de los niños(as)?, ¿sería necesario formular preguntas de otro tipo? » ¿La experiencia de aprendizaje favoreció en los niños(as) la observación, participación, reflexión?, ¿cómo?

Recursos pedagógicos:

Por subgrupo: ½ limón muy maduro, envoltura de plástico o papel aluminio, un recipiente limpio y vacío, una lupa por niño(a). Máquina fotográfica digital para hacer registros gráficos (optativo). Formato de registro para los 4 días, consistente en: una hoja dividida en dos (para realizar dos registros en una sola hoja) espacio para anotar la fecha de la observación y el nombre del niño(a) que la hace y, un espacio para dibujar lo observado.

Trabajo con la familia:

Pídales a las familias que busquen en algún texto, revista, internet o periódico, noticias o historias sobre científicos y cuáles han sido sus descubrimientos. Que luego anoten ideas importantes y las conversen con los niños(as) para que ellos las compartan con sus compañeros(as) al día siguiente.

Algo más para saber...

A diferencia de las plantas verdes, los hongos no pueden elaborar su propio alimento a través de la fotosíntesis. Por eso, crecen en alimentos u otras materias orgánicas, utilizándolas para alimentarse y mantenerse vivos. Los factores que facilitan el crecimiento del moho son la humedad, la oscuridad y el calor.

El moho que crece en los alimentos es el mismo que descubrió Alexander Fleming cuando descubrió la penicilina en uno de sus experimentos. En la actualidad, es uno de los insumos que se utilizan para elaborar medicinas.



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN