



Educación  
Parvularia

Herramienta para el Desarrollo y Aprendizaje

# Rúbricas

Instrumento para la evaluación del desarrollo  
y aprendizaje en Niveles de Transición



## **Rúbricas**

Instrumento para la evaluación del desarrollo  
y aprendizaje en Niveles de Transición

---

Agencia de Calidad de la Educación  
[www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)  
[contacto@agenciaeducacion.cl](mailto:contacto@agenciaeducacion.cl)  
Moneda 360, piso 9  
Santiago de Chile  
2024

# Índice



Introducción	4
¿Cómo se estructuran las rúbricas?	5
Indicaciones para el análisis de la documentación y la valoración a través de las rúbricas	8
Ámbito Desarrollo Personal y Social. Núcleo: Identidad y autonomía	9
<b>1. Rúbrica:</b> Comunicación de emociones y sentimientos	10
<b>2. Rúbrica:</b> Expresión autorregulada de emociones	14
<b>3. Rúbrica:</b> Representación de pensamientos y experiencias en juegos sociodramáticos	18
Ámbito Desarrollo Personal y Social. Núcleo: Convivencia y ciudadanía	21
<b>4. Rúbrica:</b> Participación en actividades y juegos colaborativos	22
<b>5. Rúbrica:</b> Aplicación de estrategias pacíficas de resolución de conflictos	25
<b>6. Rúbrica:</b> Reconocimiento de prácticas de convivencia democráticas	28
Ámbito Comunicación Integral. Núcleo: Lenguaje verbal	36
<b>7. Rúbrica:</b> Desarrollo de la conciencia fonológica	37
<b>8. Rúbrica:</b> Vocabulario en la comunicación oral	41
<b>9. Rúbrica:</b> Comprensión oral	44
Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno. Núcleo: Pensamiento matemático	49
<b>10. Rúbrica:</b> Creación de patrones	50
<b>11. Rúbrica:</b> Uso de números para contar colecciones	53
<b>12. Rúbrica:</b> Resolución de problemas de agregar y quitar elementos	58

# Introducción

Las rúbricas corresponden a un instrumento de evaluación que permite analizar la documentación pedagógica y unificar criterios sobre lo que se espera del proceso de aprendizaje y desarrollo de niños y niñas, de acuerdo a los OA que se están evaluando.

A continuación, se presentan las rúbricas que permiten evaluar algunos OA de los Núcleos de Identidad y autonomía, Convivencia y ciudadanía, Lenguaje verbal y Pensamiento matemático, de los Niveles de Transición de Educación Parvularia.

Por cada núcleo encontrará el nombre de la rúbrica, el OA que se evalúa y los niveles de progreso. Posteriormente, se presentan ejemplos que buscan apoyar la comprensión de los descriptores y son referenciales, es decir, no representan todas las conductas y situaciones en las que se observa el descriptor. Finalmente encontrará un anexo con las consideraciones que tiene como propósito apoyar y orientar el proceso de observación y documentación.



Recuerde que en la Etapa 1 de implementación del DIA Educación Parvularia, se recomienda que el equipo pedagógico y la Unidad Técnico Pedagógica o el coordinador(a) de educación parvularia, analicen estas rúbricas, decidan qué OA evaluarán y realicen como equipo el Taller de Calibración para aunar criterios y miradas sobre lo que se observará y, posteriormente, se valorará en la Etapa 3 Análisis del proceso de aprendizaje.



# ¿Cómo se estructuran las rúbricas?

Número y nombre de la rúbrica

Nivel educativo

**Núcleo:** foco de experiencias para el aprendizaje, en torno al cual se integran y articulan los OA que son evaluados en cada rúbrica.

1.

Rúbrica:

**Comunicación de emociones y sentimientos**

**1.1 Rúbrica**

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Identidad y autonomía
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 1:** Comunicar a los demás emociones y sentimientos tales como amor, miedo, alegría, ira, que le provocan diversas narraciones o situaciones observadas en forma directa o a través de TIC.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, <b>la mayoría de las veces</b> el niño o la niña <b>comunica verbalmente sus emociones básicas<sup>1</sup> o algunas manifestaciones físicas<sup>2</sup> asociadas a sus emociones complejas<sup>3</sup> o sentimientos, con coherencia</b> entre su lenguaje verbal y no verbal (corporal o gestual), <b>señalando la fuente que los provoca<sup>4</sup>.</b></p>	<p>A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, <b>algunas veces</b> el niño o la niña <b>comunica verbalmente sus emociones básicas o algunas manifestaciones físicas asociadas a sus emociones complejas o sentimientos, con coherencia</b> entre su lenguaje verbal y no verbal (corporal o gestual), <b>señalando la fuente que los provoca.</b></p>	<p>A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña <b>comunica de manera verbal algunas manifestaciones físicas asociadas a sus emociones básicas, con coherencia</b> entre su lenguaje verbal y no verbal (corporal o gestual).</p>	<p>A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña <b>indica gestual o corporalmente (o solo por medio de recursos de apoyo adicional<sup>5</sup>)</b> algunas manifestaciones físicas asociadas a sus emociones básicas.</p>

<sup>1</sup> Emociones básicas: emociones más conocidas, como la ira, el asco, la alegría, la tristeza y la sorpresa.

<sup>2</sup> Manifestaciones físicas: aquellos efectos y/o síntomas físicos que tienen algunas emociones en el cuerpo. Por ejemplo, la pena puede provocar llanto, el miedo puede provocar aumento del ritmo cardiaco, la alegría puede generar risas.

<sup>3</sup> Emociones complejas: estados emocionales que surgen de la combinación de las emociones básicas o primarias, como vergüenza, culpa, entusiasmo, arrepentimiento, frustración, celos, asombro, envidia, entre otras.

<sup>4</sup> Fuentes que provocan las emociones: se refieren a posibles situaciones que el niño o la niña esté viviendo en el aula, u otra experiencia vivenciada en el pasado o en otro contexto.

<sup>5</sup> Recursos de apoyo adicionales: todo material didáctico que ayude al niño o la niña a señalar o indicar (gestual o corporalmente) las manifestaciones físicas (visibles) asociadas a una emoción o sentimiento. Por ejemplo, imágenes con personas expresando distintas emociones, o cartas o dados con gestos o posturas que aluden a distintos estados emocionales.

**Objetivo de Aprendizaje (OA):** es el aprendizaje evaluado en la rúbrica. Corresponde al aprendizaje que se espera de los párvulos en el Nivel de Transición.

• **Niveles de progreso:** etapas del desarrollo del aprendizaje en la que se encuentran los niños y las niñas en relación con el OA evaluado.

• **Descriptores:** describen los desempeños o conductas que se observan en cada nivel de progreso de acuerdo al OA evaluado.

## 6 • Rúbricas. Instrumento para la evaluación del desarrollo y aprendizaje en Niveles de Transición

**Ejemplos de los niveles de progreso:** situaciones o conductas concretas según los descriptores. Buscan apoyar la comprensión de los descriptores y son referenciales, es decir, no representan todas las conductas y situaciones en las que se puede observar el descriptor.

### 1.2 Ejemplos de los niveles de progreso\*

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Luego de observar una discusión que sucedió entre dos pares en el patio y, a raíz de algunas preguntas realizadas por la persona adulta, el niño o niña dice: <i>Yo igual estoy enojada por lo que le hizo Ana a Javier, porque le quitó el juguete sin pedirle permiso, me dan ganas de mirarla enojada(s) y llevarme los juguetes a otro lugar, corriendo rápido, así ella no me alcanza.</i>	Luego de escuchar un cuento sobre una tortuga y, a raíz de algunas preguntas realizadas por la persona adulta, el niño o niña dice: <i>Sentí mucha pena cuando llegaron a buscar a la tortuga para llevarla lejos. Una vez, mi papá me llevó donde mis tíos que vivían lejos y a mí no me gustó, echaba de menos a mi perrito, no me gusta cuando se llevan lejos a las personas o a los animales.</i>	Luego de escuchar una canción que cuenta la historia de una familia conejo y, a raíz de algunas preguntas realizadas por la persona adulta, el niño o niña dice: <i>Me dio mucha risa. Era chistoso.</i>  A partir de preguntas de la persona adulta referidas a las emociones y sentimientos que provocó una canción escuchada, el niño o niña comenta que sintió ganas de llorar.	Luego de una narración compartida, la persona adulta realiza algunas preguntas con apoyo de láminas que grafican emociones: el niño o niña indica la lámina que grafica la emoción de la tristeza y gestualiza como si estuviese llorando.  Cuando la persona adulta le pregunta en específico sobre lo que sintió respecto de una situación vivida, utilizando un dado de emociones con distintas expresiones faciales según la emoción, el niño o niña indica la imagen que representa la rabia y gestualiza con el ceño fruncido.



**No se recomienda,** en ningún caso, recrear las situaciones propuestas en los ejemplos para determinar el nivel de progreso de un niño o niña. **Dichos ejemplos son referenciales y su objetivo es que sean de utilidad para comprender cada uno de los descriptores.**

**Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado:** aspectos a tener en cuenta para realizar una óptima recopilación de información sobre el OA evaluado.

### 1.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Se recomienda incentivar la comunicación de emociones y sentimientos a partir de cuentos, narraciones, canciones u otros recursos, como videos, fotografías, láminas, tableros o dados de situaciones asociadas a emociones.
- Es importante que, en la mediación de la persona adulta, se consideren preguntas e indicaciones relacionadas con las emociones y/o sentimientos de niños y niñas, como también respecto de algunas manifestaciones físicas asociadas. Por ejemplo: cerrar los ojos, llorar, sonreír, aplaudir, sentir el corazón acelerado, sentir dolor en el estómago, gritar, entre otras. Puede realizar las siguientes preguntas o indicaciones:
  - ¿Qué emoción sentiste en tu interior/en tu cuerpo?
  - ¿Qué emoción te provocó esa imagen/la historia/el cuento?
  - ¿Cómo te sentiste cuando escuchaste/observaste...?
  - ¿Qué te dieron ganas de hacer cuando escuchaste/observaste...?
  - Te agradezco si me muestras lo que sentiste con una de estas imágenes.
  - Te agradezco si me muestras con tu rostro cómo te sientes con esto que viste/escuchaste.
- Si el niño o la niña no expresa la fuente o situación que le provocó sus emociones espontáneamente, es importante preguntarle al respecto. Cabe señalar que estas fuentes pueden ser inmediatas, es decir, relacionadas con la situación de aprendizaje vivida recientemente, o también pueden relacionarse con una experiencia anterior vivida en el centro educativo o en un contexto familiar o social. Por ejemplo, se le puede preguntar:
  - ¿Qué situación te provocó esa emoción/lo que sentiste (nombrar la emoción)? ¿Por qué te sentiste así (nombrar la emoción)?
  - Esto que sentiste (nombrarlo), ¿lo habías sentido antes?, ¿cuándo? ¿qué había sucedido esa vez?
- Cabe destacar que el aprendizaje acerca de las emociones se desarrolla en la medida de que las personas adultas que se relacionan con el niño o la niña aceptan y validan todas las emociones, comunican su nombre y describen lo que se siente física y emocionalmente. Por lo mismo, es importante que las estrategias pedagógicas cotidianas contemplen los siguientes pasos de acompañamiento emocional:
  1. Reconocer oportunamente que el niño o la niña está presentando una emoción (sea cual sea).
  2. Comunicar al niño o la niña que se comprende y se acepta su emoción (validar las emociones de todo tipo).
  3. Verbalizar lo que el niño o la niña siente, ayudándole a utilizar palabras para describir sus emociones (alfabetización emocional). No es recomendable criticar una emoción o juzgar al niño o la niña en sí mismo(a) por lo que siente.
  4. Describir lo que el niño o la niña puede estar sintiendo física y emocionalmente, en especial las sensaciones corporales y reacciones en su comportamiento, para que pueda relacionar las manifestaciones físicas que están asociadas a sus emociones.
- Para fomentar este OA, se sugiere revisar las orientaciones y recomendaciones del *Maletín socioemocional*, facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/maletin-socioemocional/>. Conjuntamente, se sugiere revisar las orientaciones técnicas pedagógicas en relación al núcleo identidad y autonomía, disponibles en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/identidad-y-autonomia.pdf>
- En el marco del Plan de Reactivación Educativa, el Área de Convivencia para la Ciudadanía de la División de Educación General del Mineduc ofrece orientaciones, materiales y recursos pedagógicos para el aprendizaje socioemocional, disponibles en el enlace <https://convivenciapara Ciudadania.mineduc.cl/aprendizaje-socioemocional/>



## Indicaciones para el análisis de la documentación y la valoración a través de las rúbricas

- **Seleccionar la rúbrica** que utilizará para el análisis de la documentación pedagógica.
- **Organizar la documentación pedagógica** de cada niño o niña relativa a la rúbrica seleccionada.
- **Volver a leer la rúbrica en equipo** para aclarar posibles dudas y generar un consenso sobre lo que se evalúa y lo que describe cada nivel de progreso. Recuerde que, antes de observar y documentar, es fundamental realizar el Taller de Calibración disponible en la página web de la herramienta.
- **Revisar la documentación pedagógica** de cada niño o niña, **producida con anterioridad, a partir de la observación sistemática.**
- **Analizar la información recopilada y determinar el nivel de progreso** en el aprendizaje y desarrollo de cada niño o niña, revisando los descriptores desde el nivel Profundizando (de izquierda a derecha). **Si lo descrito en el nivel no representa lo observado, continuar con los niveles siguientes**, es decir, con el nivel Consolidando y así sucesivamente hasta el nivel Comenzando. En el caso de no contar con información para identificar el nivel de progreso, debe registrar No evaluado (NE).
- **Registrar el nivel de progreso** del niño o la niña en la Hoja de registro (disponible para descargar en la página web y en la plataforma de la herramienta).
- **Repetir las acciones señaladas** con cada niña o niño del curso, para todas las rúbricas de la herramienta que el equipo pedagógico y directivo definió utilizar.



Se recomienda **realizar este análisis y valoración con rúbricas, en colaboración con otros(as) integrantes del equipo pedagógico** que mantienen interacciones con niños y niñas, y que participaron en el proceso de observación y documentación pedagógica; por ejemplo: técnicos asistentes de aula, profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) o docentes de apoyo en educación parvularia.



# Ámbito Desarrollo Personal y Social

---

## **Núcleo: Identidad y autonomía**



# 1.

## Rúbrica: Comunicación de emociones y sentimientos

### 1.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Identidad y autonomía

**-Objetivo de Aprendizaje (OA) 1:** Comunicar a los demás emociones y sentimientos tales como amor, miedo, alegría, ira, que le provocan diversas narraciones o situaciones observadas en forma directa o a través de TIC.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b> nombra sus emociones básicas<sup>1</sup> y las sensaciones o reacciones físicas</b> que le provocan en su cuerpo;</li> <li>- <b> verbaliza sensaciones o reacciones físicas<sup>2</sup></b> asociadas a <b>emociones complejas<sup>3</sup></b> (sin nombrar la emoción);</li> <li>y</li> <li>- <b> verbaliza la fuente que provoca</b> sus emociones<sup>4</sup>.</li> </ul>	<p>A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b> nombra sus emociones básicas y las sensaciones o reacciones físicas</b> que le provocan en su cuerpo; y</li> <li>- <b> verbaliza la fuente que provoca</b> sus emociones.</li> </ul>	<p>A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b> verbaliza sus sensaciones o reacciones físicas</b> asociadas a <b>emociones básicas</b>, sin nombrar la emoción).</li> </ul>	<p>A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b> indica gestual o corporalmente</b>, o solo por medio de <b>recursos de apoyo</b> adicionales<sup>5</sup>, sus <b> sensaciones o reacciones físicas</b> asociadas a <b>emociones básicas</b>.</li> </ul>

<sup>1</sup> Emociones básicas: emociones primarias más conocidas, como la alegría, la rabia, la pena o el asco.

<sup>2</sup> Sensaciones y reacciones físicas: aquellos efectos, síntomas o sensaciones físicas que tienen algunas emociones en el cuerpo. Por ejemplo, la pena puede provocar llanto, el miedo puede provocar aumento del ritmo cardíaco, la alegría puede generar risas.

<sup>3</sup> Emociones complejas: estados emocionales que surgen de la combinación de las emociones básicas o primarias, como vergüenza, culpa, entusiasmo, arrepentimiento, frustración, celos, asombro, envidia, entre otras.

<sup>4</sup> Fuentes que provocan las emociones: se refieren a posibles situaciones que el niño o la niña esté viviendo en el aula, u otra experiencia vivenciada en el pasado o en otro contexto.

<sup>5</sup> Recursos de apoyo adicionales: todo material didáctico que ayude al niño o la niña a señalar o indicar (gestual o corporalmente) las manifestaciones físicas (visibles) asociadas a una emoción o sentimiento. Por ejemplo, imágenes con personas expresando distintas emociones, o cartas o dados con gestos o posturas que aluden a distintos estados emocionales.

## 1.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Luego de escuchar la canción “Una cuncuna amarilla”, un niño dice <i>¡Qué alegría que la cuncuna se haya convertido en mariposa y pueda volar! ¡A mí también me gustaría volar! Me sentiría muy contento, reíría de felicidad.</i></p> <p>A partir de un juego en que se relatan situaciones familiares, una niña dice que su mamá estaba jugando con su hermanito, entonces ella se sintió mal, se fue a jugar a otro lugar y luego se puso a llorar. [Emoción compleja: celos].</p>	<p>Luego de observar una discusión que sucedió entre dos pares en el patio y, a raíz de algunas preguntas realizadas por la persona adulta, el niño o la niña dice: <i>Yo igual estoy enojada por lo que le hizo Ana a Javier, porque le quitó el juguete sin pedirle permiso. Me dan ganas de mirarla enojada(o) y llevarme los juguetes a otro lugar, corriendo rápido, así ella no me alcanza.</i></p> <p>Luego de escuchar un cuento sobre una tortuga y, a raíz de algunas preguntas realizadas por la persona adulta, el niño o la niña dice: <i>Sentí mucha pena cuando llegaron a buscar a la tortuga para llevarla lejos. Una vez, mi papá me llevó donde mis tíos que vivían lejos y a mí no me gustó, echaba de menos a mi perrito. No me gusta cuando se llevan lejos a las personas o a los animales.</i></p>	<p>Luego de escuchar una canción que cuenta la historia de una familia conejo y, a raíz de algunas preguntas realizadas por la persona adulta, el niño o la niña dice: <i>Me dio mucha risa. Era chistoso.</i></p> <p>A partir de preguntas de la persona adulta referidas a las emociones y sentimientos que provocó una canción escuchada, el niño o la niña comenta que sintió ganas de llorar.</p>	<p>Luego de una narración compartida, la persona adulta realiza algunas preguntas con apoyo de láminas que grafican emociones: el niño o la niña indica la lámina que grafica la emoción de la tristeza y gestualiza como si estuviese llorando.</p> <p>Cuando la persona adulta le pregunta en específico sobre lo que sintió respecto de una situación vivida (utilizando un dado de emociones con distintas expresiones faciales según la emoción) el niño o la niña indica la imagen que representa la rabia y gestualiza con el ceño fruncido.</p>

### 1.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Se recomienda incentivar la comunicación de emociones y sentimientos a partir de cuentos, narraciones, canciones u otros recursos, como videos, fotografías, láminas, tableros o dados de situaciones asociadas a emociones.
- Es importante que, en la mediación de la persona adulta, se consideren preguntas e indicaciones relacionadas con las emociones y/o sentimientos de niños y niñas, como también respecto de algunas manifestaciones físicas asociadas. Por ejemplo: cerrar los ojos, llorar, sonreír, aplaudir, sentir el corazón acelerado, sentir dolor en el estómago, gritar, entre otras. Puede realizar las siguientes preguntas o indicaciones:
  - *¿Qué emoción sentiste en tu interior/en tu cuerpo?*
  - *¿Qué emoción te provocó esa imagen/la historia/el cuento?*
  - *¿Cómo te sentiste cuando escuchaste/observaste...?*
  - *¿Qué te dieron ganas de hacer cuando escuchaste/observaste...?*
  - *Te agradezco si me muestras lo que sentiste con una de estas imágenes.*
  - *Te agradezco si me muestras con tu rostro cómo te sientes con esto que viste/escuchaste.*
- Si el niño o la niña no expresa la fuente o situación que le provocó sus emociones espontáneamente, es importante preguntarle al respecto. Cabe señalar que estas fuentes pueden ser inmediatas, es decir, relacionadas con la situación de aprendizaje vivida recientemente, o también pueden relacionarse con una experiencia anterior vivida en el centro educativo o en un contexto familiar o social. Por ejemplo, se le puede preguntar:
  - *¿Qué situación te provocó esa emoción/lo que sentiste (nombrar la emoción)? ¿Por qué te sentiste así (nombrar la emoción)?*
  - *Esto que sentiste (nombrarlo), ¿lo habías sentido antes? ¿Cuándo? ¿Qué había sucedido esa vez?*
- Cabe destacar que el aprendizaje acerca de las emociones se desarrolla en la medida de que las personas adultas que se relacionan con el niño o la niña aceptan y validan todas las emociones, comunican su nombre y describen lo que se siente física y emocionalmente. Por lo mismo, es importante que las estrategias pedagógicas cotidianas contemplen los siguientes pasos de acompañamiento emocional:
  1. Reconocer oportunamente que el niño o la niña está presentando una emoción (sea cual sea).
  2. Comunicar al niño o la niña que se comprende y se acepta su emoción (validar las emociones de todo tipo).
  3. Verbalizar lo que el niño o la niña siente, ayudándole a utilizar palabras para describir sus emociones (alfabetización emocional). No es recomendable criticar una emoción o juzgar al niño o la niña en sí mismo(a) por lo que siente.

4. Describir lo que el niño o la niña puede estar sintiendo física y emocionalmente, en especial las sensaciones corporales y reacciones en su comportamiento, para que pueda relacionar las manifestaciones físicas que están asociadas a sus emociones.

- Para fomentar este OA, se sugiere revisar las orientaciones y recomendaciones del *Maletín socioemocional*, facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/maletin-socioemocional/>. Conjuntamente, se sugiere revisar las orientaciones técnico-pedagógicas en relación al núcleo Identidad y autonomía, disponibles en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Identidad-y-autonomia.pdf>
- En el marco del Plan de Reactivación Educativa, el Área de Convivencia para la Ciudadanía de la División de Educación General del Mineduc ofrece orientaciones, materiales y recursos pedagógicos para el aprendizaje socioemocional, disponibles en el enlace <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/aprendizaje-socioemocional/>

## 2.

### Rúbrica: **Expresión autorregulada de emociones**

#### 2.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Identidad y autonomía

**-Objetivo de Aprendizaje (OA) 4:** Expresar sus emociones y sentimientos autorregulándose<sup>1</sup> en función de las necesidades propias, de los demás y las normas de funcionamiento grupal.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Cuando el niño o la niña se enfrenta a situaciones displacenteras y/o dificultades cotidianas, a partir de la corregulación<sup>2</sup> que hace la persona adulta, <b>la mayoría de las veces posterga su necesidad de gratificación inmediata<sup>3</sup>, comunica sus emociones y opiniones</b> sobre lo sucedido y <b>utiliza de manera autónoma o propone actividades</b> para mantener un comportamiento regulado.</p>	<p>Cuando el niño o la niña se enfrenta a situaciones displacenteras y/o dificultades cotidianas, a partir de la corregulación que hace la persona adulta, <b>la mayoría de las veces posterga su necesidad de gratificación inmediata, comunica sus emociones y realiza actividades sugeridas por el(la) adulto(a) para reenfocar su atención y regular su comportamiento.</b></p>	<p>Cuando el niño o la niña se enfrenta a situaciones displacenteras y/o dificultades cotidianas, a partir de la corregulación que hace la persona adulta, <b>algunas veces posterga su necesidad de gratificación inmediata, comunica sus emociones y realiza actividades sugeridas por el(la) adulto(a) para reenfocar su atención y regular su comportamiento.</b></p>	<p>Cuando el niño o la niña se enfrenta a situaciones displacenteras y/o dificultades cotidianas, a partir de la corregulación que hace la persona adulta, <b>presenta dificultades para aceptar esta contención y comunicar sus emociones, y rara vez retrasa la gratificación inmediata, expresando su malestar de manera desregulada</b> (golpes, gritos, etc.).</p>

<sup>1</sup> Autorregulación: proceso mediante el cual el niño o la niña desarrolla progresivamente la habilidad de modular su comportamiento, emociones y atención de manera voluntaria, considerando el contexto donde interactúa, es decir, tomando en cuenta las necesidades de otras personas y las normas acordadas en el grupo. Esta habilidad conlleva la identificación de las emociones y permite establecer relaciones positivas y duraderas con otras personas. La autorregulación implica el desarrollo de la regulación emocional (capacidad de manejar las emociones de forma apropiada, tomando conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento) y de las funciones ejecutivas (habilidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, y de hacer planes e inhibir conductas, así como la flexibilidad cognitiva).

<sup>2</sup> Corregulación emocional: estrategias pedagógicas que utiliza la persona adulta para ayudar al niño o la niña a regular su comportamiento progresivamente y de manera positiva, acorde a su nivel de desarrollo. Para conocer en detalle las estrategias sugeridas, puede revisar las *Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado* que aparecen a continuación de los ejemplos de los niveles de progreso de esta rúbrica.

<sup>3</sup> Postergar su necesidad de gratificación inmediata: refiere a la capacidad progresiva del niño o la niña para esperar una recompensa o beneficio inmediato, en consideración de las necesidades de las otras personas, del contexto y de las normas acordadas en el espacio social donde se desenvuelve. Esto excluye sus necesidades emocionales (contención frente a las emociones) y fisiológicas (ir al baño, tomar agua, descansar, dormir o comer). Cabe destacar que, para desarrollar la capacidad de postergación de la gratificación inmediata, es fundamental que la persona adulta que acompaña al niño o la niña sea sensible y responsiva, verbalizando y explicando con claridad los motivos de la espera. Ejemplos de explicaciones de la persona adulta: *Juan está esperando hace rato para subirse al resbalín, tienes que esperar tu turno y subirte después de él. Josefa está ocupando la mesa de luz, le vamos a dar cinco minutos más, para que luego la puedas ocupar tú.*

## 2.2 Ejemplos de los niveles de progreso <sup>4</sup>

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>En un proyecto de aula donde están organizando una feria de juegos, una niña le dice a un compañero que no puede jugar porque no trajo ningún juguete para aportar. Este niño demuestra su enojo en el rostro. El adulto o la adulta le pregunta qué sucedió y el niño le comenta que está enojado porque no lo dejaron jugar. La persona adulta valida su emoción, le dice que entiende que esté enojado pues quería integrarse al juego y no lo dejaron. El niño le pregunta si puede prestarle el dominó que está en el sector de juegos de mesa, para aportar con eso al proyecto. El adulto o la adulta acepta la propuesta, por lo que el niño busca el dominó y vuelve al grupo, donde propone esa solución y se integra a la actividad grupal.</p>	<p>Una niña es empujada por un compañero. Ella lo persigue y le grita diciendo que lo golpeará. Una persona adulta se acerca, la acompaña y le pregunta qué le sucedió y qué siente; conversan sobre la situación y la niña comenta que se asustó y tuvo mucha rabia. Llegan al acuerdo de conversar con el compañero para explicarle que eso le molestó, le dolió y que por favor no lo haga nuevamente. El adulto o la adulta la invita a tomar agua para sentirse mejor, le sugiere que ella lleve el vaso y se sirva agua del jarro. La niña acepta la invitación y sirve agua en su vaso.</p> <p>En el momento de juego en el patio, un niño se encuentra jugando con un aro plástico (ula ula). Una compañera que está esperando para jugar con el aro le pregunta cuánto tiempo le falta para pasárselo. El niño le responde que falta un rato. Luego de esa respuesta, la niña se dirige a la persona adulta y le cuenta la situación, comentándole que tiene pena porque no ha podido ocupar el ula ula. El adulto o la adulta valida su emoción, diciéndole: <i>Entiendo que tengas pena, porque quieres mucho jugar con el ula ula</i>, luego le propone conversar con el compañero para poner un tiempo de juego de cada uno(a) y que, mientras espera, puede jugar con otro juguete que ella tiene disponible en el patio. La niña accede a su invitación, así que junto al adulto(a) llegan a un acuerdo con el compañero y, mientras espera su turno de juego con el ula ula, juega a saltar con una cuerda.</p>	<p>Un niño está jugando con unos bloques de madera que son de uso común. Una compañera le pide unos bloques para jugar, entonces el niño le dice que no, y toma todos los bloques de madera, gritándole que no se los prestará. El adulto o la adulta conversa con el niño, valida su enojo y le dice que entiende que se sienta enojado, que puede jugar con los bloques; sin embargo, no es necesario que le grite a su compañera, pues le puede explicar con palabras lo que le sucede. El niño le grita ¡No! al adulto(a); luego toma los bloques y se va.</p> <p>La persona adulta explica que irán al patio luego de guardar los materiales que estaban ocupando. Una niña abandona el juego, manifestando que no quiere ordenar nada.</p>	

[Continúa]

<sup>4</sup> En los niveles Consolidando y Desarrollando, los ejemplos son los mismos, pues la diferencia en estos descriptores solo corresponde a un criterio de frecuencia (nivel Consolidando: “la mayoría de las veces”; nivel Desarrollando: “algunas veces”).

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Se encuentran conversando en círculo sobre un cuento que les narró la persona adulta. Cuando esta hace algunas preguntas, una niña pide la palabra para hablar. En su turno de palabra, pregunta cuánto falta para el juego de rincones, porque ella está muy emocionada de jugar al rincón de la peluquería. El adulto o la adulta le dice que entiende que esté muy contenta y ansiosa por el juego que harán en los rincones, y le comenta que conversarán sobre el cuento durante diez minutos y luego podrán comenzar el otro juego. La niña propone al adulto(a) que solo sean tres preguntas, para que no falte tanto. La persona adulta acepta la propuesta y llega a un acuerdo con el grupo de niños y niñas para conversar sobre tres preguntas, con mucha atención y concentración. El grupo acepta esta propuesta. Cierran el juego y luego la niña les recuerda que llegó la hora de jugar a los rincones.</p>			<p>El adulto o la adulta conversa con ella, validando que sienta muchas ganas de ir al patio; le explica que debe esperarlo(a) para poder cuidarla en el patio, pero la niña se aleja de la persona adulta, grita e intenta salir de la sala.</p>



### 2.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Observar cuando el niño o la niña se enfrenta a situaciones displacenteras o a dificultades que son cotidianas. Por ende, es fundamental recopilar registros anecdóticos que, en gran parte de las ocasiones, pueden ser emergentes.
- No es necesario planificar experiencias de aprendizaje específicas para que niños y niñas se enfrenten a dificultades, sino más bien observarlos en la cotidianidad, durante periodos permanentes (llegada, alimentación, transiciones, entre otros), experiencias de aprendizaje variables e instancias en que se potencie el juego libre.
- Observar con mucha atención cómo el niño o la niña enfrenta la dificultad o situación displacentera, siendo sensible respecto de sus necesidades emocionales. Si requiere contención, esto debe ser corregulado por el equipo, sin tensionarlo(a) para que demuestre que puede autorregularse de manera autónoma. Las estrategias de corregulación sugeridas son las siguientes (se deben utilizar consecutivamente):
  1. Reconocer oportunamente que el niño o la niña está presentando una emoción que le provoca displacer o incomodidad (tomar conciencia, ser sensible);
  2. Comunicar al niño o niña que lo comprende y acepta su emoción (validar las emociones).
  3. Verbalizar lo que el niño o la niña siente, y ayudarlo a utilizar palabras para describir sus emociones (alfabetización emocional) y las sensaciones físicas que están asociadas a esas emociones. En caso de hacer alguna crítica, el foco debe ser la conducta, con argumentos claros y simples. No es recomendable criticar la emoción o juzgar al niño o la niña en sí mismo(a) por lo que siente.
  4. Brindar apoyo al niño o la niña en la resolución de su problema o dificultad, considerando sus necesidades y nivel de desarrollo madurativo. Inicialmente, se le puede apoyar cambiando el foco de su atención hacia una nueva actividad, que provoque una emoción diferente. Sumado a esto, puede entregarle una nueva mirada o comprensión de lo sucedido, o darle espacios para que genere o elija alguna actividad que le permita inhibir su comportamiento desregulado, modificándolo hacia uno más apropiado socialmente. La sensibilidad y el criterio profesional será muy importante a la hora de elegir la estrategia más pertinente, acorde a la particularidad de cada niño o niña.
- Debido a que uno de los criterios de evaluación se relaciona con la frecuencia en que se evidencia este tipo de expresión autorregulada de emociones, es importante contar con un registro sistemático y permanente de las situaciones observadas. Se sugiere, en este caso, desarrollar una estrategia que sea de uso ágil y sintético. Ejemplo: notas autoadhesivas separadas por niño o niña, libretas pequeñas para ingresar información emergente, entre otras opciones definidas por el equipo pedagógico.
- Para fomentar este OA, se sugiere revisar las orientaciones y recomendaciones del *Maletín socioemocional*, facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/maletin-socioemocional/>.
- Conjuntamente, se sugiere revisar las orientaciones técnico-pedagógicas en relación al núcleo Identidad y autonomía, disponibles en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Identidad-y-autonomia.pdf>
- En el marco del Plan de Reactivación Educativa, el Área de Convivencia para la Ciudadanía de la División de Educación General del Mineduc ofrece orientaciones, materiales y recursos pedagógicos para el aprendizaje socioemocional, disponibles en el enlace <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/aprendizaje-socioemocional/>

# 3.

## Rúbrica: **Representación de pensamientos y experiencias en juegos sociodramáticos**

### 3.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Identidad y autonomía

**-Objetivo de Aprendizaje (OA) 13:** Representar, en juegos sociodramáticos<sup>1</sup>, sus pensamientos y experiencias atribuyendo significados a objetos, personas y situaciones.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
El niño o la niña expresa sus pensamientos y experiencias personales, familiares y/o comunitarias, <b>jugando con sus pares a representar una historia con acontecimientos secuenciados, en torno a una idea elaborada en conjunto con ellos.</b>	El niño o la niña expresa sus pensamientos y experiencias personales, familiares y/o comunitarias, <b>jugando con sus pares a representar un rol y acontecimientos aislados (no secuenciados).</b>	El niño o la niña expresa sus pensamientos y experiencias personales, familiares y/o comunitarias, <b>jugando a representar un rol y acontecimientos aislados, de manera individual o en paralelo a sus pares.</b>	El niño o la niña expresa sus pensamientos y experiencias personales, familiares y/o comunitarias, <b>simulando que un objeto representa otra cosa o que cumple un propósito diferente, de manera individual o en paralelo a sus pares.</b>

<sup>1</sup> Juego sociodramático: juego en el cual el niño o la niña adopta roles imaginarios y se involucra completamente como personaje que simula una situación. Estos juegos tienen un efecto sumamente importante en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades sociales. Es también considerado un tipo de juego que genera en los niños y las niñas grandes demandas de autorregulación, ya que deben seguir las reglas sociales que corresponden al personaje o rol que están llevando a cabo, acorde a sus experiencias y pensamientos.

### 3.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Una niña acuerda con sus pares que jugarán a que son una familia que va de paseo a la playa, por lo tanto, conversan sobre qué harán para irse de viaje, qué llevarán, dónde van a vivir en la playa. Ella simula ser un miembro de la familia, dramatiza el viaje y la estadía en la playa.</p> <p>Representando un cumpleaños infantil, un niño dramatiza, en colaboración con sus pares, los acontecimientos del cumpleaños, como la preparación de la torta, la recepción de las y los invitados, la canción de cumpleaños, simular apagar la vela, jugar con la piñata, abrir los regalos, entre otros.</p>	<p>Un niño juega “al almacén” con sus pares y ordena los materiales que simulan ser productos a la venta, y les dice a los “clientes” (otros niños o niñas), que ya los atenderá. En un momento deja de jugar al almacén y hace otra cosa.</p> <p>Una niña juega con sus pares a andar en bus (se sube y paga su pasaje), pero cuando le ofrecen hacer otra actividad, se retira del juego.</p>	<p>Una niña juega a ser médica y cuida un oso de peluche que, según su juego, está enfermo.</p> <p>Un niño juega al cocinero haciendo una torta con arena del arenero, y utilizando ramitas y piedras que simulan ser utensilios de cocina y adornos de la torta.</p>	<p>Un niño sostiene un bloque rectangular a la altura de su oreja y juega a hablar como si fuera un teléfono.</p> <p>Una niña juega simulando que las piezas de un puzle son galletas que come.</p>

### 3.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Debido a que se incluye la observación de momentos de juego libre, simbólico y sociodramático, es fundamental que existan ambientes educativos enriquecidos y provocadores de este tipo de juegos, con recursos y espacios implementados con una intencionalidad pedagógica clara. Cabe señalar que los recursos educativos deben estar al alcance y a libre disposición de niños y niñas.
- Se recomienda observar lo que niños y niñas realizan en sus juegos, realizando intervenciones oportunas y pertinentes a lo que hacen, de modo de no obstaculizar la libre expresión, el diálogo creativo entre niños y niñas, y la representación sociodramática de sus vidas, pensamientos y experiencias. En este sentido, se sugiere sumarse a los juegos de niños y niñas, y asumir roles, personajes o acciones que son parte del juego sociodramático.
- Revisar si la planificación educativa y la organización del tiempo cuenta con espacios, recursos y periodos donde se promueva este tipo de experiencias de aprendizaje y de juego libre. Si no existen o son muy escasos, es importante considerar un ajuste en la planificación educativa.
- Procurar intervenir oportunamente con una o más preguntas referentes a lo que están jugando los niños y las niñas, de modo de obtener más información sobre la representación que están haciendo; por ejemplo: *¿A qué estás jugando? ¿Qué estás haciendo?*
- Observar detalladamente si el niño o la niña representa situaciones puntuales o aisladas de su vida cotidiana, sus pensamientos o experiencias; o si esta representación contempla una serie de acontecimientos secuenciados, es decir, una historia completa de un juego con sus pares. En esta misma línea, es necesario registrar si los juegos realizados son grupales o si se llevan a cabo de manera individual o en paralelo a sus pares, ya que es un elemento que se considera en la progresión propuesta de la rúbrica.
- Para fomentar este OA, se sugiere revisar las orientaciones y recomendaciones del *Maletín socioemocional*, facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/maletin-socioemocional/>. Conjuntamente, se sugiere revisar las orientaciones técnico-pedagógicas en relación al núcleo Identidad y autonomía, disponibles en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Identidad-y-autonomia.pdf>
- En el marco del Plan de Reactivación Educativa, el Área de Convivencia para la Ciudadanía de la División de Educación General del Mineduc ofrece orientaciones, materiales y recursos pedagógicos para el aprendizaje socioemocional, disponibles en <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/aprendizaje-socioemocional/>

# Ámbito Desarrollo Personal y Social

---

**Núcleo: Convivencia y ciudadanía**



# 4.

## Rúbrica: **Participación en actividades y juegos colaborativos**

### 4.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Convivencia y ciudadanía

**-Objetivo de Aprendizaje (OA) 1:** Participar en actividades y juegos colaborativos, planificando, acordando estrategias para un propósito común y asumiendo progresivamente responsabilidades.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En instancias grupales, el niño o la niña <b>planifica juegos y actividades, escuchando y comunicando ideas y colaborando con sus pares</b> , en acciones que sean <b>coherentes<sup>1</sup></b> con la experiencia o juego realizado, <b>cumpliendo la mayoría de las veces con las responsabilidades y roles asumidos.</b>	En instancias grupales, el niño o la niña <b>escucha, comunica ideas y colabora con sus pares</b> en acciones que sean <b>coherentes</b> con la experiencia o juego realizado, <b>cumpliendo la mayoría de las veces con las responsabilidades y roles asumidos.</b>	En instancias grupales, el niño o la niña <b>escucha, comunica ideas y colabora con sus pares</b> en acciones que son <b>coherentes</b> con la experiencia o juego realizado, <b>cumpliendo algunas veces con las responsabilidades y roles asumidos.</b>	En instancias grupales, el niño o la niña <b>juega con pares cercanos, estableciendo intercambios sencillos<sup>2</sup>.</b>

<sup>1</sup> Acciones coherentes con el juego realizado: cualquier acción del niño o la niña que impacte positivamente en la experiencia o juego realizado, es decir, que aporte en la misma dirección. Por ejemplo, si están jugando a la familia, pero una niña que estaba participando en el juego decide tomar unos audífonos y plantea que necesita ayuda de los demás para hacer una ciudad, estaría yendo en una dirección distinta del juego acordado grupalmente, a excepción de que el grupo decidiera cambiar de juego y colaborar en una nueva iniciativa.

<sup>2</sup> Intercambios sencillos: juegos o actividades de un niño o una niña con uno o más pares, basados en una acción, indicación o solicitud puntual, que se extiende solo por algunos minutos. Por ejemplo, intercambiar un juguete para jugar unos minutos con otro y luego cambiar o finalizar el juego, o decirle a un(a) compañero(a): *Pon el auto acá. Yo te lanzo la pelota, tú la recibes.*

#### 4.2 Ejemplos de los niveles de progreso<sup>3</sup>

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>El niño y sus pares se organizan para jugar “a la feria”. El niño da ideas sobre cómo hacerlo, acepta opiniones que entregan los demás, comenta sobre qué cosas vender y cómo pagarán, etc. Mientras juegan, el niño escucha y acepta ideas para modificar el juego o cambiar los roles. Además, asume y cumple con la responsabilidad de reunir cosas para vender y con otras tareas que surgen.</p> <p>Junto a sus pares, una niña organiza la creación de un mural. Propone los roles que cumplirá cada uno(a), de qué tratará el mural, los materiales necesarios, entre otros. La niña colabora en la creación del mural (pinta, trae un piso para alcanzar altura, etc.). Además, acepta los comentarios e ideas de sus pares y cumple con las tareas que compromete.</p>	<p>Una niña juega con sus pares a construir una ciudad con legos, y escucha y acepta la idea de su compañero(a) respecto a hacer una vía de tren. Da la idea de construir edificios y casas, se compromete a hacer dicha construcción con un compañero. Luego, la niña colabora en la conexión de las piezas con las que se comprometió, pero cuando hay que ordenar no ayuda al resto de sus compañeros(as).</p> <p>Un niño realiza una recolección de elementos naturales junto a un grupo de pares, en el contexto de una experiencia de aprendizaje. El niño escucha y acepta la idea de una compañera que sugiere llevar unos canastos para trasladar los elementos. Luego, da la idea de ir a un patio trasero de la escuela donde hay árboles, para recolectar semillas y ramitas de árboles; dice que ayudará a trasladar unas piedras; sin embargo luego desiste de ese compromiso, porque un compañero le ofrece jugar con otro material.</p>	<p>Un niño juega “a la pinta” con algunos pares y luego va a jugar solo con una pelota.</p> <p>Una niña juega con una compañera “a los autitos” en una autopista compartida. La niña dice: <i>Ponlo ahí. Dámelo</i>, entre otras frases. A ratos abandona el juego con su par y juega individualmente.</p>	

<sup>3</sup> En los niveles Consolidando y Desarrollando, los ejemplos son los mismos, pues la diferencia en estos descriptores solo corresponde a un criterio de frecuencia (nivel Consolidando: “la mayoría de las veces”; nivel Desarrollando: “algunas veces”).

### 4.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Esta rúbrica requiere la observación de juegos y experiencias de aprendizaje grupales, por lo tanto, cada vez que niños y niñas jueguen e interactúen en grupo, se cuenta con una oportunidad valiosa para recopilar evidencia de la participación y colaboración entre pares.
- Se sugiere revisar si la planificación educativa contempla experiencias y momentos de juego u otro tipo de vivencia grupal, que permita efectivamente observar el desempeño de niños y niñas en este aspecto. Si la planificación no lo contempla, se recomienda hacer ajustes para intencionar un juego grupal en el que niños y niñas puedan proponer actividades y organizarse con sus pares, estableciendo roles y responsabilidades.
- Debido a que uno de los criterios de la rúbrica tiene relación con la frecuencia en que el niño o la niña cumple con los roles y responsabilidades asumidas, es fundamental focalizar también la atención en ese aspecto, además de observar cómo se desenvuelve respecto de la escucha y comunicación de ideas, y la colaboración hacia sus pares.
- Para fomentar este OA, se sugiere revisar las orientaciones y recomendaciones del *Maletín socioemocional*, facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/maletin-socioemocional/>. Conjuntamente, se sugiere revisar las orientaciones técnico-pedagógicas en relación al núcleo Convivencia y ciudadanía, disponibles en [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/convivencia\\_digital\\_compressed-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/convivencia_digital_compressed-1.pdf)
- En el marco del Plan de Reactivación Educativa, el Área de Convivencia para la Ciudadanía de la División de Educación General del Mineduc ofrece orientaciones, materiales y recursos pedagógicos en temáticas de convivencia escolar, disponibles en <https://convivenciapara-ciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/>



# 5.

## Rúbrica: **Aplicación de estrategias pacíficas de resolución de conflictos**

### 5.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Convivencia y ciudadanía

**-Objetivo de Aprendizaje (OAT) 5:** Aplicar estrategias pacíficas frente a la resolución de conflictos cotidianos con niños y niñas.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Cuando el niño o la niña se enfrenta a una situación de conflicto<sup>1</sup>, <b>expresa y escucha las necesidades, ideas, deseos propios y del resto, y la mayoría de las veces realiza acciones pacíficas<sup>2</sup>, de manera autónoma</b>, que contribuyen a una resolución del conflicto.</p>	<p>Cuando el niño o la niña se enfrenta a una situación de conflicto, <b>expresa y escucha las necesidades, ideas, deseos propios y del resto, y algunas veces realiza acciones pacíficas de manera autónoma</b>, que contribuyen a una resolución del conflicto.</p>	<p>Cuando el niño o la niña se enfrenta a una situación de conflicto, <b>expresa sus necesidades, ideas y deseos, y algunas veces acepta y realiza las acciones pacíficas propuestas por un(a) adulto(a)</b>, que contribuyen a una resolución del conflicto.</p>	<p>Cuando el niño o la niña se enfrenta a una situación de conflicto, <b>expresa sus necesidades, ideas y deseos, y rara vez acepta y realiza las acciones pacíficas propuestas por un(a) adulto(a)</b>, que contribuyen a una resolución del conflicto.</p>

<sup>1</sup> Situación de conflicto: se genera cuando dos o más niños o niñas, con intereses o deseos aparentemente distintos, se confrontan u oponen y actúan antagónicamente para lograr cumplir con sus propios objetivos o deseos. No necesariamente implica conflicto físico (pelea); por ejemplo, un niño o una niña que está en el aula y quiere mirar un libro en silencio, entra en conflicto con otra persona que quiere cantar y gritar fuertemente. El conflicto se expresa siempre que ambas personas actúan antagónicamente. En este caso, una le alega a la otra, acusa a la otra, etc.

<sup>2</sup> Acciones pacíficas: son las acciones que están libres de violencia (contra sí mismo o contra otra persona) y que buscan el beneficio de quienes están involucrados(as). Corresponden a actitudes de cooperación y empatía, pues implican ponerse en el lugar de otros(as). Por ejemplo, reconocer y mencionar las intenciones, emociones o razones de alguien en un conflicto; escuchar a la otra persona sin interrumpirla; expresar deseos o puntos de vista sin agresión, sarcasmo u otro elemento que pueda herir a la otra persona.

## 5.2 Ejemplos de los niveles de progreso<sup>3</sup>

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Una niña se encuentra en el baño lavándose las manos. Un compañero ingresa y la empuja levemente para lavarse sus manos. La niña le dice a su compañero que espere su turno porque ella estaba antes y tiene jabón en sus manos. La niña escucha a su compañero que le dice: <i>Solo quiero limpiarme este dedo que tiene témpera</i>. Luego de escucharlo, le responde: <i>Puedes limpiarte en el otro lavamanos, por favor, así yo termino de enjuagar mis manos; además, no me gusta que me empujes</i>. [Escucha la necesidad de su compañero y propone una alternativa pacífica de resolución].</p> <p>En el juego de patio surge un conflicto porque una compañera quiere deslizarse por el resbalín al mismo tiempo que un niño. Esta niña le dice: <i>Yo quiero bajar ahora, me están esperando para ir a jugar al otro juego</i>. El niño entonces le dice que él estaba en su turno, que lo espere un poco para poder ocuparlo. [Escucha la necesidad de su compañera y propone una alternativa pacífica de resolución].</p>		<p>Una niña trata de quitarle un lápiz a su compañera diciendo fuerte: <i>Yo quiero ese</i>, pero se detiene cuando una persona adulta le explica que su compañera está usando ese lápiz y le invita a buscar otro. La niña acepta la invitación y busca otro lápiz en el recipiente de lápices de la sala. [En este caso, acepta la propuesta de la persona adulta].</p> <p>Un niño intenta sentarse en una silla donde otra niña estaba sentada, entonces le dice: <i>Yo me voy a sentar acá</i>. Mientras hace esto, busca la mirada de la persona adulta, quien le propone que busque otra silla, ya que la que encontró se encuentra ocupada. El niño se enoja y se va a un rincón; luego de un rato se acerca y vuelve a intentar quitar la silla a su compañera. [En este caso, no acepta la propuesta de la persona adulta].</p>	

<sup>3</sup> En los niveles Profundizando y Consolidando, los ejemplos son los mismos, como también en los niveles Desarrollando y Comenzando, pues la diferencia que tienen entre descriptores solo corresponde a un criterio de frecuencia (en específico, el nivel Profundizando indica “la mayoría de las veces” y el nivel Consolidando indica “algunas veces”. En el caso de los dos niveles que siguen, solo se diferencian entre ellos porque el nivel Desarrollando indica “algunas veces” y el nivel Comenzando indica “rara vez”).

### 5.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Esta rúbrica requiere la observación del niño o la niña cuando se enfrenta a situaciones de conflicto, es decir, cuando dos o más niños(as), con intereses o deseos aparentemente distintos, se confrontan u oponen y actúan antagónicamente para cumplir con sus propios objetivos o deseos. Cabe destacar que estos conflictos no necesariamente implican agresiones físicas (peleas); a veces se trata de actos verbales y gestuales.
- No es necesario planificar experiencias de aprendizaje específicas para que niños y niñas se enfrenten a estos conflictos, sino más bien observarlos en la cotidianidad, durante periodos permanentes (llegada a la escuela, alimentación, transiciones, entre otros), experiencias de aprendizaje variables e instancias en que se potencie el juego libre.
- Es fundamental observar con mucha atención cómo el niño o la niña enfrenta un conflicto; cómo expresa sus necesidades, ideas y deseos; o cómo actúa frente a las expresiones de los pares involucrados. Además, se espera que el equipo pedagógico sea sensible a las necesidades sociales y emocionales del niño o la niña y responda oportunamente si requiere apoyo para enfrentar de manera pacífica los conflictos cotidianos que se dan con sus pares. Así también, se espera que las(os) adultas(os) incentiven al niño o la niña a desarrollar progresivamente mayor autonomía al expresar y escuchar las necesidades, ideas, deseos propios y de sus pares, como también apoyarle para que pueda proponer alternativas de resolución de conflictos en forma pacífica.
- Por último, como uno de los criterios de evaluación se relaciona con la frecuencia en que se evidencia este desempeño, es importante contar con un registro sistemático y permanente a lo largo del proceso de documentación pedagógica. Se sugiere, en este caso, desarrollar una estrategia que sea de uso ágil y sintético. Ejemplo: notas autoadhesivas separadas por niño o niña, libretas pequeñas para ingresar información emergente, entre otras opciones definidas por el equipo pedagógico
- Para fomentar este OA, se sugiere revisar las orientaciones y recomendaciones del *Maletín socioemocional*, facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/maletin-socioemocional/>. Conjuntamente, se sugiere revisar las orientaciones técnico-pedagógicas en relación al núcleo Convivencia y ciudadanía, disponibles en el enlace [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/convivencia\\_digital\\_compressed-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/convivencia_digital_compressed-1.pdf)
- En el marco del Plan de Reactivación Educativa, el Área de Convivencia para la Ciudadanía de la División de Educación General del Mineduc ofrece orientaciones, materiales y recursos pedagógicos en temáticas de convivencia escolar, disponibles en el enlace <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/>

# 6.

## Rúbrica: **Reconocimiento de prácticas de convivencia democráticas**

### 6.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Convivencia y ciudadanía

**-Objetivo de Aprendizaje (OAT) 10:** Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia democrática, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Frente a situaciones cotidianas o propuestas por adultos(as), pares o por sí mismo(a), el niño o la niña, <b>la mayoría de las veces, aplica prácticas de convivencia democrática<sup>1</sup>, de manera autónoma y, además, comenta la importancia</b> de algunas de estas prácticas.	Frente a situaciones cotidianas o propuestas por adultos(as), pares o por sí mismo(a), el niño o la niña <b>algunas veces aplica prácticas de convivencia democrática de manera autónoma.</b>	Frente a situaciones cotidianas o propuestas por adultos(as), pares o por sí mismo(a), el niño o la niña, <b>la mayoría de las veces, aplica prácticas de convivencia democrática, con apoyo de un(a) adulto(a) o un par.</b>	Frente a situaciones cotidianas o propuestas por adultos(as), pares o por sí mismo(a), el niño o la niña <b>algunas veces aplica prácticas de convivencia democrática, con apoyo de un(a) adulto(a) o un par.</b>

<sup>1</sup> Prácticas de convivencia democrática: son las acciones sociales que integran a todos(as) quienes participan de una comunidad y que ponen al centro el bien común de la misma. Por ejemplo, escucha de opiniones divergentes; respeto por los demás, de los turnos y/o de los acuerdos de las mayorías; tomar decisiones que favorecen el bien común; asumir responsabilidades compartidas sobre la base de los derechos humanos y, por lo tanto, actuar ejerciendo valores como la empatía, el respeto a la diversidad y la solidaridad, entre otros.

## 6.2 Ejemplos de los niveles de progreso<sup>2</sup>

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Un grupo de niños y niñas, junto a la persona adulta, se encuentran organizando un paseo, para el cual se plantean varias alternativas de destino. Un niño escucha con atención a sus demás compañeros(as), observa y habla en su turno, propone opciones, participa en la votación y acepta el acuerdo de la mayoría. Luego le preguntan sobre lo realizado y dice que sirvió para conocer otros lugares que podrían visitar y saber cuál era la mejor opción.</p> <p>La persona adulta les propone organizar los juegos del Día de la Familia. En dicho contexto, una niña escucha con atención las propuestas de sus pares, respeta el turno para dar su opinión y acepta la decisión de la mayoría. Cuando le preguntan sobre lo que hicieron, comenta que es importante que todas y todos participen en la decisión sobre los juegos que van a realizar.</p>	<p>Junto al adulto(a) organizan un juego sociodramático referido a una veterinaria. En este contexto, una niña escucha atentamente las propuestas que hacen sus pares sobre cómo crear una veterinaria, dichos materiales a ocupar, la forma en que pueden conseguir los materiales, entre otros. Cuando se plantean propuestas que no le parecen, la niña levanta la mano y da sus ideas, de manera calma y respetuosa.</p> <p>En una experiencia variable, junto a la persona adulta organizan un proyecto de aula. Un niño opina sobre lo que le gustaría aprender y hacer, también escucha con atención las opiniones que tienen los demás niños y niñas, sin interrumpir sus turnos de habla.</p>	<p>Al jugar en el patio, una niña toma la pelota que un grupo de niños y niñas están utilizando para jugar. Un(a) adulto(a) se acerca y le recuerda la importancia de respetar el juego de sus compañeros(as), y le propone integrarse al juego. La niña le dice al adulto(a) que ella quiere jugar con una pelota a otro juego, y este le indica que se dirija a la sala de clases, donde encontrará (en un recipiente sobre la repisa de implementos) otra pelota. La niña acepta la propuesta.</p> <p>Luego de realizar la narración compartida de un cuento, la persona adulta realiza algunas preguntas para abrir el diálogo. En ese contexto, un niño o una niña expresa sus comentarios sobre el cuento sin levantar la mano e interrumpiendo a sus pares. Luego de que el (la) adulto(a) le recuerda que es importante levantar la mano para respetar el turno de habla y poder escucharse, levanta la mano antes de hablar y escucha atentamente a sus pares.</p>	

<sup>2</sup> En los niveles Desarrollando y Comenzando, los ejemplos son los mismos, pues la diferencia en estos descriptores solo corresponde a un criterio de frecuencia (nivel Desarrollando: "la mayoría de las veces"; nivel Comenzando: "algunas veces").

### 6.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Esta rúbrica requiere observar cómo el niño o la niña aplica prácticas de convivencia democráticas en situaciones cotidianas y en experiencias de aprendizaje –especialmente grupales– en las que se le incentive a organizarse, llegar a acuerdos, escuchar opiniones divergentes, respetar turnos de habla y de juego, reconocer la diversidad y singularidad existente en su grupo de pares o comunidad, entre otras situaciones.
- Se sugiere resguardar que, en la organización del tiempo y en la planificación educativa, se produzcan este tipo de instancias y experiencias de aprendizaje grupales. Si no existen o son muy escasas, es recomendable ajustar la planificación de acuerdo con los desafíos de aprendizaje que se han planteado desde los distintos núcleos de aprendizaje, considerando este OA como una posibilidad transversal de potenciar el aprendizaje colaborativo y democrático entre niños y niñas.
- El aprendizaje de las prácticas democráticas se desarrolla en la medida de que las personas adultas que conviven con niños y niñas lo intencionan en la cotidianidad. Por lo tanto, es fundamental que estas prácticas sean parte de la cultura escolar y de la vida diaria en el aula. Resulta muy importante desarrollar acuerdos sociales en que niños y niñas sean partícipes. Por otra parte, las normas de convivencia deben conversarse y acordarse en el grupo, (además, deben estarse recordando cotidianamente) expresando el sentido que tienen para la convivencia y el bienestar grupal.
- Conjuntamente, es importante que el equipo pedagógico le consulte a los niños y las niñas sobre la importancia de estas prácticas por medio de preguntas como:
  - *¿Por qué es importante respetar el turno de habla?*
  - *¿Por qué es importante respetar el turno de juego?*
  - *¿Por qué es importante tomar decisiones entre todas y todos?*
  - *¿Qué aprendemos al escuchar al otro(a)?*
- Debido a que uno de los criterios de la rúbrica se relaciona con la frecuencia con que se evidencia este desempeño, es importante contar con un registro sistemático y permanente a lo largo del proceso de documentación pedagógica del mismo. Se sugiere, en este caso, desarrollar una estrategia ágil y sintética, por medio, por ejemplo, del uso de notas autoadhesivas separadas por niño o niña, libretas pequeñas para ingresar información emergente, entre otras opciones definidas por el equipo pedagógico.
- Para fomentar este OA, se sugiere revisar las orientaciones y recomendaciones del *Maletín socioemocional*, facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/maletin-socioemocional/>. Conjuntamente, se sugiere revisar las orientaciones técnico-pedagógicas en relación al núcleo Convivencia y ciudadanía, disponibles en el enlace [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/convivencia\\_digital\\_compressed-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/convivencia_digital_compressed-1.pdf)
- En el marco del Plan de Reactivación Educativa, el Área de Convivencia para la Ciudadanía de la División de Educación General del Mineduc ofrece orientaciones, materiales y recursos pedagógicos en temáticas de convivencia escolar, disponibles en <https://convivenciapara-ciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/>

# Ámbito Comunicación Integral

---

**Núcleo:** Lenguaje verbal



# 7.

## Rúbrica: Desarrollo de la conciencia fonológica

### 7.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Lenguaje verbal

**-Objetivo de Aprendizaje (OA) 3:** Descubrir, en contextos lúdicos, atributos fonológicos<sup>1</sup> de palabras conocidas, tales como conteo de palabras, segmentación y conteo de sílabas e identificación de sonidos finales e iniciales.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Durante situaciones cotidianas y experiencias lúdicas mediadas por el(la) adulto(a), el niño o la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>agrega, quita o junta sílabas</b> para formar nuevas palabras sencillas;</li> <li>- <b>agrega, quita o junta fonemas</b> para formar una palabra sencilla<sup>2</sup>;</li> <li>- <b>forma una palabra sencilla</b> a partir de fonemas<sup>3</sup> dados;</li> <li>- agrega o elimina una palabra de una frase u oración simple<sup>4</sup> o compleja<sup>5</sup>; y <b>verbaliza la frase u oración resultante.</b></li> </ul>	<p>Durante situaciones cotidianas y experiencias lúdicas mediadas por el(la) adulto(a), el niño o la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>verbaliza o indica</b>, con ayuda de material concreto<sup>6</sup>, <b>palabras sencillas que inician y terminan con la misma sílaba;</b></li> <li>- <b>verbaliza todos los fonemas</b> que conforman una palabra sencilla; y</li> <li>- <b>percute con su cuerpo, o bien verbaliza</b>, indica con ayuda de material concreto o <b>cuenta las palabras</b> que componen una frase u oración compleja.</li> </ul>	<p>Durante situaciones cotidianas y experiencias lúdicas mediadas por el(la) adulto(a), el niño o la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>verbaliza o indica</b>, con ayuda de material concreto, palabras sencillas <b>que terminan con la misma sílaba</b> (rimas);</li> <li>- <b>verbaliza el fonema inicial y final</b> de una palabra sencilla; y</li> <li>- <b>percute con su cuerpo, o bien verbaliza, indica</b> con ayuda de material concreto o <b>cuenta las palabras</b> que componen una frase u oración simple.</li> </ul>	<p>Durante situaciones cotidianas y experiencias lúdicas mediadas por el(la) adulto(a), el niño o la niña <b>verbaliza, o bien percute con su cuerpo o cuenta las sílabas de palabras sencillas.</b></p>

<sup>1</sup> Atributos fonológicos: características relacionadas con los sonidos y la pronunciación oral, que involucran la toma de conciencia de unidades mínimas del léxico y las palabras habladas (palabras, sílabas y fonemas).

<sup>2</sup> Palabra sencilla o palabras conocidas o familiares: son las que pueden estar conformadas por dos a tres sílabas. A su vez, estas sílabas tienden a estar compuestas por una sola vocal o por una consonante más una vocal final. Ejemplos: *Ave, Oso, Casa, Mamá, Papá, Pelota, Zapato.*

<sup>3</sup> Fonema: unidad mínima distintiva en el plano fónico. Ejemplo: los fonemas de la palabra *Mesa* son /m/ /e/ /s/ /a/.

<sup>4</sup> Frase u oración simple: enunciado constituido por tres palabras que tienen un significado reconocible para niños o niñas, entre las cuales hay sustantivos, verbos o adjetivos. Ejemplos: *Francisca come manzana, Mamá toma jugo, Pedro construye calles, Papá camina rápido.* Los artículos, pronombres o preposiciones se excluyen de estas frases u oraciones.

<sup>5</sup> Frase u oración compleja: enunciado constituido por cuatro o más palabras, entre las que se incluyen sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, artículos, pronombres o preposiciones. Ejemplos: *Pedro compra una muñeca grande, La abuela pinta muchos cuadros, La casa tiene adornos arriba de la ventana.*

<sup>6</sup> Material concreto: hace referencia a objetos concretos o ilustraciones con un significado claro y explícito. Por ejemplo: una figura de una vaca, una fotografía de una mesa, una lámina con una manzana. Se excluye el uso de láminas o carteles con letras, sílabas y/o palabras escritas, pues este material no tiene relación directa con este OA.



## 7.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>A partir de un juego de palabras que se pueden crear si se juntan los sonidos escuchados, un niño dice: <i>pelota</i> luego de que escucha los sonidos por separado /p-e-l-o-t-a/. [Formar una palabra a partir de fonemas dados].</p> <p>La persona adulta invita a niños y niñas a crear palabras a partir de las sílabas que va sacando de una “bolsa mágica”. La adulta o el adulto pregunta: <i>¿Qué palabra podemos crear con las sílabas /bo/ y /ta/?</i> Un niño dice: <i>bota</i>. [Formar una palabra a partir de sílabas].</p> <p>A partir de un juego, el adulto o la adulta señala la imagen de un ave y dice: <i>Tenemos la palabra ave, ¿qué palabra queda si le agregamos el sonido /ll/?</i> Un niño dice: <i>llave</i>. [Agregar un fonema a una palabra y decir cómo queda].</p> <p>A partir de un juego en el patio, la adulta o el adulto pregunta: <i>¿Qué palabra puedes formar con los sonidos /ca/ /mi/ /no/?</i> Una niña dice: <i>camino</i>. [Formar una palabra a partir de sílabas].</p>	<p>La persona adulta ubica distintas imágenes y objetos en la sala. Juegan al “veo veo”. El adulto o adulta les dice: <i>Veo, veo una cosa que comienza con la sílaba ma, igual que mamá</i>. Una niña indica una imagen y dice <i>mano, mientras un niño dice: madera</i>. [Identificar palabras que inician con la misma sílaba].</p> <p>Jugando con cartas en que aparecen animales, el adulto o la adulta invita a niños y niñas a encontrar los sonidos del nombre de distintos animales. Por ejemplo, invita a una niña a descubrir los sonidos de la palabra <i>pato</i> y la niña dice los sonidos /p-a-t-o/. [Nombrar todos los fonemas de una palabra].</p>	<p>Mientras juegan al dominó con distintas imágenes, el(la) adulto(a) dice: <i>Vamos a buscar fichas con imágenes de cosas que, al nombrarlas, tengan la misma sílaba final y rimen, como las que aparece en estas tres fichas: ropa - capa- tapa</i>. Un niño muestra las fichas de un ratón y de un botón y dice: <i>Acá hay una rima: ratón-botón</i>. [Identificar sílaba final o rima].</p> <p>Un niño dice /p/ (sonido de la letra), mientras mira una foto de un perro, después de que la persona adulta le pregunta: <i>¿Cuál es el primer sonido de la palabra perro?</i> [Identificar el fonema inicial de la palabra].</p> <p>Juegan a cantar una canción donde tienen que decir el último sonido de la palabra. Una niña dice /aaa/ luego de escuchar la palabra <i>rana</i>. [Identificar el fonema final de la palabra].</p>	<p>Realizando un recorrido investigador de las palabras que aparecen escritas en los distintos sectores de la escuela, el(la) adulto(a) encuentra la palabra <i>salida</i>, una niña aplaude tres veces diciendo en cada aplauso: /sa-li-da/, <i>tiene tres sílabas</i>. [Identificar sílabas de una palabra].</p> <p>A partir de un juego con un tablero interactivo en que aparecen diferentes animales, la persona adulta pregunta: <i>¿Cuántas sílabas tiene la palabra oveja?</i> Una niña percute sus manos en sus piernas tres veces, mientras dice: <i>o-ve-ja</i>. [Identificar sílabas de una palabra].</p>

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>A partir de la oración creada por un niño <i>Mi papá prepara el desayuno</i>, el adulto o la adulta dice a otra niña: <i>Si quitamos la primera palabra ¿cómo quedaría la oración?</i> La niña dice: <i>Papá prepara el desayuno</i>. [Quitar una palabra de una oración y decir cómo queda].</p>	<p>Juegan a identificar y contar las palabras de oraciones o frases que el adulto o la adulta y los niños y niñas inventan. Una niña dice: <i>Mi mamá es linda</i>. Un compañero indica con los dedos de la mano y verbaliza las palabras por separado: <i>Mi-mamá- es- linda</i>. [Identificar las palabras de una oración].</p>	<p>Luego de haber contado el cuento de Pinocho, el adulto o la adulta dice la frase: <i>Pinocho miente mucho</i>, y luego pregunta: <i>¿Cuáles son las palabras que contiene esta frase?</i> Un niño las nombra: <i>Pinocho- miente- mucho</i>. [Identificar las palabras de una oración].</p>	

### 7.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite identificar explícitamente y manipular palabras, sílabas y fonemas. Considera el desarrollo de la conciencia léxica, silábica y fonémica. La conciencia léxica refiere a la habilidad de identificar las palabras que se utilizan en el habla. Conjuntamente, la conciencia silábica hace referencia a la habilidad de identificar, segmentar y/o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra. Por su parte, la conciencia fonémica refiere a la habilidad de escuchar, identificar y manipular los fonemas.
- Una de las formas en que niños y niñas desarrollan la conciencia fonológica es a través de los juegos orales, además de cantos y lecturas en voz alta de las personas que los rodean. Por lo mismo, es importante que cotidianamente jueguen a hacer rimas, repetir el mismo sonido inicial, separar las sílabas de las palabras, (utilizando la percusión de las palmas con su propio cuerpo o zapateando) o conectar fonemas para conformar una palabra. También se pueden integrar canciones que potencien la conciencia fonológica.
- Es fundamental que, en este tipo de experiencias de potenciación y evaluación de la conciencia fonológica, el equipo pedagógico utilice material concreto y recursos abstractos, y fomente el OA a través de la corporalidad, evitando que los recursos provocadores de la experiencia de aprendizaje sean de un solo tipo, pues esto puede perjudicar a niños y niñas que tienen distintas formas de aprender.
- En el caso de incorporar imágenes, se debe cautelar que estas correspondan a objetos o situaciones reales, como fotografías, para evitar ambigüedades respecto de lo que se va a nombrar. Este material se refiere a objetos concretos o ilustraciones con un significado claro y explícito; por ejemplo: una figura de una vaca, una fotografía de una mesa o una lámina con una manzana. Se debe excluir el uso de láminas o carteles con letras, sílabas y/o palabras escritas, pues material de este tipo no tiene relación directa con el OA.
- Se sugiere observar y escuchar atentamente los juegos orales de niños y niñas en experiencias variables, periodos permanentes y en momentos en que se potencie el juego libre. Es recomendable considerar la planificación de experiencias de aprendizaje específicas para fomentar este OA, que permitan observar el desempeño de niños y niñas.
- Debido a que la rúbrica incluye diferentes habilidades, es importante observar de manera sistemática y a través de distintas, que incluyan la conciencia léxica (distinguir palabras), la conciencia silábica (distinguir sílabas) y la conciencia fonémica (distinguir fonemas).
- Recuerde que la Subsecretaría de Educación Parvularia ofrece a los centros educativos orientaciones técnico-pedagógicas para el núcleo Lenguaje verbal, disponibles en el siguiente enlace: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/12/Lenguaje-1.pdf>, así como el documento *Prácticas intransables para favorecer el lenguaje y alfabetización en NT1 y NT2*, disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/04/Practicas-intransables-niveles-transicion.pdf>

# 8.

## Rúbrica: Vocabulario en la comunicación oral

### 8.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Lenguaje verbal

**-Objetivo de Aprendizaje (OA) 4:** Comunicar oralmente temas de su interés, empleando un vocabulario variado e incorporando palabras nuevas y pertinentes a las distintas situaciones comunicativas e interlocutores.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>En diversas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, el niño o la niña comunica temas de su interés, experiencias vividas u opiniones, <b>utilizando palabras nuevas<sup>1</sup>, referidas a elementos concretos<sup>2</sup> y a conceptos abstractos<sup>3</sup>, pertinentes<sup>4</sup> al tema o situación comunicativa.</b></p>	<p>En diversas situaciones y con diferentes interlocutores, el niño o la niña comunica temas de su interés, experiencias u opiniones, <b>utilizando palabras nuevas, referidas a elementos concretos que son pertinentes al tema o a la situación comunicativa.</b></p>	<p>En diversas situaciones y con diferentes interlocutores, el niño o la niña comunica temas de su interés, experiencias u opiniones <b>utilizando palabras nuevas, referidas a elementos concretos. Sin embargo, algunas palabras que utiliza son poco pertinentes al tema o situación comunicativa.</b></p>	<p>En diversas situaciones y con diferentes interlocutores, el niño o la niña comunica temas de su interés, experiencias u opiniones <b>utilizando palabras conocidas<sup>5</sup>.</b></p>

<sup>1</sup> Palabras nuevas: las que el niño o la niña no utiliza comúnmente en su repertorio, o no son parte de su contexto cotidiano cercano.

<sup>2</sup> Elementos concretos: objetos o entidades reales y tangibles, es decir, que existen de manera física en la realidad y, por lo tanto, pueden ser captados o percibidos a través de los sentidos. Ejemplos de este tipo de palabras son: *balón, nevera, padre, anciana, hechicera, insecto, estanque*, entre otras.

<sup>3</sup> Conceptos abstractos: denominan elementos o entidades que forman parte del entorno intangible, correspondientes a ideas o imágenes mentales que no pueden ser captadas por los sentidos. Por ejemplo, *justicia, paraíso, recuerdo, sinceridad, miedo, silencioso, orgullosa*, entre otros.

<sup>4</sup> Vocabulario pertinente: se refiere al uso de palabras que tienen relación directa con su significado específico, es decir, usar las palabras correctas para su referente. Además, la pertinencia tiene relación con una elección coherente de las palabras al contexto.

<sup>5</sup> Palabras conocidas: aquellas que refieren a elementos o personas cercanos a los niños y las niñas, debido a su simpleza y uso cotidiano en el contexto familiar y escolar.

## 8.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>En una conversación en círculo sobre lo que hicieron el fin de semana, un niño comenta: <i>Mi mamá me hizo un desayuno sorpresa: preparó unas galletas de chocolate que a mí me gustan mucho y me fue a despertar a mi cama para mostrarme la sorpresa.</i> [Concepto abstracto].</p> <p>Una niña, en una conversación en el patio, le pide a una compañera que tenga un poco de paciencia [concepto abstracto], porque primero están jugando los otros niños en el resbalín, y ya luego ellas podrán jugar.</p> <p>A partir de una investigación que realizan junto a su familia, acerca de unos objetos antiguos, una niña expone sobre el casete [elemento concreto], describiendo que se trata de una caja plástica con una cinta que guarda el sonido de la música. Agrega que ella en su casa tiene muchos casetes de música que escuchaba su mamá, en una radio especial para eso.</p>	<p>Mientras están en la huerta trabajando, una niña dice que encontró una crisálida [elemento concreto]. La persona adulta se acerca a escucharla y la niña le dice: <i>La oruga [elemento concreto] se está transformando en mariposa.</i></p> <p>Luego de que una compañera le dice: <i>¡Hagamos que nuestro edificio sea el más alto!</i>, un niño comenta que el fin de semana conoció una torre muy alta, que es un rascacielos. [Elemento concreto].</p>	<p>Durante el juego en el sector de vida práctica, una niña y un niño juegan a la familia. La niña le dice que como él está enfermo, va a tener que llevarlo al veterinario para que le ponga una vacuna. [Elemento concreto poco pertinente].</p> <p>En una conversación con la persona adulta, un niño le cuenta que el fin de semana fue al zoológico con su abuelo, y que pudo ver un caballito de mar. No obstante, lo que el niño describe es en realidad un acuario. [Elementos concretos poco pertinentes].</p>	<p>Una niña le cuenta a su compañero que fue al campo con su familia y que allí había varios animales. El compañero le pregunta cuáles animales había y cómo eran, a lo que la niña responde: <i>Había varios animales; viven allá; eran lindos; no sé cómo se llaman. Había un animal grande, y otros animales chiquititos.</i> [Palabras conocidas].</p> <p>Una niña le pregunta a su compañera qué es y cómo está la colación que llevó al jardín. La compañera le responde con la frase: <i>Está mala.</i> La niña le repite la pregunta sobre qué es, a lo que su compañera responde: <i>Una colación mala.</i> [Palabras conocidas].</p>

### 8.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Para evaluar este OA es fundamental que las situaciones comunicativas en el centro educativo sean amplias, diversas y enriquecidas. Al respecto, se sugiere utilizar un lenguaje contextualizado, donde se explicita claramente el máximo de los elementos que se pretende expresar, con detalles y especificidades.
- Es importante brindar apoyo a niños y niñas en la elaboración y/o clarificación de sus planteamientos, cuando estos son vagos, incompletos o imprecisos. Por ejemplo, preguntar:
  - *¿Nos podrías contar más de esto para comprender mejor tu idea?*
  - *¿Me puedes dar un ejemplo de lo que me estás diciendo?, ¿cómo explicarías tú...?*
  - *¿Podrías decirnos/indicarnos/explicarnos qué significa...?*
  - *¿Qué nos podrías decir de...?*
- Es recomendable que las nuevas palabras se integren en las situaciones comunicativas cotidianas. Puede mostrar el objeto real al que hace referencia una palabra, imágenes (reales) donde está representada o nombrarla en contextos con significado, repitiéndola en cada ocasión que sea pertinente. Se debe acoger la verbalización del niño o la niña, aunque esté errada, señalándole conjuntamente el nombre correcto.
- Se sugiere explicar las nuevas palabras con términos simples, que tengan relación con la vida de los niños y las niñas, así como vincular las palabras que ya manejan con un lenguaje más avanzado, que pueda resumir conceptos conocidos o presentar sinónimos, mediante una palabra nueva.
- Tal como indica el *Programa Pedagógico de Niveles de Transición*<sup>12</sup>, al momento de seleccionar las palabras que serán trabajadas con niños y niñas, se sugiere considerar los siguientes criterios:
  - Importancia y utilidad: palabras que se pueden usar en diferentes contextos y, por tanto, serán útiles para los niños y las niñas.
  - Potencial educativo: palabras que pueden trabajarse de distintas maneras, asociándolas con los aprendizajes previos de los párvulos y favoreciendo la construcción de nuevos aprendizajes.
  - Comprensión conceptual: palabras que los niños conozcan o hayan escuchado de manera general y sobre las cuales requieran mayor apoyo y precisión para comprenderlas.
- Recuerde que es importante observar y escuchar atentamente las conversaciones que mantienen los niños y las niñas en distintos momentos de la jornada, incluyendo aquellas que se dan en periodos permanentes y destinados al juego libre con sus pares.
- La Subsecretaría de Educación Parvularia ofrece a los centros educativos orientaciones técnico-pedagógicas para el núcleo Lenguaje verbal, disponibles en el siguiente enlace: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/12/Lenguaje-1.pdf>, así como el documento *Prácticas intransables para favorecer el lenguaje y alfabetización en NT1 y NT2*, disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/04/Practicas-intransables-niveles-transicion.pdf>

<sup>12</sup> Mineduc (2019). *Programa Pedagógico Primer y Segundo Nivel de Transición*, p.161.

# 9.

## Rúbrica: Comprensión oral

### 9.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Lenguaje verbal

**-Objetivo de Aprendizaje (OA) 6:** Comprender contenidos explícitos de textos literarios y no literarios, a partir de la escucha atenta, describiendo información y realizando progresivamente inferencias y predicciones.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>A partir de la escucha atenta de textos literarios y no literarios simples<sup>1</sup>, y frente a preguntas o indicaciones de la persona adulta, el niño o la niña <b>comunica verbalmente información explícita relevante<sup>2</sup> del texto, inferencias locales relevantes<sup>3</sup> e ideas centrales<sup>4</sup></b> que dan cuenta del tema expuesto o la historia narrada en el texto.</p>	<p>A partir de la escucha atenta de textos literarios y no literarios simples, y frente a preguntas o indicaciones de la persona adulta, el niño o la niña <b>comunica verbalmente información explícita relevante del texto e inferencias locales relevantes.</b></p>	<p>A partir de la escucha atenta de textos literarios y no literarios simples, y frente a preguntas o indicaciones de la persona adulta, el niño o la niña <b>comunica verbalmente información explícita que se repite en el texto<sup>5</sup> o inferencias locales aisladas y poco relevantes<sup>6</sup></b> relacionadas con información del texto.</p>	<p>A partir de la observación y escucha atenta de textos literarios simples y no literarios, y frente a preguntas o indicaciones de la persona adulta, el niño o la niña <b>comunica información explícita que se repite en el texto.</b></p>

<sup>1</sup> Textos literarios y no literarios simples: textos cuyos contenidos, redacción y extensión sean adecuados para la madurez cognitiva, conocimientos e intereses de niños y niñas de Niveles de Transición. Se sugiere revisar el apartado *Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado*, que aparece en este documento, posterior a la rúbrica.

<sup>2</sup> Información explícita relevante: es la que se encuentra de manera textual y que es necesaria para comprender la historia narrada (en un cuento o relato) o para comprender el tema expuesto (noticias, recetas, entre otros).

<sup>3</sup> Inferencias locales relevantes: aquellas ideas implícitas que se construyen con información de una parte del texto y el conocimiento de mundo del niño o la niña y que aporta a comprender el sentido de la historia narrada o el tema expuesto.

<sup>4</sup> Ideas centrales: son aquellas ideas que permiten resumir de qué trata la historia narrada (secuencia de acontecimientos) o el tema expuesto (ideas centrales que lo definen).

<sup>5</sup> Información explícita que se repite en el texto: es aquella que se encuentra de manera textual (es subrayable). Se trata de contenido poco relevante para comprender el sentido global de la historia narrada (en un cuento o relato) o el tema expuesto (noticias, recetas, entre otros).

<sup>6</sup> Inferencias locales aisladas y poco relevantes: son aquellas que solo constituyen un detalle de poca importancia para comprender el sentido de la historia narrada o el sentido del tema expuesto.

## 9.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>La persona adulta muestra y lee el cuento <i>El señor tigre se vuelve salvaje</i> y dice: <i>A todos les gustaban las cosas tal como eran. A todos, menos al señor tigre</i> (en las imágenes se muestran animales humanizados caminando en una ciudad) ... <i>El señor tigre quería ser salvaje. Y entonces, un día, el señor tigre tuvo una idea muy salvaje</i> (en la página siguiente aparece el tigre en cuatro patas). Cuando termina de leer, invita a los niños y las niñas a que cuenten de qué se trata esta historia. Un niño dice: <i>El tigre quería ser salvaje.</i> [Información explícita relevante]. Agrega: <i>por eso decidí caminar en cuatro patas, como caminan los tigres salvajes.</i> [Inferencia local relevante].</p>	<p>Luego de narrar el cuento <i>La tortilla corredora</i>, el(la) adulto(a) pregunta: <i>¿De qué se trata la historia que acabamos de leer?</i> Un niño responde: <i>Después se la quisieron comer, pero la tortilla se escapó.</i> [Información explícita relevante] Luego dice: <i>La tortilla era muy rápida para correr y muy inteligente para escaparse de los animales que la seguían.</i> [Inferencia local relevante]. Luego de mostrar y leer la información del texto <i>Animales Chilenos</i>, específicamente la referida al <i>quirquincho</i>, el adulto pregunta: <i>¿Qué aprendimos del quirquincho?</i></p>	<p>Una vez finalizada la lectura del cuento <i>Elmer</i>, el adulto o la adulta pregunta: <i>¿De qué se trata este cuento?</i> Una niña responde: <i>Elmer era un elefante de colores diferentes.</i> [Información explícita que se repite en el texto]. Luego de que la persona adulta lee: <i>Era Elmer quien mantenía felices a los elefantes. Algunas veces él les hacía bromas a los otros elefantes, algunas veces ellos le hacían bromas a él</i>, una niña dice: <i>Elmer es chistoso.</i> [Inferencia local aislada no relevante]. El(la) adulto(a) explica una receta para cocinar pan amasado. Luego de los ingredientes aparece la siguiente información: <i>Poner la harina en la mesa y hacer un orificio al medio.</i></p>	<p>Una vez finalizada la lectura del cuento <i>Ramón preocupón</i>, el adulto o la adulta pregunta: <i>¿De qué se trata este cuento?</i> Una niña responde diciendo: <i>Es de Ramón, que estaba preocupado.</i> [Información explícita que se repite en el texto]. La persona adulta muestra y lee a los niños y las niñas una noticia sobre una nueva piscina que se inaugurará en la comuna; les dice qué características tendrá; les cuenta que en la piscina habrá talleres de natación para niños y niñas, y también les dice dónde estará ubicada. Luego, al terminar la jornada, le pide a un niño que le cuente a su papá la información sobre la noticia que leyeron. El niño dice: <i>Hay una piscina.</i> [Información explícita que se repite en el texto].</p>

[Continúa]



[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Otro niño dice: <i>Se trata de un tigre que quería ser salvaje, se vuelve salvaje haciendo cosas más naturales. Al principio los animales de la ciudad no lo entienden, así que se va a la selva, pero extraña a sus amigos, así que vuelve a la ciudad y ahí se da cuenta de que ya todos también quisieron ser salvajes, igual a él.</i> [Ideas centrales].</p>	<p>Un niño responde: <i>Está en peligro de extinción.</i> [Información explícita relevante]                      Luego agrega: <i>Hay adultos que matan a los quirquinchos para hacer charangos.</i> [Inferencia local relevante].</p>	<p><i>A continuación, incorporar la levadura seca junto con un poco de agua tibia y una pizca de azúcar. Dejar reposar 10 minutos y luego mezclar todos los ingredientes. Agregar sal a gusto y amasar hasta tener una masa compacta.</i> Un niño dice: <i>Parece que vamos a hacer una dona,</i> refiriéndose a la harina con un orificio al medio. [Inferencia local aislada no relevante].</p>	

### 9.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Es importante considerar que los textos literarios son una composición oral o escrita que utiliza el lenguaje para transmitir un determinado mensaje o historia, privilegiando la función estética más que un fin utilitario. Para relatar universos reales o imaginarios a través de la palabra, se vale de recursos que enriquecen el texto con contenidos subjetivos, libres, reflexivos, vivenciales y contemplativos, poniendo énfasis en el lenguaje para relatar situaciones y transmitir emociones y sensaciones. Algunos ejemplos de este género son: el cuento breve, la novela, la crónica, la leyenda, el mito, la fábula, entre otros. Por su parte, los textos no literarios corresponden a una composición, generalmente escrita (puede ser compartida de manera oral), que cumple una función referencial y hace uso de un lenguaje denotativo, es decir, que se refiere a la realidad y no es de libre interpretación. Privilegian la organización de quehaceres o actividades y conocimientos científicos, ya que su objetivo es informar, instruir, mostrar o enseñar algo en concreto. Algunos ejemplos de este género son: artículos periodísticos, científicos o académicos; instructivos como recetas o manuales de juegos, entre otros.
- Se sugiere la implementación frecuente de prácticas de lectura, narración oral y conversación sobre lo leído o narrado. De este modo, la observación y la documentación pedagógica sobre la comprensión oral no resultarán desconocidas y se vivirán con naturalidad. Al tratarse de situaciones donde se focaliza en la comprensión oral de los contenidos, es fundamental releer o volver a narrar los textos seleccionados, para así afianzar el conocimiento y generar conversaciones diversas con los niños y las niñas, cada vez con mayor profundidad y complejidad.
- Es importante realizar preguntas antes, durante y luego de la narración o la lectura de textos. Por ejemplo, en el caso de un texto literario como un cuento, se puede preguntar:
  - *¿De qué se trata este cuento? (mostrando la portada), ¿qué recordamos/imaginamos con esta imagen?*
  - *¿Qué personajes aparecían en este cuento?, ¿en qué lugar estaban?, ¿dónde fueron después?*
  - *¿Qué sucedió...?, ¿por qué?, ¿qué crees que va a suceder ahora/después?*
  - *¿Cómo se sentía... en ese momento?, ¿qué pensaba...?*
  - *¿Qué hubiese pasado si...?, ¿cómo supiste eso?, ¿cómo te diste cuenta?, ¿por qué piensas eso?*
  - *¿Qué fue lo que más te gustó del cuento?, ¿qué opinas acerca de cómo actuó el personaje...?, ¿de qué otra forma podría haber actuado?*
- Se sugiere invitar a niños y niñas a que cuenten, con sus propias palabras, los contenidos del texto que han escuchado. Para esto es importante dar tiempo a niños y niñas, sin realizar interrupciones o apuros que obstaculicen su expresión.
- Es recomendable utilizar la estrategia metodológica de interrogación de textos, en que el (la) adulto(a) hace preguntas a los niños y las niñas a medida que lee o narra el texto, fomentando la interacción con el texto antes, durante y después de la lectura. Esto puede iniciarse rescatando sus conocimientos y experiencias previos en torno al tema del texto, para luego promover que desarrolle hipótesis sobre su contenido, las que irá confirmando o rechazando a medida que avanza en la lectura o narración oral.

- La Subsecretaría de Educación Parvularia ofrece a los centros educativos orientaciones técnico-pedagógicas para el núcleo Lenguaje Verbal, disponibles en el siguiente enlace: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/12/Lenguaje-1.pdf>, así como el documento *Prácticas intransables para favorecer el lenguaje y alfabetización en NT1 y NT2*, disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/04/Practicas-intransables-niveles-transicion.pdf>
- En específico, para decidir qué textos utilizar, se sugiere revisar el siguiente material:
  - Sitio web Bibliotecas Escolares CRA <https://bibliotecas-cra.cl/>
  - *Selección y uso de libros para lectores iniciales. Guía para la Educación Parvularia.* (JUNJI, 2019). Iniciativa enmarcada en Plan Nacional de la Lectura 2015-2020 <https://plandelectura.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/Seleccio%C3%ACn-y-uso-de-libros-para-lectores-iniciales.pdf>
  - *Bibliotecas de aula: Cómo mantenerlas activas. Cuadernillo de orientaciones para docentes.* <https://plandelectura.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/CUADERNILLO-COMO-MANTENER-ACTIVAS-LAS-BIBLIOTECAS-DE-AULA-2019.pdf>
  - Sitio web Plan de lectura. Sección Biblioteca de aula: <https://plandelectura.cultura.gob.cl/programas/bibliotecas-de-aula-desde-prekinder/>

# Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno

---

**Núcleo: Pensamiento matemático**



# 10.

## Rúbrica: Creación de patrones

### 10.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Pensamiento matemático

**-Objetivo de Aprendizaje (OA) 1:** Crear patrones sonoros, visuales, gestuales, corporales u otros, de dos o tres elementos.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
A partir de juegos y situaciones lúdicas, el niño o la niña <b>crea un patrón<sup>1</sup></b> sonoro, gestual, corporal, pictórico, visual <sup>2</sup> o con objetos concretos, <b>de tres elementos (núcleos ABC, AAB o ABB).</b>	A partir de juegos y situaciones lúdicas, el niño o la niña <b>crea un patrón</b> sonoro, gestual, corporal, pictórico, visual o con objetos concretos, <b>de dos elementos (núcleo AB).</b>	A partir de juegos y situaciones lúdicas, el niño o la niña <b>extiende un patrón</b> sonoro, gestual, corporal, pictórico, visual o con objetos concretos, <b>de tres elementos (núcleos ABC, AAB o ABB).</b>	A partir de juegos y situaciones lúdicas, el niño o la niña <b>extiende un patrón</b> sonoro, gestual, corporal, pictórico, visual o con objetos concretos, <b>de dos elementos (núcleo AB).</b>

<sup>1</sup> Patrón: es una sucesión de signos (orales, gestuales, gráficos, de comportamiento, etc.), que se construye siguiendo una regla (algoritmo), ya sea de repetición o de recurrencia. Son "patrones de repetición" los que presentan distintos elementos en forma periódica. Existen y se pueden crear diversos patrones de repetición teniendo en cuenta su estructura de base o núcleo, por ejemplo, si el núcleo es de la forma AB, se repiten dos elementos alternadamente (árbol, auto, árbol, auto; cuadrado, círculo, cuadrado, círculo); ABC, AAB o ABB, que están constituidos por una secuencia de tres elementos (do, re, mi, do, re, mi; sol, sol, estrella, sol, sol, estrella; círculo, cuadrado, cuadrado, círculo, cuadrado, cuadrado).

<sup>2</sup> Patrón visual: es una secuencia de imágenes que se han creado con base en alguna regla, que el niño o la niña debe observar en su entorno, a diferencia de un "patrón pictórico", el que dice relación con que el niño o la niña dibuje una secuencia de figuras simples repetitivamente.

## 10.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Un grupo de niños le pide ayuda a la (el) adulta(o) porque están creando una pequeña coreografía para presentar el Día de las Familias. La persona adulta les muestra un patrón corporal de ejemplo: <i>brazos arriba, giro, manos al suelo</i>. Luego les dice que pueden armar su coreografía con patrones similares, pero con otros movimientos. Un niño propone: <i>salto, brazos a los lados, brazos abajo, salto, brazos a los lados, brazos abajo</i>. [Crear un patrón ABC].</p> <p>La adulta o el adulto muestra a un niño tarjetas donde aparecen frutas (se repiten las frutas en las tarjetas). Le pide al niño que invente un patrón de tres elementos, en la combinación que él quiera. El niño propone: <i>frutilla, frutilla, sandía; frutilla, frutilla, sandía</i>. [Crear un patrón AAB].</p>	<p>El grupo se encuentra en un taller de cocina, haciendo brochetas de frutas. Luego de que la adulta o el adulto invita a niños y niñas a elegir dos frutas y armar una brocheta siguiendo un patrón creado por ellos y ellas mismas, una niña arma su brocheta: <i>plátano, manzana, plátano, manzana</i>, mientras un niño arma su brocheta: <i>naranja, plátano, naranja, plátano</i>. [Crear un patrón AB].</p> <p>Un niño se encuentra realizando un collar para su papá, para lo cual dispone de una fuente con cuentas de colores. La persona adulta le propone que arme el collar creando un patrón. El niño decide hacer el collar con la secuencia <i>rojo, verde, rojo, verde, rojo, verde</i>. [Crear un patrón AB].</p>	<p>Niños y niñas deciden decorar el patio para la Fiesta de la Primavera. La persona adulta les sugiere hacer banderines siguiendo un patrón de tres elementos, que puede ser de formas o colores distintos. Entre todos y todas deciden seguir un patrón de tres colores: <i>amarillo, azul, naranja</i>. La adulta o el adulto les dice que, a continuación, tendrán que seguir con ese patrón en los banderines que vienen. Un niño sigue el patrón dado y realiza una fila de banderines con la secuencia <i>amarillo, azul, naranja</i>. [Extender un patrón ABC].</p> <p>En el rincón matemático, donde se encuentran diversos objetos en canastas, una niña toma una tarjeta que indica un patrón con objetos: <i>cubo, cubo, palo helado; cubo, cubo, palo de helado</i>. La persona adulta la invita a seguir el patrón que aparece en la tarjeta y la niña hace una fila de <i>cubo, cubo, palo de helado, cubo, cubo, palo de helado</i>, y le dice a la adulta <i>¡Mira! hice un patrón igual al de la tarjeta</i>. [Extender un patrón AAB].</p>	<p>En un taller de danza y movimiento, la persona adulta le muestra a los niños y las niñas un patrón de dos movimientos que consiste en <i>agacharse, pararse; agacharse, pararse</i>. Luego los invita a continuar (extender) el patrón propuesto. Una niña continúa el patrón de manera autónoma, agachándose y parándose. [Extender un patrón AB].</p> <p>Un grupo de niños continúa de manera autónoma un patrón de <i>aplauso y chasquido</i> que el adulto o la adulta les había mostrado anteriormente. [Extender un patrón AB].</p>

### 10.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Se sugiere la implementación de experiencias de aprendizaje que consideren inicialmente el reconocimiento de las características de objetos, movimientos, gestos, dibujos, imágenes, como también la identificación de regularidades en las secuencias existentes en la vida cotidiana.
- Es fundamental ofrecer oportunidades para experimentar y comprender patrones sonoros (*sonido mmm, palmas en las piernas, risa; sonido mmm, palmas en las piernas, risa*); corporales (*aplauso, giro, salto; aplauso, giro, salto*); gestuales (*ojos cerrados, boca abierta, pestañear; ojos cerrados, boca abierta, pestañear*); y con objetos concretos (*pelota, animal, auto; pelota, animal, auto*).
- Se recomienda realizar algunas preguntas a niños y niñas para incentivar el reconocimiento de patrones. Por ejemplo:
  - *¿Qué elementos observas en esta secuencia?*
  - *¿Qué elementos (sonidos, objetos, movimientos, gestos) se repiten en esta secuencia?*
  - *¿Qué secuencia podrías inventar o crear tú con tu cuerpo?*
- Es importante considerar experiencias grupales, en que niños y niñas puedan complementar sus propuestas, identificar errores y plantear posibles soluciones. Por ejemplo, un grupo puede identificar el patrón de una secuencia, explicarlo a otro grupo de pares, y ver si ellos y ellas concuerdan con lo identificado por el primer grupo.
- Se sugiere revisar el Capítulo N° 28 de *Conectémonos con las Matemáticas y la Resolución de problemas en Educación Parvularia*, material audiovisual disponible en el canal de YouTube de la Subsecretaría de Educación Parvularia <https://www.youtube.com/watch?v=plrBjNqMJWM>
- Por otra parte, es recomendable revisar de manera conjunta el webinar *Género y trayectorias de aprendizaje en las matemáticas desde la primera infancia*, material audiovisual que entrega información para reflexionar sobre los estereotipos y brechas de género en relación al conocimiento matemático. Este video se encuentra disponible en el canal de YouTube de la Subsecretaría de Educación Parvularia <https://www.youtube.com/watch?v=NOrFrX66uiw>

# 11.

## Rúbrica: Uso de números para contar colecciones

### 11.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Pensamiento matemático

**-Objetivo de Aprendizaje (OA) 6:** Emplear los números para contar, identificar, cuantificar y comparar cantidades hasta el 20 e indicar orden o posición de algunos elementos en situaciones cotidianas o juegos<sup>1</sup>.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de problemas lúdicos y cotidianos de conteo<sup>2</sup> de hasta 20 elementos y, frente a la pregunta: <i>¿Cuántos elementos hay?</i>, el niño o la niña realiza todas las siguientes acciones correctamente y de manera coordinada, contando adecuadamente la colección:</li> <li>- Recorre enumerando todos los elementos<sup>3</sup>, sin saltarse ninguno y sin pasar dos veces por el mismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de problemas lúdicos y cotidianos de conteo de hasta 20 elementos y frente a la pregunta: <i>¿Cuántos elementos hay?</i>, el niño o la niña realiza tres de las siguientes acciones correctamente y de manera coordinada, presentando una acción con error:</li> <li>- Recorre enumerando todos los elementos, sin saltarse ninguno y sin pasar dos veces por el mismo.</li> <li>- Realiza correspondencia uno a uno entre el elemento señalado y el número dicho.</li> <li>- Recita la secuencia numérica en orden, mientras va contando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de problemas lúdicos y cotidianos de conteo de hasta 20 elementos y frente a la pregunta: <i>¿Cuántos elementos hay?</i>, el niño o la niña realiza dos de las siguientes acciones correctamente y de manera coordinada, presentando las otras dos acciones con errores:</li> <li>- Recorre enumerando todos los elementos, sin saltarse ninguno y sin pasar dos veces por el mismo.</li> <li>- Realiza correspondencia uno a uno entre el elemento señalado y el número dicho.</li> <li>- Recita la secuencia numérica en orden, mientras va contando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de problemas lúdicos y cotidianos de conteo de hasta 20 elementos y, frente a la pregunta <i>¿cuántos elementos hay?</i>, el niño o niña realiza una de las siguientes acciones correctamente y las otras tres acciones con errores:</li> <li>- Recorre enumerando todos los elementos, sin saltarse ninguno y sin pasar dos veces por el mismo.</li> <li>- Realiza correspondencia uno a uno entre el elemento señalado y el número dicho.</li> <li>- Recita la secuencia numérica en orden, mientras va contando.</li> </ul>

[Continúa]

<sup>1</sup> Para esta rúbrica se considera solo la evaluación del empleo del número para contar colecciones en situaciones cotidianas y juegos. No obstante, es importante que el equipo pedagógico contemple, en su planificación e interacciones pedagógicas, la potenciación de todas las habilidades que incluye el OA, tales como el uso del número en cuanto identificador y cuantificador, así como la comparación de colecciones.

<sup>2</sup> Es fundamental comprender que el "conteo" es un procedimiento que permite saber cuántos objetos tiene una colección y, de esta forma, responder la pregunta *¿Cuántos hay?* El número es el conocimiento matemático que permite registrar el resultado del conteo, es decir, funciona como la "memoria" de la cantidad.

<sup>3</sup> Esto se relaciona con la "habilidad de enumerar", es decir, recorrer de uno en uno la colección ordenada. Requiere elegir un primer objeto de la colección, distinguir los elementos que ya han sido designados con un número de los que aún no lo han sido (cuidando de no saltarse ni repetir ninguno) y reconocer el último elemento de la colección al cual se le asignará el último número.



[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza correspondencia uno a uno<sup>4</sup> entre el elemento señalado y el número dicho.</li> <li>- Recita la secuencia numérica<sup>5</sup> en orden, mientras va contando.</li> <li>- Luego de terminar su recorrido por los elementos, al preguntarle ¿Cuántos hay?, reconoce que el último número, además de representar dicho elemento, representa la cantidad total de la colección, lo que hace verbalizando o indicando este cardinal, sin volver a contar los objetos desde el uno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Luego de terminar su recorrido por los elementos, al preguntarle ¿Cuántos hay?, reconoce que el último número, además de representar dicho elemento, representa la cantidad total de la colección, lo que hace verbalizando o indicando este cardinal, sin volver a contar los objetos desde el uno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Luego de terminar su recorrido por los elementos, al preguntarle ¿Cuántos hay?, reconoce que el último número, además de representar dicho elemento, representa la cantidad total de la colección, lo que hace verbalizando o indicando este cardinal, sin volver a contar los objetos desde el uno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Luego de terminar su recorrido por los elementos, al preguntarle ¿Cuántos hay?, reconoce que el último número, además de representar dicho elemento, representa la cantidad total de la colección, lo que hace verbalizando o indicando este cardinal, sin volver a contar los objetos desde el uno.</li> </ul>

<sup>4</sup> La “correspondencia uno a uno” se refiere a asignar correctamente a cada objeto de la colección el nombre de un número de la secuencia numérica.

<sup>5</sup> La “secuencia numérica” se relaciona con el conocimiento de la secuencia o cantinela numérica en orden estable, convencional y preestablecido, es decir: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, etc.

### 11.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>La persona adulta solicita ayuda a un niño para saber cuántas tijeras hay en el estante. El niño saca las tijeras y las ubica haciendo una fila, luego recorre todas las tijeras [enumera correctamente], asignándole un número a cada una [realiza correspondencia uno a uno] y dice en voz alta: <i>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14</i> [recita la secuencia numérica correctamente]. El adulto o la adulta le pregunta: <i>¿Cuántas tijeras hay?</i> El niño dice: <i>¡Hay 14!</i> [demuestra tener noción de cardinalidad].</p>	<p>Frente a una colección de 12 cubos dispuestos en forma circular con los que juega una niña, la persona adulta le expresa que le interesa mucho saber cuántos cubos tiene para construir su torre. La niña elige un cubo del círculo y recorre todos los cubos uno a uno [enumera correctamente] y realiza correspondencia uno a uno, mientras recita la secuencia numérica: <i>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20</i> [secuencia numérica errada] Al preguntarle cuántos cubos son en total, la niña responde: <i>Son 20 cubos.</i> [demuestra tener noción de cardinalidad] Niños y niñas se encuentran jugando a la feria, es decir, realizan la acción de vender y comprar diversos productos. Una niña dice que quiere comprar todas las galletas que hay.</p>	<p>Mientras se realiza una lectura compartida de un cuento, en una imagen se observan ocho mariposas. La persona adulta detiene la lectura y pregunta: <i>¿Cuántas mariposas se ven acá?</i> Un niño se levanta y asigna un número a cada una de las mariposas [realiza correspondencia uno a uno]. Luego realiza un recorrido por las mariposas; sin embargo, pasa dos veces por una misma mariposa [enumera con error]. Mientras, va recitando en voz alta: <i>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13.</i> [secuencia numérica errónea] Cuando el adulto o la adulta le pregunta: <i>¿Cuántas mariposas hay?</i>, el niño dice: <i>Hay 13 mariposas</i> [demuestra tener noción de cardinalidad]. En el momento del desayuno, la persona adulta le pregunta a un niño: <i>¿Cuántas servilletas tenemos en el servilletero?</i></p>	<p>Al inicio de la jornada, la persona adulta pregunta: <i>¿Cuántas niñas vinieron hoy?</i> Una niña cuenta a sus compañeras, pero toca dos veces la cabeza de una niña [error en la correspondencia uno a uno], aunque recorre a todas las niñas [enumera correctamente], mientras va recitando la secuencia: <i>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14</i> [secuencia numérica errada]. La adulta o el adulto le pregunta: <i>¿Cuántas niñas hay en total?</i>, y la niña vuelve a contar a sus compañeras: <i>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14</i> [demuestra tener dificultades en la noción de cardinalidad].</p>

[Continúa]

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Cuando una niña cuenta una colección de medios de transportes dispuestos en forma de cruz, recorre toda la colección [enumera correctamente], asigna un número a cada medio de transporte [realiza correspondencia uno a uno] y recita en voz alta: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 [recita la secuencia numérica correctamente]. Cuando el (la) adulto(a) le pregunta: <i>¿Cuántos medios de transporte hay?</i>, la niña dice: 15 [demuestra tener noción de cardinalidad].</p>	<p>El adulto o la adulta le pregunta entonces: <i>¿Cuántas galletas hay?</i> La niña ubica las galletas sobre la mesa creando una cruz, luego elige una galleta y comienza a contar asignándole un número [realiza correspondencia uno a uno], mientras recita: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 [recita secuencia numérica correctamente]. No obstante, se salta una galleta sin darse cuenta [enumera con error]. Luego dice: <i>¡hay 15 galletas!</i> [demuestra tener noción de cardinalidad].</p>	<p>El niño se acerca al servilletero y saca las servilletas, las deja sobre la mesa y asigna un número a cada servilleta [realiza correspondencia uno a uno]; sin embargo, pasa dos veces por una servilleta [enumera con error], mientras recita la secuencia numérica en voz alta: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 [secuencia numérica correcta]. La adulta o el adulto le pregunta cuántas hay y el niño vuelve a contar las servilletas, diciendo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 [demuestra tener dificultades en la noción de cardinalidad].</p>	<p>El adulto o la adulta les facilita a niños y niñas unas fichas donde se observan diversas cantidades de flores en disposición circular y les propone el desafío de descubrir cuántas flores hay en la ficha que les tocó. Un niño comienza a contar las flores de su ficha en voz alta, le asigna un número a cada flor [realiza correspondencia uno a uno], pero omite una flor de una esquina [enumera con error], mientras recita la secuencia numérica: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19. [secuencia numérica errada]. Cuando el adulto o la adulta le pregunta nuevamente: <i>¿Cuántas flores hay en tu ficha?</i>, el niño dice que hay 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20 [demuestra tener dificultades en la noción de cardinalidad].</p>

### 11.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Es importante considerar que las situaciones en las que es posible observar y recopilar información referida al conteo, correspondan a experiencias de aprendizaje variables, o bien a situaciones ocurridas en los períodos permanentes y de juego libre.
- Se debe tener en cuenta que frente a la pregunta: *¿Cuántos hay?*, cada niño o niña puede responder de manera distinta. Por ejemplo, hay quienes pueden responder con el número resultante del conteo verbal, escribiendo el número, mostrando el número en algún portador numérico o en pizarras y tarjetas, etc.
- Cuando el (la) adulto(a) cuenta una colección frente al grupo (en una pizarra, por ejemplo), la habilidad que los niños y las niñas expresan es el conocimiento de la secuencia ordenada de números, pero no tienen la posibilidad de vivir el proceso completo. Cada niño y niña debe tener la oportunidad de aproximarse al conteo eficiente y de poner en marcha el conjunto de habilidades implicadas en la tarea de contar. Por ejemplo, un buen momento para practicar el conteo es responder la pregunta: *¿Cuántos niños y niñas vinieron hoy?* Para ello, se recomienda dar posibilidades que permitan a diferentes niños o niñas realizar este procedimiento cada día. De este modo, todos y todas tendrán la oportunidad no solo de recitar la secuencia ordenada de números, sino de recorrer la colección sin saltarse ni repetir a ningún compañero(a), de asignar a cada niño(a) el nombre de un número y de responder con el único número que representa la colección.
- Se sugiere plantear desafíos de conteo a través de consignas problematizadoras, sin especificar la manera de resolver el problema, es decir, no explicitar cómo hacerlo. Por ejemplo, frente a la tarea de contar los lápices de su estuche, una consigna problematizadora para el niño o la niña sería: *¿Cuántos lápices hay en tu estuche?* Al contrario, una consigna no problematizadora sería indicarle: *Cuenta cuántos lápices hay en tu estuche.* En el primer caso, es el niño o la niña quien debe descubrir que el problema se resuelve contando. En cambio, en el segundo caso, el niño o la niña sigue la instrucción que el (la) adulto(a) le entrega.
- Es recomendable implementar portadores numéricos de uso didáctico que apoyen la actividad de contar. Por ejemplo, la cinta numérica del 1 al 31 es un recurso que el niño o la niña puede utilizar cuando no sabe un número o tiene dudas. Este material debe estar a la altura de niños y niñas, y es fundamental que sea el (la) adulto(a) quien genere interacciones y situaciones en que el recurso sea útil.
- Por último, se recomienda también presentar e incentivar el conteo de colecciones en distintas disposiciones espaciales; por ejemplo, en círculo, de manera lineal, en cruz, sin un orden claro, entre otras.
- Se sugiere revisar el Capítulo N° 28 de *Conectémonos con las Matemáticas y la Resolución de problemas en Educación Parvularia*, material audiovisual disponible en el canal de YouTube de la Subsecretaría de Educación Parvularia <https://www.youtube.com/watch?v=plrBjNqMJWM>
- Por otra parte, es recomendable revisar de manera conjunta el *webinar Género y trayectorias de aprendizaje en las matemáticas desde la primera infancia*, material audiovisual que entrega información para reflexionar sobre los estereotipos y brechas de género en relación al conocimiento matemático. Este video se encuentra disponible en el canal de YouTube de la Subsecretaría de Educación Parvularia <https://www.youtube.com/watch?v=NOrFrX66uiv>

# 12.

## Rúbrica: **Resolución de problemas de agregar y quitar elementos**

### 12.1 Rúbrica

**-Nivel:** Transición

**-Núcleo:** Pensamiento matemático

**-Objetivo de Aprendizaje (OA) 8:** Resolver problemas simples de manera concreta y pictórica agregando o quitando hasta 10 elementos, comunicando las acciones llevadas a cabo.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de problemas cotidianos o lúdicos de agregar o quitar objetos<sup>1</sup> concretos y pictóricos en un ámbito numérico de 10 elementos, donde la colección inicial está representada por un número, el niño o la niña <b>sobrecuenta<sup>2</sup> o descuenta<sup>3</sup> desde dicho número para determinar correctamente la cantidad resultante.</b></li> <li>- Frente a preguntas o indicaciones dadas, <b>comunica una secuencia de acciones que llevó a cabo para resolver el problema.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de problemas cotidianos o lúdicos de agregar o quitar objetos concretos y pictóricos en un ámbito numérico de 10 elementos, donde la colección inicial está representada por un número, el niño o la niña <b>sobrecuenta o descuenta desde dicho número para determinar correctamente la cantidad resultante.</b></li> <li>- Frente a preguntas o indicaciones dadas, <b>comunica algunas acciones aisladas y puntuales que llevó a cabo para resolver el problema.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de problemas cotidianos o lúdicos concretos y pictóricos de agregar o quitar objetos en un ámbito numérico de 10 elementos, donde la colección inicial está representada por un número, el niño o la niña <b>sobrecuenta o descuenta desde dicho número para determinar la cantidad resultante; sin embargo, este resultado es incorrecto debido a dificultades en el conteo.</b></li> <li>- Frente a preguntas o indicaciones dadas, <b>comunica algunas acciones aisladas y puntuales que llevó a cabo para resolver el problema.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de problemas cotidianos o lúdicos concretos y pictóricos de agregar o quitar objetos en un ámbito numérico de 10 elementos, donde la colección inicial está representada por un número, el niño o la niña <b>determina correctamente la cantidad resultante, haciendo visible todos los objetos y luego contándolos de manera ascendente desde el 1.</b> En el caso de quitar objetos, tacha o retira los objetos quitados y luego cuenta de manera ascendente los objetos que quedan desde el 1.</li> <li>- Frente a preguntas o indicaciones dadas, <b>comunica algunas acciones aisladas y puntuales que llevó a cabo para resolver el problema.</b></li> </ul>

<sup>1</sup> Problemas de agregar o quitar: se refieren al hecho de que una colección inicial sufre una transformación producto de la acción de agregar o quitar objetos; por ejemplo, un niño tiene 9 dulces en una bolsita y se come 2, modificando la colección inicial. En este caso, la pregunta que se realiza es *¿Cuántos dulces hay ahora en mi bolsita?* Estas situaciones se consideran objetos del mismo tipo, ya que es la misma colección la que sufre la transformación. Para la resolución de este tipo de problemas en este nivel, las situaciones diseñadas deben fomentar que niñas y niños utilicen progresivamente el sobreconteo y el desconteo como procedimientos para determinar la cantidad final. Esta habilidad requiere que comprendan que el cardinal de una colección no cambia si los objetos se distribuyen de forma distinta o se trasladan de un lugar a otro, sin agregar ni quitar ninguno (principio de conservación de cantidad). El cardinal de una colección cambia si a la colección se le agregan o quitan objetos. Cuando se añade un objeto a una colección, el cardinal de la nueva colección es mayor y el número asociado a ella viene inmediatamente después en la secuencia numérica. De la misma forma se procede cuando se agregan 2 o más objetos. Cuando se quita un objeto a una colección, el cardinal de la nueva colección es menor y el número asociado a ella viene inmediatamente antes en la secuencia numérica.

<sup>2</sup> Sobrecontar: refiere a contar de manera ascendente desde el número de la colección inicial; por ejemplo, la educadora plantea el siguiente problema: *Hay 4 lápices en este estuche y ahora le agregaremos 3 lápices, ¿cuántos lápices hay ahora en el estuche?*, entonces el niño o la niña sobre cuenta partiendo desde el cardinal de la primera colección: 4- 5, 6, 7, y responde: *Ahora hay 7 lápices.*

<sup>3</sup> Descontar: refiere a contar de manera descendente o retrocediendo, desde el número de la colección inicial (que a la vez es mayor). Por ejemplo, la educadora plantea el siguiente problema: *Hay 6 lápices en este estuche y ahora quitaremos 3 lápices, ¿cuántos lápices hay ahora en el estuche?*, entonces el niño o la niña descuenta partiendo desde el cardinal de la primera colección (mayor): 6- 5, 4, 3, y responde: *Hay 3 lápices ahora.*

## 12.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>Mientras están jugando a encestar pelotas de ping pong en un balde (que no permite ver lo que hay en su interior), el adulto o la adulta detiene un momento el juego y les dice a los niños y las niñas: <i>Dentro del balde hay 6 pelotas (ocultas). Si yo lanzo estas 4 pelotas más dentro del balde (les muestra las 4 pelotas y las deja frente a ellos y ellas), ¿cuántas pelotas tendría entonces el balde?</i> Una niña toma las 4 pelotas y cuenta: 7, 8, 9, 10. <i>¡Serían 10 pelotas!</i> [sobreconteo] <i>¿Cómo lo supiste?</i>, le pregunta el adulto o la adulta. La niña dice: <i>Conté las pelotas que había en el balde y le sumé las que fui lanzando también en el balde 7, 8, 9, 10. Son 10 pelotas.</i> [Comunicar una secuencia de acciones].</p>	<p>La adulta o el adulto está contando la historia de unas personas que se van de viaje en bus. En una lámina muestra el bus con un número 7 dibujado por fuera (la imagen no permite contar a los pasajeros en su interior) y les dice a los niños y las niñas: <i>Si en este bus van 7 personas, y subimos a las otras 3 personas que estaban esperando (3 personas dibujadas visibles), ¿cuántas personas habrá arriba del bus?</i> Un niño indica las tres figuras de las personas y cuenta: 8, 9, 10. Luego dice: <i>Hay 10 personas</i> [sobreconteo]. La adulta o el adulto le pregunta cómo lo averiguó. El niño responde: <i>Dibujé las personas como rayitas.</i> [Comunicar acciones aisladas y puntuales].</p>	<p>Mientras están jugando “a la feria” (comprar y vender frutas), el adulto o la adulta plantea: <i>Acabo de comprar 3 naranjas y las tengo en esta bolsa (no las muestra). Ahora compraré estas 4 naranjas (las muestra). ¿Cuántas naranjas tendré en total?</i> Un niño dice: 3, y luego, indicando las otras 4 naranjas dice: 4, 5, 7, 9. <i>¡Te llevarías 9 naranjas!</i> [sobreconteo]. La persona adulta le pregunta cómo lo averiguó. El niño responde: <i>Contando.</i> [Comunicar acciones aisladas y puntuales].</p>	<p>En el juego de la “caja mágica”, el adulto o la adulta dice: <i>Dentro de esta caja mágica hay 5 fichas (ocultas). Ahora voy a agregar 4 fichas a la caja (les muestra las 4 fichas mientras las pone una a una en la caja) y pregunta: ¿Cuántas fichas hay ahora en la caja?.</i> Una niña dibuja en una pizarra 5 círculos, luego agrega 4 círculos y cuenta todos los círculos desde el 1; no obstante, enumera un círculo 2 veces. Luego responde: <i>Hay 10 fichas</i> [hace visible todos los objetos y luego los cuenta]. El adulto o la adulta le pregunta cómo lo averiguó. La niña responde: <i>Hice los dibujos de las fichas.</i> [Comunicar acciones aisladas y puntuales].</p>

[Continúa]

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
<p>En el sector de juegos matemáticos, el (la) adulta(o) muestra un frasco con cubos ocultos a un grupo de niños y niñas y dice: <i>En este frasco hay 10 cubos. Si sacamos 4 cubos para que podamos jugar con ellos, ¿cuántos quedarían en el frasco?</i> Un niño saca cuatro cubos mientras va diciendo: 9, 8, 7, 6 y luego dice: <i>Quedarían 6 cubos en el frasco.</i> [desconteo]. La persona adulta le pregunta: <i>¿Cómo lo supiste?, a lo que el niño responde: Eran 10. Fui sacando y descontando 9, 8, 7, 6.</i> [Comunicar una secuencia de acciones].</p>	<p>Cuando están en la biblioteca, el adulto o la adulta dice a los niños y las niñas: <i>En esta bolsa (oscura y con un número 9 estampado) tengo 9 libros. Ahora, si sacamos 4 libros de la bolsa para prestarlos, ¿cuántos libros quedan en la bolsa?</i> Junto con eso, invita a una niña a sacar los libros, quien los va sacando y descontando: 8, 7, 6, 5. <i>¡Quedan 5 libros en la bolsa!</i> [desconteo]. El adulto o la adulta le pregunta: <i>¿Cómo lo hiciste para saber que quedaban 5 libros?</i> La niña responde: <i>Saqué los libros.</i> [Comunicar acciones aisladas y puntuales].</p>	<p>La persona adulta invita a niños y niñas a hacer la siembra de unas semillas para la huerta. Le indica a una niña que el sobre de semillas de habas tiene 9 semillas (se encuentran ocultas), luego le plantea el siguiente problema: <i>Si le quitas 4 semillas a ese sobre, ¿cuántas semillas quedarán?</i> La niña va sacando las semillas una a una y dice, descontando: 8, 7, 6, 7. Y responde: <i>Quedan 7 semillas</i> [desconteo]. La adulta o el adulto le pregunta cómo lo supo. La niña le responde: <i>Saqué las semillas.</i> [Comunicar acciones aisladas y puntuales].</p>	<p>La persona adulta muestra al grupo un mazo de cartas que no permite identificar cuántas hay. Luego plantea: <i>En el primer juego gané este mazo de cartas. Son 8, si le sacamos 3 cartas, ¿cuántas cartas me quedarían?</i> Un niño toma el mazo y deposita todas las cartas en la mesa [hace visible todos los objetos], luego cuenta 3 cartas y las retira [retira los objetos quitados] y posteriormente, cuenta las cartas que quedan verbalizando: 1, 2, 3, 4, 5 [cuenta los objetos que quedan] y responde: <i>Quedan 5 cartas.</i> La adulta o el adulto le pregunta cómo lo supo. El niño responde: <i>Contando.</i> [Comunicar acciones aisladas y puntuales].</p>



### 12.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Considerar que la adición y la sustracción deben proponerse en un contexto de problemas que implique agregar y quitar, respectivamente. No es necesario que niños y niñas se focalicen en el uso y memorización de los signos + o -, sino, más bien, en las acciones referidas a agregar o quitar objetos y su efecto sobre las colecciones.
- La cotidianeidad y el juego libre son excelentes instancias para observar cómo el niño o la niña resuelve problemas prácticos referidos a agregar y quitar. Si bien es correcto que se trabaje este OA en experiencias de aprendizaje variables, se debe recordar que todos los momentos de la jornada son instancias importantes para desafiar a niños y niñas con problemas matemáticos de agregar y quitar objetos.
- Es muy relevante que el (la) adulto(a) desafíe a niños y niñas frente a un problema y los haga sentir capaces de resolverlo. Sumado a esto, es importante que niños y niñas puedan explicitar sus ideas y procedimientos para resolver un problema, aun cuando se trate de una idea errada, pues comprender un error es una instancia de aprendizaje tanto individual como grupal. En esta línea, se sugiere realizar preguntas que permitan a los niños y las niñas explicar cómo hicieron para solucionar el problema, relevando aquellos conocimientos que han emergido y que podrán ser útiles para abordar nuevos desafíos.
- La consigna debe ser clara y no aportar información en cuanto a la resolución del problema, es decir, debe permitir que niños y niñas utilicen las palabras que tengan más sentido para ellos y ellas, y así explicar sus procedimientos. Posteriormente, se pueden unificar algunos términos que surjan de los mismos niños o niñas. Ejemplo de una buena consigna es el siguiente: *Si esta caja tiene 4 cubos (no visibles) y le agregas 3 cubos, ¿cuántos cubos habrá en la caja?* En casos como este es importante evitar pedirles que cuenten los cubos, ya que así se les entrega la respuesta sobre cómo resolver el desafío. En ocasiones cotidianas puede modelarse la acción de sobreconteo y desconteo si se está fomentando este aprendizaje.
- Se sugiere incorporar, en el espacio físico, portadores numéricos de uso social y de uso didáctico (calendario, cinta numérica, entre otros) dispuestos a la altura de niños y niñas. Este material es de gran apoyo en caso de que surjan dudas. Es fundamental que niños y niñas se sientan autorizados a pensar autónomamente y cuenten con recursos que apoyen este proceso.
- Cabe señalar que, para desarrollar la habilidad de desconteo, es fundamental aprender la secuencia numérica en orden descendente (10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1); por lo mismo, se sugiere brindar oportunidades educativas a niños y niñas para el desarrollo de esta habilidad, con apoyo de material visual y concreto.
- Se sugiere revisar el Capítulo N° 28 de *Conectémonos con las Matemáticas y la Resolución de problemas en Educación Parvularia*, material audiovisual disponible en el canal de YouTube de la Subsecretaría de Educación Parvularia <https://www.youtube.com/watch?v=plrBjNqMJWM>
- Por otra parte, es recomendable revisar de manera conjunta el webinar *Género y trayectorias de aprendizaje en las matemáticas desde la primera infancia*, material audiovisual que entrega información para reflexionar sobre los estereotipos y brechas de género en relación al conocimiento matemático. Este video se encuentra disponible en el canal de YouTube de la Subsecretaría de Educación Parvularia <https://www.youtube.com/watch?v=N0rFrX66uiw>





## Rúbricas

Instrumento para la  
evaluación del desarrollo  
y aprendizaje en Niveles  
de Transición



[agenciaeducacion.cl](https://www.agenciaeducacion.cl)

