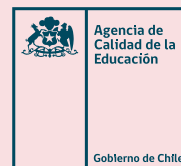




• Diagnóstico Integral de Aprendizajes **Educación Parvularia** •



> 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

[Formulario de contacto](#)

Morandé 360, piso 9
Santiago de Chile
2026

Índice



Introducción	6
¿Cómo se estructuran las rúbricas?	7
Indicaciones para el análisis de la documentación y la valoración a través de las rúbricas	10
Ámbito Desarrollo Personal y Social	
Núcleo: Identidad y autonomía	11
1. Rúbrica: Comunicación de emociones y sentimientos	12
2. Rúbrica: Expresión autorregulada de emociones	15
3. Rúbrica: Comunicación de sus preferencias, opiniones e ideas	19
4. Rúbrica: Representación de pensamientos y experiencias en juegos sociodramáticos	23
Ámbito Desarrollo Personal y Social	
Núcleo: Convivencia y ciudadanía	27
5. Rúbrica: Participación en actividades y juegos colaborativos	28
6. Rúbrica: Aplicación de estrategias pacíficas de resolución de conflictos	31
7. Rúbrica: Reconocimiento de prácticas de convivencia democráticas	34
8. Rúbrica: Aprecio por la diversidad de las personas	38

Ámbito Desarrollo Personal y Social	
Núcleo: Corporalidad y movimiento	43
9. Rúbrica: Confortabilidad y autocuidado del cuerpo	44
10. Rúbrica: Apreciación de sus características corporales	49
11. Rúbrica: Movimiento y bienestar	52
12. Rúbrica: Resolución de desafíos prácticos	56
Ámbito Comunicación Integral	
Núcleo: Lenguaje verbal	61
13. Rúbrica: Desarrollo de la conciencia fonológica	62
14. Rúbrica: Vocabulario en la comunicación oral	65
15. Rúbrica: Comprensión oral	68
16. Rúbrica: Reconocimiento de palabras	72
Ámbito Comunicación Integral	
Núcleo: Lenguajes artísticos	77
17. Rúbrica: Apreciación de producciones artísticas	78
18. Rúbrica: Comunicación de impresiones, emociones e ideas sobre producciones artísticas	82
19. Rúbrica: Expresión artística	86
20. Rúbrica: Representación de ideas, intereses y experiencias a través del dibujo	90
Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno	
Núcleo: Exploración del entorno natural	95
21. Rúbrica: Interés y asombro por los cambios del entorno natural	96
22. Rúbrica: Predicciones y explicaciones sobre fenómenos naturales	100
23. Rúbrica: Acciones de cuidado para ambientes sostenibles	103
24. Rúbrica: Comunicación de experiencias de indagación del entorno natural	106

Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno	
Núcleo: Comprensión del entorno sociocultural	111
25. Rúbrica: Apreciación de las diversas formas de vida de comunidades	112
26. Rúbrica: Comunicación de hechos significativos del pasado	116
27. Rúbrica: Cuidado del patrimonio cultural	121
28. Rúbrica: Reconocimiento de la importancia de instituciones y organizaciones	125
Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno	
Núcleo: Pensamiento matemático	129
29. Rúbrica: Creación de patrones	130
30. Rúbrica: Uso de números para contar colecciones	133
31. Rúbrica: Resolución de problemas de agregar y quitar elementos	138
32. Rúbrica: Reconocimiento de figuras geométricas 2D y 3D	142

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, Corporalidad y movimiento, Lenguaje verbal, Lenguajes artísticos, Exploración del medio natural, Comprensión del entorno sociocultural 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 que son referenciales, es decir, no representan todas las conductas y situaciones en las que se observa el descriptor. Finalmente encontrará un último apartado con las consideraciones que tiene como propósito apoyar y orientar el proceso de observación y documentación.



Recuerde que en la **Etapa 1. Organizar el proceso**, se recomienda que el equipo pedagógico y la Unidad Técnico Pedagógica o el (la) coordinador(a) de educación parvularia, analicen estas rúbricas, decidan qué OA evaluarán y realicen como equipo el taller de *Calibración para el uso de las rúbricas* que tiene como propósito aunar criterios y miradas sobre lo que se observará y también sobre lo que posteriormente, se valorará en la **Etapa 3. Analizar el proceso de aprendizaje**.

Recuerde que, en caso de dudas, puede consultar el *Manual de implementación* disponible en la página web.

¿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
A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña: - nombra sus emociones básicas¹ y las sensaciones o reacciones físicas que le provocan en su cuerpo; - verbaliza sensaciones o reacciones físicas² asociadas a emociones complejas³ (sin nombrar la emoción); y - verbaliza la fuente que provoca sus emociones⁴.	A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña: - nombra sus emociones básicas y las sensaciones o reacciones físicas que le provocan en su cuerpo; y - verbaliza la fuente que provoca sus emociones.	A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña: - verbaliza sus sensaciones o reacciones físicas asociadas a emociones básicas, sin nombrar la emoción).	A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña: - indica gestual o corporalmente, o solo por medio de recursos de apoyo adicionales⁵, sus sensaciones o reacciones físicas asociadas a emociones básicas.
1 Emociones básicas: emociones primarias más conocidas, como la alegría, la rabia, la pena o el asco 2 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. 3 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. 4 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. 5 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 las y 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.

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 escuchar la canción "Una cuncuna amarilla", un niño dice ¡Qué alegría que la cuncuna se haya convertido en mariposa y pueda volar! ¡A mí también me gustaría volar! Me sentiría muy contento, reiría de felicidad. 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].	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: 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. 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: 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.	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: Me dio mucha risa. Era chistoso. 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.	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. 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.



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 **fuerza 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 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.



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. Se sugiere revisar la cápsula de profundización de la rúbrica escogida.
- **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 *Calibración para el uso de las rúbricas*, 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
A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña: - nombra sus emociones básicas¹ y las sensaciones o reacciones físicas que le provocan en su cuerpo; - verbaliza sensaciones o reacciones físicas² asociadas a emociones complejas³ (sin nombrar la emoción); y - verbaliza la fuente que provoca sus emociones⁴.	A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña: - nombra sus emociones básicas y las sensaciones o reacciones físicas que le provocan en su cuerpo; y - verbaliza la fuente que provoca sus emociones.	A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña: - verbaliza sus sensaciones o reacciones físicas asociadas a emociones básicas, sin nombrar la emoción).	A partir de narraciones y situaciones observadas en forma directa, el niño o la niña: - indica gestual o corporalmente, o solo por medio de recursos de apoyo adicionales⁵, sus sensaciones o reacciones físicas asociadas a emociones básicas.

1 Emociones básicas: emociones primarias más conocidas, como la alegría, la rabia, la pena o el asco

2 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.

3 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.

4 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.

5 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
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, reiría de felicidad.</i> 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].	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> 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>	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> 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.	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. 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.

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 favorecer el desarrollo en 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://convivenciapara Ciudadania.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 autorregulándose¹ en función de las necesidades propias, de los demás y las normas de funcionamiento grupal.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Cuando el niño o la niña se enfrenta a situaciones displacenteras y/o dificultades cotidianas, a partir de la corregulación ¹ que hace la persona adulta, la mayoría de las veces posterga su necesidad de gratificación inmediata ² , comunica sus emociones y opiniones sobre lo sucedido y utiliza de manera autónoma o propone actividades para mantener un comportamiento regulado.	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, 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.	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, 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.	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, presenta dificultades para aceptar esta contención y comunicar sus emociones, y rara vez retrasa la gratificación inmediata, expresando su malestar de manera desregulada (golpes, gritos, etc.).

- 1 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.
- 2 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.*

1 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).

2.2 Ejemplos de los niveles de progreso²

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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.	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. 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.	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. 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.	

[Continúa]

2 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
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.			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.

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 cotidianeidad, 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 favorecer el desarrollo en 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/>
- El SENDA tiene materiales educativos, vinculados con este OA, disponibles en los siguientes enlaces. https://continuopreventivo.senda.gob.cl/public/wp-content/uploads/2022/02/Orientaciones-NT1_Kori.pdf https://continuopreventivo.senda.gob.cl/public/wp-content/uploads/2022/02/Kori-vuelve-a-sonreir_es.pdf

3.

Rúbrica: Comunicación de sus preferencias, opiniones e ideas

3.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Identidad y autonomía
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 5:** Comunicar sus preferencias³, opiniones⁴, ideas⁵ en diversas situaciones cotidianas y juegos.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Durante experiencias cotidianas y juegos, el niño o la niña explica sus preferencias y opiniones sobre los materiales, juegos, actividades, personas, lugares o situaciones, y propone ideas (materiales, actividades, proyectos u otros) para desarrollar en diversas situaciones cotidianas o juegos.	Durante experiencias cotidianas y juegos, el niño o la niña explica sus preferencias y opiniones sobre los materiales, juegos, actividades, lugares, personas o situaciones.	Durante experiencias cotidianas y juegos, el niño o la niña representa, por medio de algún lenguaje (pictórico, corporal, gestual, verbal u otro), sus preferencias sobre los materiales, juegos, actividades, lugares, personas o situaciones.	Durante experiencias cotidianas y juegos, el niño o la niña utiliza materiales y realiza juegos o actividades de su preferencia.

- La comunicación de preferencias será entendida como lo que comunica el niño o la niña sobre su interés o valor mayoritario, prioritario o ventajoso, respecto de juegos, recursos, temáticas de su interés, sectores, personas, experiencias u otros aspectos. Puede comunicarlo con la acción de decidir algo en específico, de manera verbal, a través de representaciones pictóricas, señalando en imágenes u otras formas de expresiones posibles.
- La comunicación de opiniones será entendida como la expresión subjetiva del niño o la niña, en relación a alguna temática o situación en particular, es decir, la comunicación de lo que piensa, cree o siente, basado en sus creencias, valores o experiencias personales. Las opiniones pueden estar basadas en argumentos y evidencias, sin embargo, esto no se evalúa en la rúbrica. Solo se evalúa la comunicación de sus opiniones.
- La idea será entendida como una propuesta creativa del niño o la niña para desarrollar frente a algún juego, desafío o problema.

3.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Durante una experiencia, una niña se acerca a una caja que contiene materiales de expresión plástica y comenta: <i>Hoy día voy a pintar con acuarela, porque me encanta cómo se ven los colores cuando se mezclan en la hoja.</i> En otro momento, al término de una lectura compartida de una receta, la persona adulta pregunta: <i>¿Creen ustedes que podamos hacer esta receta acá en la escuela?</i> La niña responde: <i>Creo que es un poco difícil hacerlo acá, porque no tenemos horno y las empanadas tienen que meterse al horno para cocer la masa.</i> Posteriormente, en un juego libre, la niña propone: <i>Juguemos a las escondidas, hay que contar hasta el 20 y luego salir a buscar. El que toca este árbol se puede librar.</i>	Los niños y niñas se encuentran realizando una votación sobre la temática de un proyecto, la persona adulta pregunta: <i>¿Por qué escogieron el tema de los insectos?</i>, la niña responde: <i>Yo voté, porque una vez en mi casa había una polilla y mi mamá me dijo que eran un insecto y que había que cuidarla, yo no sabía, entonces quiero saber de las polillas.</i> En otro momento, un grupo de niños y niñas está construyendo una torre con bloques de madera, y la niña opina: <i>Esa torre que hicieron es muy alta, yo creo que es muy débil y se va a caer.</i> Mientras niños y niñas comentan sobre sus juguetes favoritos, un niño dice: <i>Mi juguete favorito es mi peluche de conejo, porque me lo regaló mi tía que se fue a otro país.</i> En otro momento, después de una lectura compartida, la persona adulta pregunta: <i>¿Qué opinan sobre lo que hizo Laura?</i> El niño responde: <i>Yo opino que fue bueno lo que hizo porque pudo compartir con otros niños y tener nuevos amigos.</i>	Después del momento de colación, un niño le dice a su compañera: <i>Lo que más me gusta del patio es el resbalín.</i> Se encuentran realizando dibujos sobre temas que les gustaría aprender para un nuevo proyecto de aula. Una niña dibuja un circo con malabaristas. Durante una experiencia de expresión artística, se ofrecen diversos materiales para utilizar, un niño señala con su dedo hacia los plumones que están en la mesa.	Un niño al llegar a la sala en la mañana recorre las mesas que disponen distintos materiales (figuras de animales, bloques de construcción y cuentas para enhebrar). Luego se sienta en la mesa de las cuentas y juega a armar un collar. Al salir al patio, donde hay un resbalín, una casa de juegos y un balancín, una niña va directamente al resbalín y, mientras sube, sonríe. Durante un juego de rincones, donde se proponen 3 alternativas: rincón de la casa, rincón de la construcción y rincón del arte, un niño elige jugar en el rincón de la casa, toma unas ollas, cocina y alimenta a un muñeco.

[Continúa]

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
A partir de una experiencia donde se eligen libros viajeros, un niño elige uno de los libros y comenta: <i>Me voy a llevar este libro de los animales, porque cuando fuimos al zoológico con mi papá y mi hermana, vimos unos animales que aparecen aquí.</i> En otro momento, luego de visita a una compañía de bomberos, el niño comenta: <i>Los bomberos son muy valientes y buenos, porque se atreven a salvar a las personas cuando están en peligro.</i> Posteriormente, a partir de una experiencia de aprendizaje donde las personas adultas invitan a niños y niñas a organizar un encuentro para conocer las costumbres y tradiciones de las familias de los distintos países. El niño comenta que podrían todos compartir una comida o un baile tradicional de su país.			

3.2 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Es fundamental que los equipos pedagógicos creen un entorno en el que los niños y niñas se sientan cómodos para expresar sus preferencias, opiniones e ideas sin miedo al juicio. Se espera que el espacio sea acogedor y respetuoso para que cada niño y niña se sienta libre de comunicar lo que piensa o desea. Siendo recomendable la observación durante momentos cotidianos y juegos que permitan la participación activa de los niños y las niñas, promoviendo oportunidades en las que se pueda expresar lo que piensan sobre situaciones cotidianas. Por ejemplo, a través de juegos de roles, juegos de rincones, conversaciones durante el tiempo de juego libre, entre otros momentos.

- Es fundamental que los equipos pedagógicos reconozcan y validen las preferencias y opiniones de los niños y niñas, incluso si no coinciden con las expectativas de las personas adultas. Esto fortalece la confianza en sí mismos y su capacidad para comunicarse.
- La forma en que los niños y niñas comunican sus preferencias y opiniones puede variar, por lo que es importante observar cómo se expresan, ya sea verbalmente, por medio de gestos, señas o incluso con materiales como dibujos o símbolos. Se sugiere que el equipo pedagógico observe de manera activa cómo los niños y niñas comunican sus ideas durante las actividades, reconociendo tanto los medios verbales como no verbales. Esto permitirá conocer las diferentes formas de expresión de cada niño y niña y adaptarse a ellas. Al mismo tiempo, es importante que el equipo pedagógico fomente el desarrollo progresivo de la habilidad de explicar las preferencias, opiniones e ideas en los niños y las niñas, de modo que ellos y ellas puedan avanzar gradualmente en dar detalles, especificaciones y/o argumentos.
- Es importante crear momentos en los que los niños y niñas puedan reflexionar sobre sus preferencias, ideas y opiniones, y también recibir retroalimentación sobre cómo se expresaron. Se sugiere establecer momentos durante la jornada para que los niños y niñas puedan compartir lo que hicieron, cómo lo hicieron, cómo se sintieron y qué prefieren para una próxima ocasión.
- Es necesario fomentar la expresión de manera autónoma. Se sugiere crear situaciones en las que los niños y niñas puedan tomar la iniciativa en sus interacciones y comunicarse libremente. Se recomienda que las intervenciones de las personas adultas sean realizadas a través de preguntas abiertas y orientaciones específicas cuando sea necesario, sin imponer una única forma de expresión, opinión, ni tampoco una única forma de hacer las cosas.
- Resulta fundamental fomentar que niños y niñas puedan compartir sus ideas y escuchar las de los demás, reconociendo que otras personas pueden tener opiniones, ideas y preferencias diferentes a las suyas.
- Se sugiere resguardar que la planificación educativa sea flexible y tome en cuenta los intereses, preferencias y necesidades diversas de los niños y niñas, de manera anticipatoria. Por ejemplo realizando indagaciones y diálogos con niños y niñas, sus familias sobre lo que les interesa aprender, temas que les llame su atención, desafíos que les gustaría enfrentar, entre otras experiencias para el levantamiento de información.
- Durante el desarrollo de las experiencias educativas variables u otro periodo estable de la jornada diaria, es clave mantener interacciones pedagógicas donde la persona adulta sea flexible y considere los intereses, opiniones y preferencias que emergen de manera espontánea por parte de los niños y niñas.
- Para favorecer el desarrollo en 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>

4.

Rúbrica: Representación de pensamientos y experiencias en juegos sociodramáticos

4.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Identidad y autonomía
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 13:** Representar, en juegos sociodramáticos⁶, 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, jugando con sus pares a representar una historia con acontecimientos secuenciados, en torno a una idea elaborada en conjunto con ellos.	El niño o la niña expresa sus pensamientos y experiencias personales, familiares y/o comunitarias, jugando con sus pares a representar un rol y acontecimientos aislados (no secuenciados).	El niño o la niña expresa sus pensamientos y experiencias personales, familiares y/o comunitarias, jugando a representar un rol y acontecimientos aislados, de manera individual o en paralelo a sus pares.	El niño o la niña expresa sus pensamientos y experiencias personales, familiares y/o comunitarias, simulando que un objeto representa otra cosa o que cumple un propósito diferente, de manera individual o en paralelo a sus pares.

⁶ 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.

4.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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. 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.	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. 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.	Una niña juega a ser médica y cuida un oso de peluche que, según su juego, está enfermo. 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.	Un niño sostiene un bloque rectangular a la altura de su oreja y juega a hablar como si fuera un teléfono. Una niña juega simulando que las piezas de un puzle son galletas que come.

4.3 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 favorecer el desarrollo en 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/>
- Los equipos pedagógicos pueden profundizar y reflexionar sobre este OA revisando el documento de la Subsecretaría de Educación Parvularia titulado *Derecho al juego y a la participación de la niñez*, disponible en el siguiente enlace: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/10/derecho-al-juego.pdf>

Ámbito Desarrollo Personal y Social

Núcleo: Convivencia y ciudadanía



5.

Rúbrica: Participación en actividades y juegos colaborativos

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

- 1 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.
- 2 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.*

5.2 Ejemplos de los niveles de progreso⁷

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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. 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.	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). 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.	Un niño juega a <i>La pinta</i> con algunos pares y luego va a jugar solo con una pelota. 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.	

⁷ 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*).

5.3 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 favorecer el desarrollo en 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
- 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://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/>
- Se sugiere revisar la nota técnica sobre convivencia en educación parvularia, elaborada por la Subsecretaría de Educación Parvularia, disponible en el siguiente enlace: <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/nota-tecnica-convivencia/>

6.

Rúbrica: Aplicación de estrategias pacíficas de resolución de conflictos

6.1 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
Cuando el niño o la niña se enfrenta a una situación de conflicto¹, expresa y escucha las necesidades, ideas, deseos propios y del resto, y la mayoría de las veces realiza acciones pacíficas², de manera autónoma, que contribuyen a una resolución del conflicto.	Cuando el niño o la niña se enfrenta a una situación de conflicto, expresa y escucha las necesidades, ideas, deseos propios y del resto, y algunas veces realiza acciones pacíficas de manera autónoma, que contribuyen a una resolución del conflicto.	Cuando el niño o la niña se enfrenta a una situación de conflicto, expresa sus necesidades, ideas y deseos, y algunas veces acepta y realiza las acciones pacíficas propuestas por un(a) adulto(a), que contribuyen a una resolución del conflicto.	Cuando el niño o la niña se enfrenta a una situación de conflicto, expresa sus necesidades, ideas y deseos, y rara vez acepta y realiza las acciones pacíficas propuestas por un(a) adulto(a), que contribuyen a una resolución del conflicto.

- 1 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.
- 2 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.

6.2 Ejemplos de los niveles de progreso⁸

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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]. 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].		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]. 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].	

6.3 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 cotidianeidad, 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

⁸ 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*).

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
- 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://reactivacioneducativa.mineduc.cl/convivencia-bienestar-y-salud-mental/>
- Se sugiere revisar la nota técnica sobre convivencia en educación parvularia, elaborada por la Subsecretaría de Educación Parvularia, disponible en el siguiente enlace: <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/nota-tecnica-convivencia/>
- Se recomienda revisar algunos referentes y orientaciones para la reflexión de los equipos pedagógicos respecto al OA:
 - Cartilla 2: Iniciando en familia el camino de la convivencia. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/01/Cartilla-2-Iniciando-en-Familia-el-camino-de-la-convivencia.pdf>
 - Cartilla 3: A convivir se aprende desde la primera infancia. Convivencia y ciudadanía desde la educación inicial. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Cartilla-3-A-convivir-se-aprende-desde-la-primera-infancia.-Convivencia-y-ciudadania-desde-la-educacion-inicial.pdf>
 - Cartilla 7: Convivencia inclusiva: Elementos movilizadores para la reflexión y la acción. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/Cartilla-7.-Convivencia-Inclusiva.-Elementos-movilizadores-para-la-reflexion-y-la-accion.pdf>
 - Cartilla 6: Aprender a convivir con justicia, en democracia y en paz. Resolución dialogada y pacífica de conflictos. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/06/Cartilla-6-Aprender-a-convivir-con-justicia-en-democracia-y-en-paz.pdf>

7.

Rúbrica: Reconocimiento de prácticas de convivencia democráticas

7.1 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, la mayoría de las veces, aplica prácticas de convivencia democrática ¹ , de manera autónoma y, además, comenta la importancia 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 algunas veces aplica prácticas de convivencia democrática de manera autónoma.	Frente a situaciones cotidianas o propuestas por adultos(as), pares o por sí mismo(a), el niño o la niña, la mayoría de las veces, aplica prácticas de convivencia democrática, con apoyo de un(a) adulto(a) o un par.	Frente a situaciones cotidianas o propuestas por adultos(as), pares o por sí mismo(a), el niño o la niña algunas veces aplica prácticas de convivencia democrática, con apoyo de un(a) adulto(a) o un par.

¹ 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.

7.2 Ejemplos de los niveles de progreso⁹

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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. 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.	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. 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.	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. 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.	

⁹ 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*).

7.3 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 cotidianeidad. 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
- 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://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/>

- Se sugiere revisar la nota técnica sobre convivencia en educación parvularia, elaborada por la Subsecretaría de Educación Parvularia, disponible en el siguiente enlace: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Nota-tecnica-convivencia-en-Educacion-Parvularia.pdf>
- Se recomienda revisar algunos referentes y orientaciones para la reflexión de los equipos pedagógicos respecto al OA:
 - Cartilla 2: Iniciando en familia el camino de la convivencia. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/01/Cartilla-2-Iniciando-en-Familia-el-camino-de-la-convivencia.pdf>
 - Cartilla 3: A convivir se aprende desde la primera infancia. Convivencia y ciudadanía desde la educación inicial. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Cartilla-3-A-convivir-se-aprende-desde-la-primera-infancia.-Convivencia-y-ciudadania-desde-la-educacion-inicial.pdf>
 - Cartilla 7: Convivencia inclusiva: Elementos movilizadores para la reflexión y la acción. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/Cartilla-7.-Convivencia-Inclusiva.-Elementos-movilizadores-para-la-reflexion-y-la-accion.pdf>
 - Cartilla 6: Aprender a convivir con justicia, en democracia y en paz. Resolución dialogada y pacífica de conflictos. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/06/Cartilla-6-Aprender-a-convivir-con-justicia-en-democracia-y-en-paz.pdf>

8.

Rúbrica:

Aprecio por la diversidad de las personas**8.1 Rúbrica**

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Convivencia y ciudadanía
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 11:** Apreciar la diversidad de las personas y sus formas de vida, tales como: singularidades fisonómicas, lingüísticas, religiosas, de género, entre otras¹⁰.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
A partir de experiencias cotidianas y lúdicas, el niño o la niña comunica, por medio de algún lenguaje (pictórico, verbal, dramático u otro), algunas características culturales que identifica en las formas de vida ¹ de familias de sus pares y de su comunidad local, como también de personas de otros territorios; y opina sobre los aportes de conocer y compartir diversas culturas y formas de vida.	A partir de experiencias cotidianas y lúdicas, el niño o la niña comunica, por medio de algún lenguaje (pictórico, verbal, dramático u otro), algunas características culturales que identifica en las formas de vida de familias de sus pares y de su comunidad local, como también de personas de otros territorios.	A partir de experiencias cotidianas y lúdicas, el niño o la niña comunica, por medio de algún lenguaje (pictórico, verbal, dramático u otro), algunas características culturales que identifica en las formas de vida de algunas familias de sus pares o de su comunidad local.	A partir de experiencias cotidianas y lúdicas, el niño o la niña comunica, por medio de algún lenguaje (pictórico, verbal, dramático u otro), algunas características culturales que identifica en las formas de vida de sus pares.

1 Las formas de vida se refiere a características de lenguas, origen territorial, cosmovisiones, prácticas, celebraciones, expresiones artísticas, costumbres, tradiciones, alimentación u otras.

10 Por efectos de esta evaluación, la rúbrica se focaliza en el aprecio de la diversidad cultural, sin desconocer la importancia que tiene fomentar el aprendizaje del respeto por otras diversidades.

8.2 Ejemplos de los niveles de progreso:

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
El grupo comparte un cuaderno viajero donde cada familia se presenta. A partir de una conversación sobre este cuaderno, una niña comenta sobre una familia de su compañero que es mapuche y tienen una vestimenta diferente para algunas ocasiones, especialmente para sus ceremonias. Frente a esto, la persona adulta le pregunta <i>¿Qué te pareció conocer más de las familias de tus compañeros?</i> A lo que la niña responde: <i>Me gustó mucho conocer como se llama la vestimenta de las personas mapuche, porque yo las había visto antes, pero no sabía cómo se llamaban ni para qué se ocupaban.</i> En otro momento, realizan una visita a una comunidad afrodescendiente que se organiza en su territorio local. A partir de esta experiencia, la niña danza y comenta sobre el baile tumble carnaval que aprendió en dicha visita. La persona adulta le pregunta <i>¿Qué te pareció conocer esta comunidad?</i> La niña opina que fue muy entretenido y que aprendió muchos bailes o canciones nuevas que nunca había escuchado. En otra ocasión, a partir de un proyecto de investigación sobre niños y niñas de otros lugares del país, la niña expone sobre una niña aymara que vive en una quebrada en medio del desierto, comenta que ella no	A partir de una jornada que se realizó para compartir sobre historias de tradiciones familiares, un niño junto a sus pares deciden participar en una dramatización sobre una historia de migración de una compañera extranjera, ya que es un hecho que él desconocía pues su familia nunca se ha mudado de región ni de país. Durante la dramatización, el niño representa cómo fue el proceso de trasladarse desde otro país a Chile, el viaje realizado, la mudanza, la instalación en la nueva casa. En otro momento, se encuentran investigando sobre costumbres de su territorio local (Chiloé). A partir de esta experiencia, el niño explica cómo se realizan algunas comidas típicas de su territorio, entre ellas el curanto, cómo lo preparan y cuándo lo realizan. Posteriormente, a partir de un proyecto de indagación sobre algunas costumbres y tradiciones de personas de otras regiones lejanas a su territorio local, el niño presenta un dibujo realizado sobre una tradición que él desconocía. Se trata de la Fiesta de Bailes Chinos, realizada en una zona de la región de Valparaíso, donde se reúnen muchas personas a compartir, tocan distintos instrumentos y danzan a la virgen.	A partir de fotografías de cumpleaños familiares de niños y niñas, conversan sobre sus tradiciones durante los cumpleaños. Escuchando algunas preguntas realizadas por la persona adulta, una niña comenta que conoció una familia que tiene la tradición de celebrar sus cumpleaños haciendo un paseo en el campo. Se encuentran realizando una experiencia donde niños y niñas visitan una comunidad Lickanantay que es parte de su territorio local. A partir de esta experiencia, un niño dibuja la forma en que la comunidad celebra el solsticio de invierno, haciendo una ceremonia de agradecimiento para comenzar un nuevo año o retorno del sol.	A partir de una experiencia donde investigan y conversan sobre sus territorios de origen, una niña dibuja a su compañera y comenta que ella proviene de otro país llamado Colombia. En el marco de una actividad colaborativa de intercambio de saberes, una de las niñas expone sobre su lengua materna (distinta al español). A partir de esta experiencia, un niño comenta: <i>Jessica sabe hablar otro idioma.</i>

[Continúa]

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
conoce el desierto y que le pareció muy lindo aprender como esa niña con su familia plantan verduras y las riegan con agua del río. También comenta que aprendió sobre como pintan la lana con colorantes naturales que hacen desde las plantas, lo que le pareció muy asombroso.			

8.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Apreciar la diversidad de las personas implica que el niño y la niña conozca y comprenda las singularidades de cada ser humano(a) y de las diferentes formas de vida que existen en las personas, familias y comunidades de su territorio local y de otros territorios del mundo. En este sentido, se debe potenciar que el niño y la niña se entienda inmerso en un mundo diverso y se sienta protagonista en la construcción de cultura.
- Es fundamental considerar que la cultura de las personas tiene relación directa con la diversidad de los territorios y la forma de habitarlos, siendo una construcción dinámica, variada y diversa, que probablemente converja en un mismo espacio y territorio como lo es un centro educativo. Esta diversidad cultural constituye un patrimonio común fundamental para la humanidad, que debe ser valorado y preservado por las personas, desde su primera infancia.
- Es importante que niños y niñas tengan la oportunidad de acercarse y vincularse con la diversidad existente en su territorio local, que puedan visitar y observar diferentes formas de vida, participar en instancias con personas de su comunidad educativa y entorno local, como también que tengan oportunidades para utilizar distintas fuentes de información, que les permitan conocer formas de vida presentes en otros territorios lejanos a su localidad (otras regiones del país u otros países). Conjuntamente, es necesario brindar oportunidades para conocer, comprender y valorar las diferentes cosmovisiones, que forman parte de la vida de las niñas, los niños y sus familias, y a partir de las cuales construyen sus propias formas de entender la vida y el mundo.
- Se sugiere que el equipo pedagógico reflexione sobre las diversidades existentes en su propia comunidad educativa y local, como también sobre las desigualdades generadas en la sociedad que podrían estar produciendo consecuencias de discriminación y/o exclusión social. Estas reflexiones son clave para la toma de decisiones hacia el trabajo de inclusión que se puede realizar con los niños, niñas, familias y comunidad educativa, derribando las barreras, sesgos, estereotipos, prejuicios u otro tipo de actitudes o prácticas discriminatorias frente a la diversidad cultural existente. Por ejemplo, el equipo puede preguntarse: *¿Cómo se están potenciando y resguardando las condiciones para el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural?; ¿qué prácticas sociales y pedagógicas en el establecimiento podrían estar provocando o perpetuando desigualdades frente a la diversidad como racismo, sesgos u otro tipo de discriminación?; ¿cuál es la posición que ocupan niños y niñas, sus*

familias, grupos y pueblos originarios o provenientes del extranjero o afrodescendientes que participan y forman parte de la comunidad educativa?; ¿cuáles son las asimetrías existentes entre los diferentes pueblos y culturas presentes en el espacio educativo?

- La participación de niños, niñas, sus familias y comunidad es fundamental para hacer visibles sus saberes, conocimientos y experiencias de vida. Para llevar a cabo este proceso, es esencial tener una comunicación asertiva, un trato horizontal, diálogo constante y escucha atenta. Se sugiere llevar a cabo encuentros horizontales y dialógicos entre niñas, niños y personas adultas, que reconozcan y valoren las culturas, abriendo espacios para conocerse y vincularse de manera respetuosa y democrática, que no se centren únicamente en la celebración de efemérides, sino más bien sean sistemáticos durante el año escolar.
- Es muy importante considerar las diferentes lenguas de niños y niñas, y de sus familias, para integrarlas en las experiencias educativas y la evaluación de este OA. En el caso de niños y niñas que no son castellanohablantes, se sugiere favorecer el uso de su lengua de origen. Conjuntamente, se recomienda incorporar otras formas de expresión cultural existentes, como las artes visuales, la danza, la música, entre otras.
- Resulta fundamental evitar categorías o etiquetas asociadas a la cultura, pueblo o lugar de origen de niños, niñas y sus familias, ni tampoco emitir juicios relacionados al origen territorial, nacional o cultural de niños y niñas. Estas acciones contribuyen a perpetuar y construir sesgos y estereotipos, por los que niños y niñas corren el riesgo de sufrir discriminación, racismo o exclusión.
- Respecto de los espacios educativos, es fundamental que estos contribuyan a la revitalización de las diversas lenguas maternas, la incorporación de contenidos culturales de los pueblos originarios, del pueblo Tribal Afrodescendiente o de la cultura de origen de las familias extranjeras. Conjuntamente, es necesario que los espacios y recursos educativos conecten con los reales significados de vida de niños y niñas, de las familias y de las comunidades, evitando estereotipos, caricaturas o uso de símbolos culturales de manera errada.
- Se recomienda revisar algunos referentes y orientaciones que detallan más información sobre los procesos de interculturalidad en educación parvularia en los siguientes enlaces:
 - Transversalización del Enfoque Intercultural en Educación Parvularia: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/transversalizacion-digital-19-nov_2.pdf. Y el anexo de este documento: Anexo 1. Espacios de reflexión y diálogo <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/ANEXO-1-1.pdf>
 - Orientaciones para la acogida de niñas y niños extranjeros en la Educación Parvularia <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/orientaciones-para-la-acogida-de-ninas-y-ninos-extranjeros-en-la-educacion-parvularia/>
 - Programa Biblioteca Migrante para el nivel de Educación Parvularia <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/Biblioteca-Migrante.pdf>
 - Cartilla 7: Convivencia inclusiva: elementos movilizadores para la reflexión y la acción: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/Cartilla-7.-Convivencia-Inclusiva.-Elementos-movilizadores-para-la-reflexion-y-la-accion.pdf>

Ámbito Desarrollo Personal y Social

Núcleo: Corporalidad y movimiento



9.

Rúbrica:

Confortabilidad y autocuidado del cuerpo**9.1 Rúbrica**

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Corporalidad y movimiento
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 1:** Manifestar iniciativa para resguardar el autocuidado de su cuerpo y su confortabilidad, en función de su propio bienestar.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En situaciones cotidianas, la mayoría de las veces el niño o la niña realiza acciones de autocuidado de su cuerpo ¹ , a partir de su propia iniciativa y de manera autónoma, y comunica por medio de algún lenguaje (verbal, pictórico, corporal u otros) los beneficios de practicar acciones de autocuidado de su cuerpo.	En situaciones cotidianas, la mayoría de las veces el niño o la niña realiza acciones de autocuidado de su cuerpo, a partir de su propia iniciativa y de manera autónoma.	En situaciones cotidianas, algunas veces el niño o la niña realiza acciones de autocuidado de su cuerpo, a partir de su propia iniciativa y de manera autónoma.	En situaciones cotidianas, rara vez el niño o la niña realiza acciones de autocuidado de su cuerpo, a partir de su propia iniciativa y de manera autónoma, requiriendo apoyo constante de la persona adulta ² .

1 Este tipo de acciones de autocuidado abarca una multiplicidad de conductas del niño o la niña, relacionadas con resguardar su bienestar en distintos aspectos de su vida, tales como:

- Higiene: lavado de manos, cepillado de dientes, lavado de rostro, limpieza de la secreción nasal, limpieza al orinar o defecar.
- Descanso: realizar una actividad de baja intensidad en caso de estar cansado(a), acostarse o sentarse a descansar, dormir en caso de sueño.
- Comodidad: regulación de la temperatura corporal y de la cantidad de abrigo, muda de ropa en caso de estar mojado o sucio, retirar o cambiar elementos de su vestimenta que incomodan, cambiarse de posición o ubicación en caso de incomodidad, solicitar ayuda o buscar alternativas para sentirse más cómodo frente a situaciones que le incomodan (ruidos, luces, cantidad de personas con las que se comparte el espacio, música, juegos que no le gustan, entre otras cosas).
- Seguridad: cuidado de su cuerpo al utilizar implementos que implican cuidados específicos, cuando se utilizan tijeras, pinturas, pegamento o implementos de jardinería, mantener distancia con la estufa o elementos de seguridad frente a emergencias, evitar caminar o correr sobre el piso mojado, cuidado del cuerpo al jugar en el patio con equipamientos que se encuentren en altura, entre otras situaciones.
- Salud: ingesta cotidiana y frecuente de agua, uso del bloqueador, alimentación basada en alimentos saludables, tomarse tiempos para comer, tapar su boca con el antebrazo al estornudar o toser, entre otras situaciones.

2 Se entenderá por apoyo la realización de acciones de la persona adulta para contribuir a la satisfacción de necesidades físicas y corporales del niño o la niña, cuando él o ella demuestra que no puede hacerlo por sí solo(a). Este apoyo puede ser parcial, es decir, el niño o la niña requiere algún tipo de ayuda particular en la acción de autocuidado.

9.2 Ejemplo de niveles de progreso¹¹:

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Ejemplos de situaciones donde el niño o la niña realiza acciones de autocuidado de su cuerpo, a partir de su propia iniciativa y de manera autónoma: Una niña, luego de realizar una obra plástica utilizando pinturas y otros materiales, le dice a una persona adulta: <i>Voy a ir al baño a lavarme las manos</i>. Acto seguido, se dirige al baño, se lava las manos y regresa al aula. Mientras juegan a la pelota con sus pares, una niña comenta: <i>Me dio calor, voy a sacarme el polerón, espérenme</i>. Se dirige a un rincón del patio y retira su polerón, lo deja sobre una banca y vuelve al juego. Mientras los niños y niñas juegan en los rincones, un niño, al estornudar, tapa su boca con el antebrazo. Se encuentran jugando a correr en el patio. Un niño dice: <i>Vuelvo al tiro, tengo sed</i>. Se dirige a la sala, al sector donde están las botellas de agua de cada niño y niña, y busca la suya, toma agua y luego vuelve al juego. Ejemplos de situaciones donde el niño o la niña comunica los beneficios de practicar acciones de autocuidado de su cuerpo:	Ejemplos de situaciones donde el niño o la niña realiza acciones de autocuidado de su cuerpo, a partir de su propia iniciativa y de manera autónoma: Un niño termina de comer su colación y va al baño para cepillarse los dientes. Mientras tanto, la persona adulta observa la situación y comenta: <i>Recuerden que debemos cepillar los dientes de arriba y abajo, los de adelante y los de atrás, y no podemos olvidar limpiar la lengua</i>. El niño continúa cepillándose y finaliza limpiando su lengua y luego vuelve a jugar a la sala. Después de un momento de juego libre en el patio (antes de la hora del almuerzo), una niña termina de jugar con las manos visiblemente sucias. Sin que se lo indique la persona adulta, la niña va al baño y se lava las manos con agua y jabón. Al inicio de la jornada, un niño le dice a la persona adulta: <i>Tengo sueño, no dormí bien. Voy a descansar en el rincón tranquilo</i>. Acto seguido, se dirige al rincón tranquilo y se recuesta para descansar. Mientras participaba en una narración compartida sentada en una colchoneta, una niña comenta: <i>Me siento incómoda, estoy muy apretada aquí</i>. La persona adulta aprovecha la situación para recordar la importancia de respetar el espacio personal de cada niño o niña. La niña se pone de pie y dice: <i>Mejor me voy a cambiar de lugar, pero no veo espacio para sentarme</i>. La persona adulta, que está sentada en la colchoneta, le señala: <i>Mira, acá hay espacio para que te puedas sentar, si quieres</i>. La niña se acerca, observa el lugar y dice: <i>Sí, acá sí quepo</i>, y se sienta. Al finalizar un momento de juego libre, una niña se acerca a la persona adulta y dice: <i>Me pica el brazo</i>. La persona adulta observa que la manga del polerón, que está debajo del delantal de la niña, está arremangada, y le comenta: <i>Creo que te pica porque la manga del polerón está arriba</i>. La niña responde: <i>Ah, sí, es que me la subí cuando me lavé las manos</i>, mientras se baja la manga del polerón. Durante una experiencia con agua, un niño moja su polera. Al terminar la experiencia, le dice a la persona adulta: <i>Me voy a cambiar mi polera porque está mojada</i>. El niño toma su mochila, va al baño y se cambia la polera. Ejemplos de situaciones donde el niño o la niña realiza acciones de autocuidado de su cuerpo, requiriendo apoyo de la persona adulta: Durante una actividad en el establecimiento se pone música a un volumen alto. Un niño se nota evidentemente incómodo, pero se mantiene cerca del parlante sin pedir ayuda. La persona adulta observa la situación, se acerca y le pregunta al niño si necesita que disminuyan el volumen de la música o si quiere ir a otro lugar. El niño le dice que prefiere que lo bajen, entonces la persona hace esta solicitud, comentando que hay compañeros que se sienten incómodos. En un momento de juego libre, la persona adulta observa que un niño tiene los cordones desatados de sus zapatillas. Le dice: <i>Tienes los cordones sueltos, hay que atarlos; si no, podrías caerte</i>. El niño mira sus pies e intenta hacer un nudo, pero este se desarma. Entonces dice: <i>¿Puedes hacerlo tú?</i>, mientras acerca su pie. La persona adulta le ata los cordones.		

[Continúa]

11 En los niveles Desarrollando, Comenzando y Consolidando, los ejemplos son los mismos, pues la diferencia en estos descriptores solo corresponde a un criterio de frecuencia (nivel Comenzando: *rara vez*; Desarrollando: *algunas veces*; y Consolidando: *la mayoría de las veces*).

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Durante una conversación sobre distintas medidas de salud para evitar la propagación de virus respiratorios (dado que varios niños y niñas del grupo están enfermos), un niño comenta: <i>Hay que taparse la boca así</i> (demostrando cómo utiliza el antebrazo para cubrirse al estornudar y toser). Ante esto, la persona adulta le pregunta: <i>¿Por qué hay que hacerlo así?</i> El niño responde: <i>Es que así no enfermamos a los otros, y el bichito no queda en mi mano, con la que tocó las cosas.</i> Niños y niñas se encuentran preparando el momento de la colación. Un niño dice: <i>Yo me voy a comer la fruta, porque le hace bien a mi cuerpo, me entrega vitaminas.</i> Reciben la visita de una dentista del consultorio. Ella invita a los niños y las niñas a dibujar acciones que pueden hacer para cuidar sus dientes. Una niña dibuja a una persona cepillando sus dientes. Se encuentran finalizando un taller de yoga, en que niños y niñas exponen a personas de la comunidad su experiencia en el taller. Un niño comenta que cuando respira profundo esto le ayuda a relajarse y sentirse bien.	Un niño está almorzando y tiene restos de comida en el rostro. La persona adulta le dice: <i>Tienes comida en la mejilla, ¿podrías limpiarte?</i>, mientras le entrega una servilleta. El niño toma la servilleta y se limpia la mejilla, pero aún quedan restos de comida. La persona adulta le comenta: <i>Te falta un poquito aquí</i>, señalando la zona en su propio rostro. Sin embargo, el niño sigue con restos de comida, durante todo el almuerzo. La persona adulta, le ofrece ayuda para limpiar su rostro, él acepta, y entonces le limpia el rostro con una servilleta. Durante el momento de la despedida, los niños y las niñas están ordenando sus pertenencias. Afuera, pueden observar que está lloviendo. La persona adulta se acerca a un niño que vienen a buscar y que no se ha puesto su chaqueta, y le dice: <i>Afuera está lloviendo; es necesario que te abrigues con tu chaqueta para evitar mojarte.</i> El niño la mira, saca la chaqueta de su mochila y se la entrega a la persona adulta. Ella le pregunta: <i>¿Quieres que te ayude?</i> El niño responde: <i>Sí, ayúdame.</i> La persona adulta sostiene la chaqueta de manera que el niño pueda introducir sus brazos en las mangas, ayudándolo a ponérsela correctamente.		

9.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Los apoyos que se brindan a niños y niñas pueden ser de distinto tipo, por ejemplo, ayudas verbales, recordatorios gráficos, apoyos visuales y/o auditivos, y también refiere a la colaboración de la persona adulta en la propia acción de autocuidado, solo en aquellos casos que corresponda, es decir, si el niño o la niña demuestra requerir una ayuda directa para satisfacer sus necesidades físicas y cuidar su cuerpo. Se sugiere dar oportunidades cotidianas para que participe progresivamente en estas acciones, potenciando su iniciativa en el reconocimiento de sus necesidades de autocuidado y en la ejecución autónoma de las acciones que ayudan a resguardar su bienestar.
- Se sugiere que la promoción de las acciones de autocuidado se realice todos los días y en todos los lugares que corresponda. Además, que las explicaciones sobre lo que podemos hacer para cuidar el cuerpo se realicen en forma clara y breve: *Puedes intentar lavar tus manos sola, estoy segura que vas a poder hacerlo muy bien*. En las ocasiones que el niño o la niña demuestra la necesidad de apoyo, se recomienda modelar la acción de autocuidado, verbalizando cada paso que es necesario hacer: *Primero abro la llave de agua fría, pongo un poco de jabón líquido en mis manos, las pongo bajo el chorro de agua y me las lavo cuidadosamente*, etc. Recuerde ofrecer al niño y niña múltiples oportunidades para practicar estas acciones, reconociendo sus esfuerzos y avances. Es importante disminuir gradualmente la ayuda, en la medida que este(a) afianza su aprendizaje, aun cuando es necesario mantener cercanía por si requiere algún apoyo.
- Es importante considerar que la mayor autonomía e iniciativa en el resguardo de su bienestar, conlleva que el niño y la niña comprendan poco a poco la necesidad de realizar prácticas de autocuidado, identificando los beneficios que posee llevar a cabo este tipo de acciones, y la manera en que estas acciones resguardan su bienestar. Para ello, la persona adulta, junto con mostrarles el propio ejemplo, debe conversar en forma directa y sencilla acerca de las ventajas, precauciones y acciones a realizar. Conjuntamente, resulta fundamental que le pregunte al niño o la niña acerca de su estado (*¿Cómo te sientes?*), de modo de potenciar la toma de conciencia, de manera progresiva, sobre lo que está sintiendo corporalmente, y si eso está afectando su bienestar. En el caso de que el niño o la niña no logre comunicar sus necesidades o afecciones, resulta fundamental que la persona adulta lo verbalice, para potenciar esta toma de conciencia.

Se sugiere establecer conversaciones cotidianas con los niños y las niñas que tienen relación con el autocuidado del cuerpo. Ejemplo:

- *¿Qué debemos hacer para cuidar nuestro cuerpo?*
- *¿Qué puedes hacer para que tus dientes estén sanos?*
- *¿Por qué es importante limpiarte la nariz?, ¿qué pasaría si no limpias tu nariz?*
- *¿Qué cuidados debes tener cuando vas al baño?, ¿por qué es importante lavarse las manos?, ¿en qué otro momento es importante que laves tus manos?, ¿cómo se debe hacer el lavado de manos?*
- *¿Qué podemos hacer cuando sentimos calor/frío?, ¿por qué es importante tomar agua?, ¿cómo te puedes mantener hidratado(a)?*
- *¿Qué puedes hacer si te sientes cansado(a)?*

- Al potenciar y evaluar este OA, es fundamental el reconocimiento y valoración respetuosa por parte de la persona adulta de cada una de las características, esfuerzos y logros de los niños y las niñas, ya sea en situaciones cotidianas, en sus juegos y experiencias de aprendizaje. En estas interacciones positivas y respetuosas, el vínculo afectivo será una condición básica y fundamental para que se sientan libres de explorar, expresar, sentir y comunicar, aspectos básicos para el desarrollo progresivo de habilidades de autocuidado de su cuerpo.
- En relación a la organización del espacio y los recursos educativos, esta debe garantizar el bienestar y seguridad de los niños y las niñas, de manera que se sientan cómodos(as) y acogidos(as) y puedan participar progresivamente en acciones de autocuidado de su cuerpo. Un espacio conocido en el que cada cual puede actuar libremente, ejerciendo su autonomía y responsabilidad, será de gran ayuda para el desarrollo de las habilidades contempladas en este OA. También es fundamental que la organización del tiempo considere los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño o niña, respetando su singularidad, por lo que se sugiere una organización horaria flexible que permita responder a las necesidades que surgen del grupo.
- Se recomienda reflexionar como equipo pedagógico acerca de las acciones de cuidado del cuerpo que se promueven en el establecimiento, como también trabajar esta temática con las familias. Para esto puede apoyarse en:
 - Fichas para equipos pedagógicos y familias que dispone la Subsecretaría de Educación Parvularia, respecto del Bienestar Integral, en <https://parvularia.mineduc.cl/maletin-salud-integral/>
 - Fichas relacionadas con la importancia de las rutinas y hábitos para establecer vínculos seguros con los niños y las niñas, en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/09/Rutinas-1.pdf>

10. Rúbrica: **Apresiasi3n de sus característic3s corporales**

10.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transici3n
- **Núcleo:** Corporalidad y movimiento
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 2:** Apreciar sus característic3s corporales, manifestando interés y cuidado por su bienestar y apariencia personal¹².

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En situaciones cotidianas, el ni3o o la ni3a describe característic3s corporales ¹ de sí mismo(a), destacando aquellas que más le agradan ² , y describe semejanzas o diferencias entre sus característic3s corporales y las de sus pares.	En situaciones cotidianas, el ni3o o la ni3a describe característic3s corporales de sí mismo(a), destacando aquellas que más le agradan.	En situaciones cotidianas, el ni3o o la ni3a describe característic3s corporales de sí mismo(a).	En situaciones cotidianas, el ni3o o la ni3a observa con atenci3n su cuerpo o imagen corporal, y nombra partes de su cuerpo ³ que llaman su atenci3n.

- 1 Las característic3s corporales se refieren a atributos físicos del cuerpo que sean externos y observables (forma/color de ojos, color/tipo de cabello, forma de las manos, de los brazos, tamaño de las piernas, forma de los pies, altura, entre otros).
- 2 Para que el ni3o o la ni3a comente sobre las característic3s que más le agradan de sí mismo(a), es necesario preguntarle o intencionar una conversaci3n en que se hable de esto.
- 3 Las partes del cuerpo que el ni3o o ni3a puede indicar o nombrar depende de lo que llame su atenci3n, ejemplo: ojos, nariz, orejas, boca, cabeza, cuello, brazos, piernas, pies, entre otros.

12 En está rúbrica solo se evaluará el aprecio por las característic3s corporales, ya que la rúbrica del OA 1 de este mismo núcleo considera las prácticas de autocuidado del cuerpo y la confortabilidad.

10.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Un niño dibuja su autorretrato. Luego, al presentarlo a sus pares, comenta acerca de las características de su rostro, y menciona que lo que más le gusta son sus ojos y sus pestañas. En otro momento, durante una experiencia de aprendizaje donde están compartiendo fotografías personales, el niño dice que su color de pelo es café, igual que el de su compañera. Se encuentran desarrollando esculturas de sí mismos(as), una niña comenta que modeló sus piernas largas porque ella es alta y con sus piernas hace piruetas y corre muy rápido. En otra ocasión, la niña se encuentra realizando un juego de parejas frente a frente y dice que su pelo es crespo, a diferencia del compañero que tiene pelo liso.	Mientras se lava los dientes, una niña mira su imagen en el espejo, sonríe y comenta acerca de sus dientes: <i>La semana pasada se me cayó un diente, y está apareciendo un diente nuevo, me gusta este diente nuevo, por eso lo cepillo bien.</i> Después de lavarse las manos, una niña se aplica crema y dice: <i>Mis manos son grandes y fuertes.</i>	Una niña muestra su brazo y dice: <i>Tengo músculos grandes en mi brazo.</i> Un niño comenta a sus pares: <i>Mi ombligo está para afuera.</i>	Una niña jugando se tropieza, se acerca a la persona adulta y le dice: <i>Mira mi rodilla.</i> Un niño, mientras se lava los dientes, mira su imagen corporal en el espejo. Al terminar el cepillado abre su boca mostrando su lengua y dice: <i>Mi lengua.</i>

10.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Los niños y las niñas, mediante experiencias de autodescubrimiento, reconocimiento y aprecio de sí mismos(as), generan una gradual toma de conciencia de sus características y atributos personales, los que descubren y reconocen una vez logrado el proceso de diferenciación de las personas. Esto favorece que se reconozcan como personas únicas y valiosas, con características e intereses propios, integrantes activos de su familia y comunidad. Cabe señalar que esta toma de conciencia de la corporalidad es parte de un proceso social y emocional, por lo que resulta fundamental que las personas adultas interactúen con ellos y ellas de manera positiva y respetuosa, aceptando y valorando sus singularidades.
- La representación y significación que los niños y las niñas construyen acerca de su propio cuerpo, de sus características y de los atributos corporales de otras personas, está determinada en gran medida por el contexto sociocultural donde circulan sentidos diversos en torno al cuerpo. Una imagen positiva de sí mismos(as) se configura en gran medida cuando el niño o la niña siente cariño, respeto, valoración, aceptación, seguridad y reconocimiento de las personas que lo acompañan y cuidan. Por ende, es fundamental que las personas adultas desarrollen un vínculo afectivo positivo, y pongan atención a los mensajes que se entregan respecto de las diversas y particulares características del cuerpo, y a la manera que las y los niños están significando sus propios atributos.
- Recordar que es, a través del movimiento y el juego, que los niños y las niñas adquieren conciencia de su propio cuerpo, reconocen comodidades e incomodidades, agrados y desagradados y, progresivamente logran nombrar aquello que están sintiendo. En consideración de esto, es importante contemplar experiencias de aprendizaje cotidianas para potenciar y evaluar este OA donde puedan jugar, moverse, observar y sentir su cuerpo, observar también a sus pares, valorar sus diferencias y semejanzas, especialmente aquellas características que lo hacen sentirse único(a).
- Se sugiere que niños y niñas compartan su apreciación respecto de sus características personales, sobre los aspectos en qué se parecen y en qué se diferencian. Conjuntamente, que puedan destacar aquellas características que los diferencian de las demás personas. Es fundamental que en estas situaciones, la persona adulta recalque que todas las apariencias corporales son positivas y recuerde la importancia de valorar aquellas características que hacen únicas a las personas. En este contexto, puede preguntar, por ejemplo: *¿Qué es lo que más te gusta de tu cuerpo?, ¿por qué?, ¿en qué te pareces con tus compañeros(as)?, ¿qué característica tuya es diferente a tu compañera(o)?, ¿cuáles de las características de tu cuerpo te gustan más?, ¿por qué?, entre otras.*
- Se recomienda, además de observar su propio cuerpo en juegos y en movimiento, invitar a niñas y niños a ver imágenes de sí mismo(a) y de sus pares, proyecciones y siluetas. De este modo, impulsar conversaciones sobre la singularidad de cada persona, las similitudes y diferencias físicas observables, las posibilidades que les ofrece su cuerpo, la importancia de valorar la diversidad corporal. Para ello, puede mediar con algunas preguntas, por ejemplo: *¿Cómo es la forma de su cara/ojos/labios/ pómulos?, ¿cómo es el cabello de esta persona?, ¿a qué imagen se asemeja el color del cabello de esta persona?, ¿cuáles son las diferencias entre estas dos personas?* Recuerde enfatizar en la importancia de que todos y todas somos diferentes y que cada uno(a) de nosotros(as) posee diferentes características semejantes o diferentes a los demás.

11.

Rúbrica:
Movimiento y bienestar**11.1 Rúbrica**

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Corporalidad y movimiento
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 5:** Comunicar el bienestar que le produce el movimiento, al ejercitar y recrear su cuerpo¹³ en forma habitual, con y sin implementos u obstáculos¹⁴.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En situaciones cotidianas de recreación, actividad física y movimiento, el niño o la niña observa, participa y se involucra activamente, y demuestra disfrute (sonríe o muestra alegría por otros gestos) por lo que está haciendo; y comunica, por medio de algún lenguaje (verbal, gestual, corporal, pictórico u otro), los movimientos que prefiere realizar, fundamentando sus preferencias, y las sensaciones físicas que le producen.	En situaciones cotidianas de recreación, actividad física y movimiento, el niño o la niña observa, participa y se involucra activamente, y demuestra disfrute (sonríe o muestra alegría por otros gestos) por lo que está haciendo; y comunica, por medio de algún lenguaje (verbal, gestual, corporal, pictórico u otro), los movimientos que prefiere realizar o las sensaciones físicas que le producen.	En situaciones cotidianas de recreación, actividad física y movimiento, el niño o la niña observa, participa y se involucra activamente, y demuestra disfrute (sonríe o muestra alegría por otros gestos) por lo que está haciendo; y señala o muestra a otra persona los movimientos que le gusta hacer.	En situaciones cotidianas de recreación, actividad física y movimiento, el niño o la niña observa, participa y se involucra activamente, y demuestra disfrute (sonríe o muestra alegría por otros gestos) por lo que está haciendo.

13 Se entenderá por esto que el niño o la niña disfruta y demuestra su bienestar al realizar movimientos globales, con compromiso de todo su cuerpo, lo que incluye por ejemplo: juegos en que salta, trepa, corre, reptar o trota; también se puede observar situaciones en que realiza un juego reglado como la pinta, escondidas, tomo, carreras, entre otros; o también actividad física e iniciación en algún deporte con pelotas.

14 Para la evaluación del OA, esta rúbrica no utiliza como criterio de progresión la utilización de implementos u obstáculos. Sin desmedro de ello, niños y niñas podrían incorporar el uso de implementos o proponerse obstáculos durante sus juegos, como también los equipos pedagógicos considerar la utilización de diversos implementos en la organización de los ambientes.

11.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Un grupo de niños y niñas aprenden el juego <i>Alto ahí</i>. Una de las niñas participantes escucha las indicaciones mientras observa la situación, participa lanzando la pelota cuando corresponde; en otras ocasiones, corre rápidamente de acuerdo a la regla del juego. En todo momento se le observa sonriente, atenta e involucrada en el juego. Al término del juego, la persona adulta les pregunta cómo se sienten después de jugar, la niña responde diciendo: <i>siento mucho calor en mi cara</i>. Luego, la persona adulta pregunta qué les gustó más hacer en el juego y por qué. La niña responde a esto: <i>Cuando escuché mi nombre, me gustó mucho alcanzar la pelota en el aire, sin que tocara el suelo, porque era difícil y tuve que correr muy rápido mirando donde venía la pelota</i>. Un niño se encuentra jugando a <i>Pollitos pollitos vengán</i>. En un turno asume el rol de pollito y corre arrancando del lobo. En todo momento se le observa involucrado, corre, sonríe, mira con atención. Al terminar el juego, conversan sobre lo realizado, el niño comenta que no le gustaba cuando el lobo lo atrapaba, porque sentía muy fuertes los brazos de su compañero rodeando su cuerpo, así que por eso él intentaba arrancarse nuevamente. Además, comenta que cuando se arranca, le gusta mucho cambiar de direcciones o agacharse y luego seguir corriendo, ya que así el lobo no lo puede alcanzar tan rápido.	Una niña se encuentra jugando a la pelota con sus pares, se le observa alegre, conversa con sus pares sobre el juego, lanza y recibe la pelota, se involucra activamente en el juego. En los momentos en que logra ingresar la pelota al arco contrario, grita "Gool" mostrándose alegre, sonriendo. En otro momento, la niña comenta que le gusta mucho jugar a hacer equilibrio en un solo pie y le muestra a sus pares cómo lo hace. Un niño juega con sus pares al juego <i>Cocodrilo despierta</i>. Él asume voluntariamente el rol del cocodrilo y cuando los pares lo despiertan, se desplaza de distintas formas tratando de alcanzar a sus pares. Mientras juega, sonríe, se involucra activamente, se muestra interesado. Al terminar este juego, el niño comenta que en algunos momentos le incomodaban sus piernas.	Un niño crea un circuito con distintos bloques de espumas y otros implementos de la sala de psicomotricidad. Inventa un juego de un viaje al bosque, se demuestra involucrado en el juego, sube por los bloques, se lanza por una rampa, corre, conversa con sus pares, sonríe. En otro momento, el niño se señala a sí mismo con su dedo, sube el muro de escalada y se ríe mirando a sus compañeros, dice: <i>yujuuu</i>. Un grupo de niños crea un juego en donde imitan animales, algunos arrancan y otros deben atrapar. Una niña del grupo que está en el turno de arrancar, corre y sonríe, se esconde, sube a unos juegos que están en altura para tratar de esconderse, conversa con sus pares para ayudarles. En otro momento en que se encuentran en el patio, la niña le pide a la persona adulta que la mire, mientras avanza con sus brazos y manos en una barra colgante.	Una niña juega a la escondida en el patio, cuando tiene el turno de pillar, recorre distintos lugares, corre, se agacha, observa con atención posibles lugares donde pueden estar escondidos(as) sus pares. Corre y dice <i>un, dos, tres, por Felipe</i>. Sonríe cuando logra encontrar a sus compañeros(as). Un niño se encuentra jugando con sus pares a <i>La pinta</i>. El niño corre arrancando, sonríe, cuando le toca pintar persigue a sus pares mostrándose involucrado en el juego. Sonríe mientras juega y pinta a sus pares.

11.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- El aprendizaje referido a comunicar estados de bienestar a través del movimiento, requiere que los equipos pedagógicos planifiquen periodos variables y continuos de tiempo para el movimiento y juego libre. Es crucial que estos momentos sean sistemáticos y permanentes, permitiendo que niñas y niños se sientan seguros, emocionalmente contenidos y motivados para explorar su cuerpo y expresarse libremente. Es recomendable establecer tiempos regulares y espacios amplios que faciliten la exploración, el movimiento y el juego sin restricciones. En esta línea, es fundamental que estos periodos se adapten a las necesidades y ritmos de niños y niñas para fomentar su disfrute y autoexpresión.
- Los equipos pedagógicos deben actuar como mediadores(as), creando espacios y seleccionando materiales que favorezcan el movimiento libre. Los materiales deben ser significativos para niños y niñas, lo cual se logra vinculando las actividades a sus experiencias previas relacionadas con la motricidad y la percepción corporal. Conjuntamente, es recomendable seleccionar materiales versátiles y accesibles que se adapten a las diferentes formas de movimiento, permitiendo la interacción y exploración creativa. A su vez, se recomienda fomentar que las y los párvulos elijan y utilicen los recursos educativos de acuerdo con sus intereses y motivaciones singulares.
- Durante la observación de niños y niñas, es fundamental considerar nuestros sesgos y proyecciones, lo que puede provocar una interpretación errónea sobre lo que ellos y ellas están comunicando. Es por esto que se sugiere desarrollar ciertas cualidades actitudinales que facilitan la observación. Estas son:
 - Aprender a tener una mirada tranquila, cultivando la calma y tranquilidad, para que niños y niñas puedan actuar espontáneamente, observándolos(as) en su globalidad.
 - Evitar juicios de valor sobre lo que hace el niño o la niña, sino más bien se trata de observar para comprenderlos(as), en toda situación de aprendizaje.
 - Observarse a sí misma(o), mientras observa a niños y niñas, de manera de tomar conciencia de sus propias emociones y proyecciones, reconociendo cuando alguien presenta una conducta que a la persona adulta le provoca simpatía o rechazo. Esta toma de conciencia permite evitar que se actúe de manera impulsiva y pensar lo que hará antes de actuar.
- Para profundizar en este tema, se recomienda revisar las orientaciones que ofrece el programa de Corporalidad y Movimiento del Mineduc, disponibles en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/09/LIBRO_LA_OBSERVACION.pdf
- Durante el proceso de observación, es importante evitar intervenir directamente en las expresiones que los niños y niñas generan a través del juego y el movimiento, ya que esto podría anular o modelar su comportamiento y expresividad motriz, convirtiendo las actividades en experiencias dirigidas en lugar de libres. En este sentido, es recomendable proveer un espacio en el que niños y niñas se sientan libres para expresar sus emociones y sensaciones sin miedo a ser corregidos(as). En lugar de intervenir directamente, ofrecer orientación, solo cuando sea necesario, como por ejemplo, para realizar una mediación frente a un conflicto, o cuando esté en riesgo la integridad de alguno(a), de tal manera de asegurar que desarrollen progresiva autonomía en sus movimientos y expresiones.
- En cada momento en que niños y niñas se mueven libremente, es fundamental promover la eliminación de brechas de género, reduciendo la prevalencia de desigualdades, sesgos y estereotipos que afectan la relación con el cuerpo y el desarrollo de la autoestima, basadas en creencias erróneas tales como las que encierran estas frases: *Hay juegos son para niños*

o niñas; los niños presentan mayores habilidades para realizar ciertos movimientos; las niñas tienen que moverse siempre de manera delicada o las niñas deben cuidarse de actividades bruscas o peligrosas; o las niñas deben estar ordenadas. Conjuntamente, es importante evitar la valoración diferenciada sobre el cuerpo y la corporalidad de niñas y niños, por ejemplo al felicitar o visibilizar a los niños por su fortaleza física y a las niñas por su imagen corporal. Por último, resulta fundamental reflexionar y acordar una distribución igualitaria de los espacios físicos, para que niñas y niños tengan equitativamente oportunidades para el movimiento y juego libre, evitando por ejemplo, que las niñas queden marginadas en espacios reducidos y solo los niños ocupen la cancha, el centro del patio o la explanada del establecimiento educativo. Para profundizar en este tema, se recomienda consultar la Nota Técnica proporcionada por la Subsecretaría de Educación Parvularia, disponible en el siguiente enlace: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/04/nota-tecnica.pdf>

- En el marco del Plan de Reactivación Educativa, el Programa de Corporalidad y Movimiento de la División de Educación General del Mineduc ofrece orientaciones, materiales y recursos pedagógicos de apoyo para el aprendizaje de este núcleo, disponibles en el enlace <https://escolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/107/2024/02/LaImportanciaDeJugar.pdf>

12.

Rúbrica:

Resolución de desafíos prácticos

12.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Corporalidad y movimiento
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 7:** Resolver desafíos prácticos manteniendo control, equilibrio¹⁵ y coordinación¹⁶ al combinar diversos movimientos, posturas y desplazamientos, tales como: lanzar y recibir, desplazarse en planos inclinados, seguir ritmos, en una variedad de juegos.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En situaciones donde enfrenta un desafío práctico cotidiano propuesto por sí mismo(a) o por medio de un ambiente desafiante, el niño o la niña, al desplazarse, mantiene el equilibrio y la coordinación al combinar cambios de velocidad ¹ , de postura ² o de dirección ³ ; además, realiza desplazamientos y movimientos en superficies de distintas alturas o con obstáculos manteniendo el equilibrio y la coordinación ⁴ , y permaneciendo en su lugar; y mientras se desplaza, lanza o recibe objetos hacia la misma dirección de su mirada, con coordinación y manteniendo el equilibrio ⁵ .	En situaciones donde enfrenta un desafío práctico cotidiano propuesto por sí mismo(a) o por medio de un ambiente desafiante, el niño o la niña, al desplazarse, mantiene el equilibrio y la coordinación al combinar cambios de velocidad, de postura o de dirección; además, realiza desplazamientos y movimientos en superficies de distintas alturas o con obstáculos manteniendo el equilibrio y la coordinación, y permaneciendo en su lugar, lanza o recibe objetos hacia la misma dirección de su mirada, con coordinación y manteniendo el equilibrio.	En situaciones donde enfrenta un desafío práctico cotidiano propuesto por sí mismo(a) o por medio de un ambiente desafiante, el niño o la niña, al desplazarse, mantiene el equilibrio y la coordinación al combinar cambios de velocidad, de postura o de dirección; además, realiza desplazamientos y movimientos en superficies de distintas alturas o con obstáculos manteniendo el equilibrio y la coordinación; o permaneciendo en su lugar, lanza o recibe objetos hacia la misma dirección de su mirada, con coordinación y manteniendo el equilibrio.	En situaciones donde enfrenta un desafío práctico cotidiano propuesto por sí mismo(a) o por medio de un ambiente desafiante, el niño o la niña, al desplazarse, mantiene el equilibrio y la coordinación al combinar cambios de velocidad, de postura o de dirección.

1 Se refiere a cambios como caminar, trotar o correr.

2 Se refiere a cambios de postura como estar agachado, en cuclillas, en puntillas o de pie.

3 Se refiere a cambios de dirección como ir hacia adelante, hacia atrás o de un lado a otro.

4 Como por ejemplo trepar o subir y bajar estructuras, o esquivar obstáculos.

5 Como por ejemplo lanza o recibe objetos con sus manos o entre sus propias manos, o los pateo o los detiene con sus pies.

15 El equilibrio es el logro de la **estabilidad del cuerpo** en un lugar y en un espacio determinado. Se produce a través de una compleja integración sensorial que realiza una acción coordinada y simultánea de la propioceptividad, la tonicidad y la percepción del entorno. Además, comprende un conjunto de aptitudes estáticas y dinámicas que abarcan el control postural y el desarrollo de la locomoción.

16 La coordinación es la capacidad de ejecutar movimientos de forma controlada y adaptada a las demandas específicas de una tarea o actividad. De esta manera, la coordinación proporciona calidad al movimiento mediante su **precisión** (velocidad y dirección), la **eficacia** (los resultados), la **economía** (utilización justa de energía requerida), y la **armonía** (sinergia de los estados de contracción y desconstrucción muscular).

12.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Una niña se encuentra en un juego de fútbol. Ella corre hacia adelante y retrocede, a ratos aumenta su velocidad y en otras trota o camina, en algunas ocasiones se agacha en cuclillas, luego retoma su postura de pie y sigue corriendo. Durante el partido, traslada la pelota con sus pies, la lanza y la detiene con su pie, esquiva a los pares del equipo contrario, cambiando de dirección. En otro momento en que juega a las escondidas con sus pares, la niña se sube a un juego modular que hay en el patio, trepa en un muro del juego y se esconde bajo una mesa, todo esto lo hace mientras se desplaza.	Se encuentran jugando a <i>Las naciones</i>, una niña corre por la cancha, cambia de dirección hacia la izquierda, retrocede, avanza de costado, en ocasiones para alcanzar la pelota inclina su cuerpo y se agacha. Estando en movimiento esquiva la pelota cuando esta viene dirigida hacia su cuerpo. En otro momento, la niña juega a subir y bajar de un juego modular que hay en el patio, luego de lanzarse del resbalín corre hacia una barra colgante, se sube y avanza colgada de sus manos, luego da un salto desde altura hacia el suelo. Conjuntamente, durante un juego de penales de fútbol con sus pares, permaneciendo en su lugar, la niña lanza con el pie la pelota en dirección al arco, manteniendo el equilibrio.	Un niño se encuentra jugando con sus pares a <i>Las escondidas</i>. Durante el juego, el niño corre, trota, camina en cuclillas, en algunos momentos se agacha y luego se pone de pie para seguir corriendo. En otro momento, en que juegan con sus pares en un círculo, estando de pie, el niño lanza una pelota con sus manos, luego una compañera le lanza la misma pelota y él la atrapa con ambas manos. Se encuentran jugando a lobos y lobas. En este juego, algunos(as) niños(as) pueden atrapar a otros(as) y también arrancar o esconderse. Una niña está jugando a ser loba, se observa que corre, reduce la velocidad a ratos y en otras ocasiones corre más rápido, pasa entre unos implementos del patio agachándose, repta, luego vuelve a ponerse de pie y camina, para luego retomar su corrida. En otra ocasión, la niña trepa por un muro de escalada, y luego baja del muro para seguir jugando con sus pares.	Una niña juega a <i>La pinta</i> con sus pares, en algunos momentos del juego, corre y, a veces, disminuye su velocidad, trotando o caminando. Al arrancarse de la compañera que está pintando, cambia de dirección hacia un lado. Retrocediendo y corriendo hacia adelante. En otro momento, la niña juega a ser superheroína con sus pares. En su juego se observa que corre y trota, a veces descansa solo estando de pie, se agacha, en ocasiones se acuesta sobre el suelo y luego vuelve a estar de pie, posteriormente sigue corriendo en distintas velocidades.

12.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Para favorecer este aprendizaje, es importante que los equipos pedagógicos ofrezcan de manera permanente y sistemática momentos de juego libre y experiencias de aprendizaje variadas que permitan a los niños y niñas moverse. Se recomienda que estas oportunidades no se limiten únicamente a lo que ocurre en la sala de psicomotricidad (en el caso de los establecimientos que disponen de ella), sino más bien utilizar espacios como el patio, la cancha u otros espacios abiertos del entorno local.
- En los establecimientos que cuentan con una sala de psicomotricidad, es importante que el diseño del espacio sea adaptable, variado y accesible, con una propuesta pedagógica abierta que fomente la exploración y la intervención autónoma de los niños y niñas. Se recomienda promover la confianza y la autonomía, evitando dirigir o intervenir salvo en situaciones estrictamente necesarias, como la mediación en conflictos o cuando esté en riesgo la integridad de niños y niñas.
- Los desafíos prácticos se entienden como juegos, situaciones o actividades que invitan a las y los párvulos a resolver, experimentar o explorar utilizando movimientos, posturas y desplazamientos para alcanzar un objetivo concreto. Estos desafíos están alineados con los intereses y motivaciones de cada niño o niña, por lo que pueden ser propuestos por ellos(as) mismos o surgir a partir de una propuesta del ambiente. Por ejemplo: correr en el juego de la pinta para evitar ser tocado. Para abordar estos desafíos, se recomienda que los equipos pedagógicos eviten imponer movimientos o dirigir las acciones, permitiendo que los niños y niñas encuentren sus propias soluciones.
- Todos los profesionales que puedan observar situaciones relacionadas con este objetivo, como los docentes de Inglés, Música o Educación Física, deben consensuar con el equipo pedagógico a cargo del nivel una perspectiva común al momento de mediar y recopilar información. Es fundamental reconocer que el juego y el movimiento libre y autónomo favorecen la exploración, el autoconocimiento y la construcción de aprendizajes en este ámbito, adoptando un enfoque no directivo. Además, ante situaciones de desafíos prácticos, es fundamental respetar los ritmos individuales de niños y niñas, ofreciendo oportunidades para el ensayo-error, el éxito y el disfrute.
- Es importante que las personas adultas creen un entorno donde los niños y las niñas se sientan seguros para probar, equivocarse y volver a intentarlo. Por ello, es fundamental evitar cualquier tipo de comentario que pueda generar miedo o limitar sus movimientos como: *No hagas eso, te vas a caer, Eso no se hace así, es mejor hacerlo como te digo, ¡Cuidado, te puedes golpear!, Sal de ahí, es peligroso.* En su lugar, se deben proponer frases que fomenten la conciencia corporal y el autocuidado, tales como:
 - *Observa lo que tienes alrededor para evitar chocar con algo*
 - *Avanza con calma y presta atención a tu entorno*
 - *¿Qué te parece intentar de otra manera?*
 - *¿Cómo más podrías resolver esto?, estoy aquí si necesitas ayuda*
- En la rúbrica se hace referencia al desplazamiento y movimiento en superficies con distintas alturas o con presencia de obstáculos. La presencia de estos aspectos dependerá del contexto de cada establecimiento. Se sugiere observar la manera en que estos elementos (diferencia de altura y obstáculos) se manifiestan en la cotidianidad, sin necesidad de generar situaciones artificiales para cumplir con este aspecto.

- En cada momento en que niños y niñas se mueven libremente, es fundamental promover la eliminación de brechas de género, reduciendo la prevalencia de desigualdades y estereotipos que afectan la relación con el cuerpo y el desarrollo de la autoestima. Se recomienda consultar la Nota Técnica proporcionada por la Subsecretaría de Educación Parvularia, disponible en el siguiente enlace: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/04/nota-tecnica.pdf>
- Para orientar la reflexión de los equipos educativos respecto a la importancia del juego para fomentar el OA, se sugiere revisar el documento facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/10/derecho-al-juego.pdf>
- Para orientar la reflexión de los equipos educativos sobre la importancia del juego en el fomento de este objetivo de aprendizaje, se sugiere revisar la ficha para equipos pedagógicos de *La Actividad Física Dentro y Fuera del Aula como una Necesidad Cotidiana de los Niños y Niñas*, ofrecida por la Subsecretaría de Educación Parvularia y disponible en el siguiente enlace: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/04/actividad-fi%CC%81sica.pdf>
- En el marco del Plan de Reactivación Educativa, el Programa de Corporalidad y Movimiento de la División de Educación General del Mineduc ofrece orientaciones, materiales y recursos pedagógicos de apoyo para el aprendizaje de este núcleo, disponibles en el enlace <https://escolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/107/2024/02/LaImportanciaDeJugar.pdf>
- El Programa de Corporalidad y Movimiento de la División de Educación General del Mineduc ofrece orientaciones para la observación de este núcleo de aprendizaje, disponibles en el enlace https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/09/LIBRO_LA_OBSERVACION.pdf

Ámbito Comunicación Integral

Núcleo: Lenguaje verbal



13. Rúbrica: Desarrollo de la conciencia fonológica

13.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Lenguaje verbal
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 3:** Descubrir, en contextos lúdicos, atributos fonológicos¹⁷ de palabras conocidas, tales como conteo de palabras, segmentación y conteo de sílabas e identificación de sonidos finales e iniciales.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Durante situaciones cotidianas y experiencias lúdicas mediadas por el(la) adulto(a), el niño o la niña: – agrega, quita o junta sílabas para formar nuevas palabras sencillas; – agrega, quita o junta fonemas para formar una palabra sencilla¹; – forma una palabra sencilla a partir de fonemas² dados; – agrega o elimina una palabra de una frase u oración simple³ o compleja⁴; y verbaliza la frase u oración resultante.	Durante situaciones cotidianas y experiencias lúdicas mediadas por el(la) adulto(a), el niño o la niña: – verbaliza o indica, con ayuda de material concreto⁵, palabras sencillas que inician y terminan con la misma sílaba; – verbaliza todos los fonemas que conforman una palabra sencilla; y – percute con su cuerpo, o bien verbaliza, indica con ayuda de material concreto o cuenta las palabras que componen una frase u oración compleja.	Durante situaciones cotidianas y experiencias lúdicas mediadas por el(la) adulto(a), el niño o la niña: – verbaliza o indica, con ayuda de material concreto, palabras sencillas que terminan con la misma sílaba (rimas); – verbaliza el fonema inicial y final de una palabra sencilla; y – percute con su cuerpo, o bien verbaliza, indica con ayuda de material concreto o cuenta las palabras que componen una frase u oración simple.	Durante situaciones cotidianas y experiencias lúdicas mediadas por el(la) adulto(a), el niño o la niña verbaliza, o bien percute con su cuerpo o cuenta las sílabas de palabras sencillas.

- 1 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*.
- 2 Fonema: unidad mínima distintiva en el plano fónico. Ejemplo: los fonemas de la palabra *Mesa* son /m/ /e/ /s/ /a/.
- 3 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.
- 4 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*.
- 5 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.

¹⁷ 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).

13.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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]. 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]. 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]. 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]. 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].	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</i>, mientras un niño dice: <i>madera</i>. [Identificar palabras que inician con la misma sílaba]. 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]. 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].	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]. 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]. 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]. 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].	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]. 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].

13.3 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).
- 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>. Además, desde el año 2023 está disponible el documento *Leer, escribir y comunicarse para aprender: prácticas esenciales para el aula, en el marco del Plan de Reactivación Educativa*: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-342750_thumbnail.pdf

14. Rúbrica: Vocabulario en la comunicación oral

14.1 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
En diversas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, el niño o la niña comunica temas de su interés, experiencias vividas u opiniones, utilizando palabras nuevas ¹ , referidas a elementos concretos ² y a conceptos abstractos ³ , pertinentes ⁴ al tema o situación comunicativa.	En diversas situaciones y con diferentes interlocutores, el niño o la niña comunica temas de su interés, experiencias u opiniones, utilizando palabras nuevas, referidas a elementos concretos que son pertinentes al tema o a la situación comunicativa.	En diversas situaciones y con diferentes interlocutores, el niño o la niña comunica temas de su interés, experiencias u opiniones utilizando palabras nuevas, referidas a elementos concretos. Sin embargo, algunas palabras que utiliza son poco pertinentes al tema o situación comunicativa.	En diversas situaciones y con diferentes interlocutores, el niño o la niña comunica temas de su interés, experiencias u opiniones utilizando palabras conocidas ⁵ .

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

2 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.

3 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.

4 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.

5 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.

14.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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]. 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. 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.	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</i> [elemento concreto] se está transformando en mariposa. 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].	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]. 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].	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]. 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].

14.3 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*¹⁸, 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.
- 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>. Además, desde el año 2023 está disponible el documento *Leer, escribir y comunicarse para aprender: prácticas esenciales para el aula, en el marco del Plan de Reactivación Educativa*: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-342750_thumbnail.pdf

18 Mineduc (2019). *Programa Pedagógico Primer y Segundo Nivel de Transición*, p.161.

15.

Rúbrica: Comprensión oral

15.1 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
A partir de la escucha atenta de textos literarios y no literarios simples ¹ , y frente a preguntas o indicaciones de la persona adulta, el niño o la niña comunica verbalmente información explícita relevante ² del texto, inferencias locales relevantes ³ e ideas centrales ⁴ que dan cuenta del tema expuesto o la historia narrada en el texto.	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 comunica verbalmente información explícita relevante del texto e inferencias locales relevantes.	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 comunica verbalmente información explícita que se repite en el texto ⁵ o inferencias locales aisladas y poco relevantes ⁶ relacionadas con información del texto.	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 comunica información explícita que se repite en el texto.

1 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.

2 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).

3 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.

4 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).

5 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).

6 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.

15.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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 decidió caminar en cuatro patas, como caminan los tigres salvajes</i>. [Inferencia local relevante]. 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].	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> 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].	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>. <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].	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].

15.3 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>. Además, desde el año 2023 está disponible el documento *Leer, escribir y comunicarse para aprender: prácticas esenciales para el aula, en el marco del Plan de Reactivación Educativa*: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-342750_thumbnail.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://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16923>
 - *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/>

16. Rúbrica: Reconocimiento de palabras

16.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Lenguaje verbal
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 7:** Reconocer palabras que se encuentran en diversos soportes asociando algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En diversas situaciones auténticas y/o pedagógicas: – Reconoce o verbaliza palabras menos frecuentes (para los contextos de cada niño/a) de al menos 3 sílabas. – La mayoría de las veces, independiente del número de sus sílabas, el reconocimiento de palabras es fluido o rápido, es decir, no se detiene entre las letras al pronunciar la palabra, y no omite ninguna letra. – Indica o verbaliza al menos 11 nombres de las letras en forma ligada o imprenta, mayúsculas y minúsculas¹ y/o sus sonidos correspondientes.	En diversas situaciones auténticas y/o pedagógicas: – Reconoce o verbaliza palabras menos frecuentes (para los contextos de cada niño/a) de al menos 3 sílabas. – Algunas veces, independiente del número de sus sílabas, este reconocimiento es titubeante o más lento, es decir, se detiene entre las letras al pronunciar la palabra, pero no omite ninguna letra. – Indica o verbaliza entre 10 y 8 nombres de las letras en forma ligada o imprenta, mayúsculas y minúsculas y/o sus sonidos correspondientes.	En diversas situaciones auténticas y/o pedagógicas: – Reconoce o verbaliza palabras menos frecuentes (para los contextos de cada niño/a) de 2 sílabas o menos. – Algunas veces, independiente del número de sus sílabas, este reconocimiento es titubeante o más lento, es decir, se detiene entre las letras al pronunciar la palabra. – Podría presentar errores en algunas partes de las palabras, independientemente de su cantidad de sílabas (omisión de algún sonido, de alguna sílaba, cambio de un sonido por otro, etc.). Esto incluye los contextos en que niños o niñas primero leen con un error e inmediatamente se corrigen solos. – Indica o verbaliza entre 10 y 8 nombres de las letras en forma ligada o imprenta, mayúsculas o minúsculas y/o sus sonidos correspondientes.	En diversas situaciones auténticas y/o pedagógicas: – Reconoce logos (marcas, palabras que identifica visualmente) o palabras frecuentes o familiares (su nombre, el nombre de los días de la semana, etc.). – El reconocimiento de estos logos o palabras frecuentes o familiares es fluido o rápido, es decir, no se detiene entre las letras al pronunciar la palabra. – Indica o verbaliza 7 o menos nombres de letras en forma ligada o imprenta, mayúsculas o minúsculas, y/o sus sonidos correspondientes (principalmente las vocales o algunas consonantes de palabras frecuentes).

¹ El reconocimiento de las letras mayúsculas o minúsculas implica que el niño o niña es capaz de saber que la A puede tener distintas formas, pero no implica que deba decir “Esa es la A mayúscula”. Es decir, no es necesario que él o ella sepa cuál es mayúscula, minúscula, imprenta o cursiva, sino que reconozca que una letra puede tener distintas formas o símbolos.

16.2 Ejemplos de los niveles de progreso:

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Una niña observa un letrero dentro del establecimiento. Dice en voz alta: Ceeeeen... troooo educativo Ar... geeen...tina. En otro día, durante el recreo, la técnica se acerca a ella mientras la ve mirando un letrero en un pasillo. La niña dice (leyendo): <i>No correr en el pasillo</i>. (De las dos oportunidades de ejemplo de registro, se puede decir que: a) la niña lee una palabra de más de 3 sílabas de manera fluida ('educativo'); b) lee de manera titubeante las palabras 'centro' y 'Argentina'; y c) lee de manera fluida seis palabras (de distinta cantidad de sílabas)). En una experiencia de lectura independiente de textos no literarios, un niño lee el periódico. Dice "lluvia" en voz alta (palabra escrita en su totalidad en mayúscula), luego continúa y lee en el cuerpo de noticia nuevamente la palabra "lluvia" en voz alta. En otro momento, una persona adulta le pregunta por los sonidos de una palabra que le está mostrando: "Reconocer", y entonces le contesta: <i>esa es la rrr, la eee, la kkkk, ooo, nnn, oooo, sss, eee, rrr</i> (11 sonidos). (De las dos oportunidades de ejemplos de registro se puede decir que: a) el niño conoce 11 letras o sonidos y b) las reconoce en forma mayúscula y algunas, minúscula).	En una lectura compartida de un cuento, una niña identifica y verbaliza la palabra <i>avispa</i> y dice lenta o separadamente las sílabas: <i>aaa... visss... pa</i>. En otra oportunidad, jugando a preparar un postre con sus pares con ayuda de una receta escrita, la niña realiza la siguiente lectura: <i>manzana; fruuu, tiii, llaaa; sandía; pláaa, taaa, nooo; crema; pan</i>. (De las dos oportunidades de ejemplo de registro, se puede decir que: a) la niña lee tres palabras de más de 3 sílabas de manera titubeante ('avispa', 'frutilla' y 'plátano'); y b) lee de manera fluida tres palabras (de distinta cantidad de sílabas)). En una lectura compartida, se enseña una nueva palabra del vocabulario tomado del texto: "alcanzar"; y se pregunta por la letra y el sonido con el que empieza. En este contexto, un niño contesta: <i>Es la AAA</i> (la letra está en mayúscula en el texto) y <i>después está la LLL</i>. Al siguiente día, la educadora alude nuevamente a la palabra y dice: <i>Vamos a pegar esta palabra en el muro de letras</i> (está escrita ahí con completamente en minúscula) <i>¿Dónde hay que pegarla?, ¿con qué letra empieza?</i> El mismo niño dice: <i>Con la aaaa</i>. Se para y apunta a cada letra: <i>Esta es la bbbb, la c (kkk), la dddd, la e, la f (fffeee), la g (geee)</i>. La educadora dice: <i>Ohhh, sabes muchas letras</i>. (De los ejemplos de evidencia se puede decir que: a) el niño conoce 8 sonidos de letras y b) las identifica en forma mayúscula y algunas, minúscula).	Una niña está en el sector de biblioteca, leyendo un libro de animales. Identifica y verbaliza, con un poco de lentitud: <i>G-a-t-o</i> y le dice al adulto: <i>gato</i>. Un momento después verbaliza: <i>perro</i>. En otra ocasión, esta niña lee, en una actividad de todo el grupo: <i>faaa, seeee, ¿fase?, mmm, no, frase</i>. (De las dos oportunidades de ejemplo de registro, se puede decir que: a) la niña reconoce dos palabras de 2 sílabas de manera titubeante ('gato' y 'frase'); b) lee de manera fluida 'perro'; y c) omite una letra al leer 'frase', aunque luego se corrige). Al leer la palabra "mariposa", un niño pronuncia "maiposa". Cuando el adulto le pregunta por las letras de la palabra – escrita con mayúscula– dice: <i>mm, aa, esa no sé</i> (indicando la r), <i>ii, pp, oo, ss, aa</i>. En otro momento, el niño está frente al abecedario pegado en el muro, apunta y dice: <i>a, e, i, mmmm, o, pppp, ssss, u</i>. Se acerca una persona adulta y le pregunta: <i>¿Y qué dice ahí?</i> (apunta a unas palabras mayúsculas pegadas), a lo que el niño le responde: <i>lápiz y goooo, maaa</i>. (De las dos oportunidades de ejemplo de registro, se puede decir que: a) el niño reconoce con errores una palabra de 3 sílabas (por lo que no puede evaluarse en los siguientes niveles); b) reconoce o lee dos palabras de dos sílabas, una fluidamente y otra más titubeante ('lápiz' y 'goma'); c) conoce algunas letras mayúsculas).	Una niña verbaliza <i>Laura</i>, indicando el nombre escrito en el estante, donde están sus pertenencias. Un niño verbaliza <i>mamá</i>, cuando observa la palabra escrita en la libreta de comunicaciones. Un niño, observando la mochila de una compañera dice <i>Frozen</i>, indicando donde está escrita esta palabra en la mochila. Luego de cantar la canción de las vocales, la persona adulta a cargo pregunta: <i>¿Qué letras conocen?</i> Una niña dice: <i>aa, ee, ii, ooo, uuu... pero también la mmm de mamá y pppp de papá</i>.

16.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Para la enseñanza del Lenguaje verbal, el MINEDUC recomienda usar el enfoque comunicativo, es decir, siempre enmarcar la enseñanza en experiencias comunicativas lo más verosímiles posibles para niños y niñas, tales como escribir una carta, leer un libro, conversar de un tema, etc. Además, para la enseñanza de la lectura y la escritura, se explicita un modelo equilibrado, en el cual se incluye una mirada holística o global y el desarrollo de destrezas. Esto implica SIEMPRE utilizar contextos significativos y tareas reales de lectura, escritura u oralidad, en vez de hacer repetir letras, sílabas, palabras u otros sin un contexto comunicativo.
- Al igual que para cualquier evaluación en DIA EP, la evaluación con esta rúbrica implica la recolección de información de niños y niñas en distintas experiencias, momentos cotidianos, días, etc. Esto significa que no se trata de implementar experiencias evaluativas específicas en las que se les pida que identifiquen las letras o sonidos, sino que, durante el periodo de observación, registro y documentación, se debería recolectar información en distintos espacios y periodos de tiempo, en los que los párvulos y párvulas señalan, identifican, verbalizan palabras que están impresas, letras y sus sonidos correspondientes.
- En términos de los momentos en que niños y niñas pueden mostrar evidencias que aporten a la evaluación de su proceso de aprendizaje para el reconocimiento de palabras, hay que considerar tanto periodos variables (experiencias de aprendizaje), como periodos constantes o permanentes (recreos, juegos libres, colación, etc.).
 - Para las **experiencias de aprendizaje o periodos variables**, cualquier momento de lectura de textos (narrativos [cuentos], informativos, instructivos, referidos a ficción, pero también libros de matemática, del entorno natural, sociocultural, etc.) es especialmente fructífero para registrar datos. En las lecturas dialógicas se pondrá atención especial a cuando un niño o niña diga “ahí dice...”, apuntando una palabra del libro; u otras similares. Las personas adultas también pueden generar oportunidades propicias mientras leen, señalando palabras en los textos y preguntando *¿Qué dice ahí?, ¿cómo lo sabes?* Asimismo, en experiencias vinculadas a cualquier núcleo de aprendizaje, al presentar palabras de conceptos propios del núcleo (círculo, ciencia, sol, tierra, grupos, etc.) en la pizarra, en láminas u otros formatos escritos, se pueden utilizar las mismas preguntas.
 - En el caso de los **periodos permanentes o constantes**, es importante fijarse si niños y niñas se quedan mirando letreros en el establecimiento (el patio, el baño u otros), y preguntarles lo que están mirando, sin presionar. De la misma manera, si en los momentos de transición o espera se exploran libros en la biblioteca de aula, las personas adultas pueden aprovechar de acompañarlos(as) situándose a su lado, esperando que alguno(a) señale una palabra o haga un comentario; o bien preguntar *¿Qué dice ahí?, ¿cómo lo sabes?*, siguiendo el interés y lectura de niños y niñas.
- Podría suceder que los niños y las niñas no verbalicen espontáneamente (o por su propia iniciativa) una palabra que reconocen; o que al reconocer una palabra y decirla, no den cuenta explícita del conocimiento que aplican para reconocerla (las letras o sonidos). En este sentido, se sugiere que las personas adultas estén atentas a las acciones/reacciones que tienen niños y niñas cuando están mirando palabras escritas; pueden acercarse y preguntar, por ejemplo *¿Qué estás haciendo?, ¿qué palabra está escrita ahí?, ¿cómo sabes qué está escrito ahí?* Estas interacciones deben ser respetuosas, evitando la presión constante y con tono “evaluativo”. Es necesario recordar que se está tratando de entender el proceso de niños y niñas, recolectando información que, de no obtenerse en un momento, puede ser en otro.

- Respecto del descriptor referido al conocimiento del nombre de las letras y su sonido, es importante considerar que:
 - La **forma de presentación de la letra** escrita no es tan relevante para esta evaluación. Es decir, no se espera que los niños y niñas conozcan tanto las letras manuscritas como impresas. Lo importante es que conozcan el nombre de la letra o su sonido, independientemente de esta forma.
 - Con todo, respecto de la forma mayúscula o minúscula, para los niveles Profundizando y Consolidando, sí se considera que niños y niñas puedan reconocer una letra cuando se les presenta en alguna de estas formas, sin decir “esta es la X mayúscula”. Esto tiene relación con que, en la vida, las personas se encuentran con las letras en diversas formas (sobre todo, mayúsculas y minúsculas), y sería necesario dar oportunidades a los párvulos y párvulas para que reconozcan una letra en estas formas y que puedan leer tanto “CASA”, como “casa”, sin decir que una forma es mayúscula y la otra minúscula.
 - Para la cantidad de letras o sonidos de letras que conocen, es necesario registrar para cada niño y niña, en distintos momentos y días, aseveraciones como “esa es la C”, “MMM” y otras similares, cuando el mundo escrito llama su atención, no solo con libros, diarios o revistas sino también cuando miran afiches, letreros, nombres de calles, etc. Además, se aconseja de manera enfática, no realizar actividades evaluativas en las que se les pregunta directamente por el nombre o sonido de cada una de las letras, entre otras razones, porque estas acciones pueden inhibir la motivación por la lectura.
- 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>. Además, desde el año 2023 está disponible el documento *Leer, escribir y comunicarse para aprender: prácticas esenciales para el aula, en el marco del Plan de Reactivación Educativa*: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-342750_thumbnail.pdf

Ámbito Comunicación Integral

Núcleo: Lenguajes artísticos



17.

Rúbrica:

Apreciación de producciones artísticas**17.1 Rúbrica**

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Lenguajes artísticos
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 1:** Apreciar producciones artísticas de diversos contextos (en forma directa o a través de medios tecnológicos), describiendo y comparando algunas características¹⁹ visuales, musicales o escénicas (desplazamiento, ritmo, carácter expresivo, colorido, formas, diseño, entre otros)²⁰.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En experiencias mediadas de observación directa o indirecta de producciones artísticas, el niño o la niña describe características visuales o musicales o escénicas de una obra y comenta semejanzas o diferencias entre distintas producciones artísticas a partir de sus características. Además, formula preguntas referentes a las obras o sus artistas o sus procesos de creación.	En experiencias mediadas de observación directa o indirecta de producciones artísticas, el niño o la niña describe características visuales o musicales o escénicas de una obra y comenta semejanzas o diferencias entre distintas producciones artísticas a partir de sus características.	En experiencias mediadas de observación directa o indirecta de producciones artísticas, el niño o la niña describe características visuales o musicales o escénicas de una producción artística.	En experiencias mediadas de observación directa o indirecta de producciones artísticas, el niño o la niña nombra características visuales o musicales o escénicas de una producción artística.

¹⁹ Las características de una producción artística son las cualidades estéticas que la definen, como las características visuales (color, forma, textura, diseño, contenido), musicales (ritmo, intensidad, velocidad, timbre, fuente sonora, altura o estilo) o escénicas (desplazamiento, ritmo, carácter expresivo, entre otras).

²⁰ Esta rúbrica se centra específicamente en los aspectos de comparación y descripción señalados en el objetivo de aprendizaje, relacionados con la apreciación estética. Por otro lado, los aspectos vinculados a la expresión de emociones e ideas asociadas al proceso de apreciación, se abordan en la Rúbrica 18: Comunicación de impresiones, emociones e ideas sobre producciones artísticas.

17.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Durante una experiencia de exploración táctil de esculturas, niños y niñas tocan diferentes piezas expuestas. Una niña observa una escultura y comenta: <i>Qué suavcita la escultura, es blanca y tiene manchas negras chiquititas hechas como con un pincel</i>. En otra ocasión, durante una visita al museo, la niña observa la sección de telares antiguos. La persona adulta le explica: <i>Estos son telares, están hechos con lana. ¿Qué te parecen?</i> La niña responde: <i>Estos dos se ven casi iguales por sus colores, pero si los miro de cerca, uno tiene cruces y el otro, círculos</i>. Al continuar la conversación, la persona adulta le pregunta: <i>¿Qué te gustaría saber de los telares?</i> La niña pregunta: <i>¿Cómo tejen algo tan grande?, he visto personas que tejen con palillos, ¿lo hacen con palillos también?</i> Niños y niñas observan la presentación del taller de baile del establecimiento. Al finalizar, un niño comenta: <i>Viste que giraban y saltaban alto, parecía como que volaban y cuando la música era rápida, las personas se movían más rápido, como si la música los apuraba</i>. La persona adulta continúa la conversación diciendo: <i>¿Y viste cuando la persona saltó y levantó la pierna?</i>, a lo que el niño responde: <i>Sí, lo vi. ¿Cómo hace para no caerse cuando salta?</i> En otra ocasión, durante una experiencia musical escuchan canciones de estilos variados. La persona adulta pregunta: <i>¿Cómo describirían las canciones?</i> El niño responde: <i>La primera canción es lenta y la persona canta bajito, y la segunda es rápida y la persona canta muy fuerte</i>.	Niños y niñas observan una obra teatral sin diálogos, durante la presentación una niña dice: <i>Están todos callados, pero dicen cosas con sus caras. Mira, él (señalando a un personaje) parece que está triste, y ella (señalando a otro personaje) se está riendo pero no se escucha su risa</i>. En otro momento, al observar las esculturas que hicieron como grupo, la niña se queda mirando dos de las obras expuestas con atención. La persona adulta le pregunta: <i>¿Qué puedes ver en estas esculturas?</i> La niña responde: <i>Mira, estas dos son como árboles. Esta (señalando una) es de color naranja y café, como los árboles en otoño. Y esta otra (señalando otra escultura) es verde y café, como los árboles en primavera</i>. Durante una función de títeres, un niño comenta: <i>El león está asustado porque está todo oscuro, pero el león con sombrero no parece asustado, él está tranquilo</i>. En otra ocasión, en que visitan murales que se encuentran dentro de la escuela, observan un mural hecho con tapas de botellas plásticas. La persona adulta pregunta: <i>¿Qué pueden ver en este mural?</i>, ante lo que el niño comenta: <i>Tiene muchos colores. No se ven las tapas cuando lo miro de lejos, parece como si fuera una pintura, pero cuando me acerco, veo que son tapas de botellas</i>. Luego, observan otro mural hecho con pintura, y la persona adulta pregunta: <i>¿Y qué pueden decir de este otro mural?</i>. El niño agrega: <i>En este pintaron un bosque. Tiene menos colores y es plano. En el de las tapas, las figuras se pueden tocar y tiene más colores</i>.	Durante una muestra artística realizada en la escuela, una niña observa una pintura abstracta y dice: <i>esta pintura tiene muchas líneas, rojas y negras, como rayos</i>. Durante una actividad, niños y niñas escuchan distintas canciones. Un niño comenta: <i>En esta canción nadie canta, hay un tambor que hace pum pum y también suenan como unas campanas</i>.	Un niño observa una pintura en el aula y la persona adulta le pregunta: <i>¿Qué ves en la pintura?</i> El niño responde: <i>Pelota</i>. La persona adulta dice: <i>¿Qué más?</i> y el niño agrega: <i>Azul y amarillo</i>. Niños y niñas observan una obra de teatro. Cuando un personaje entra en escena, una niña comenta: <i>Hay luces</i>.

17.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Es importante tener en cuenta que, en un inicio, los niños y las niñas sienten atracción por lo que captan a través de sus sentidos al apreciar una obra de arte, sin enfocarse demasiado en el tema, la forma o la creatividad del autor o autora. Identifican elementos de la obra que les recuerdan cosas de su vida cotidiana, como una casa, un perro o un árbol. Con el tiempo, empezarán a intentar comprender el tema de la obra, pero generalmente lo asociarán con elementos de su propia imaginación. Si expresan una opinión, será más sobre lo que consideran bonito o feo.
- Es importante tener en cuenta que el acto de apreciar una obra de arte puede hacerse a través de diferentes formas de arte, algunos ejemplos de manifestaciones son: pinturas, alfarería, artesanías, esculturas, canciones, bailes folclóricos, obras de teatro, fotografías, entre otras.

Los equipos pedagógicos no solo deben considerar obras de artes visuales sino también el paisaje sonoro, la escucha activa y el conocimiento musical que se desarrolla a partir de la identificación, apreciación y reflexión de diversas manifestaciones sonoras y musicales. Como también variadas manifestaciones tradicionales, patrimoniales y artísticas.

- Se sugiere la implementación frecuente de experiencias de apreciación del entorno, obras de arte, manifestaciones culturales, elementos cotidianos y de la naturaleza. De este modo, la observación y la documentación pedagógica de estas se vivirán con naturalidad. Asimismo, se deben realizar experiencias que permitan desarrollar la capacidad de exploración perceptual estética, es decir, de seleccionar, atender, comparar y recorrer visual, auditiva o táctilmente objetos y obras en atención a sus cualidades estéticas como color, ritmo, movimiento, forma, luz, etc.
- Se sugiere crear actividades donde los niños y las niñas puedan explorar lo que sienten al observar o interactuar con una obra, usando sus sentidos. Estas experiencias les ayudan a organizar lo que perciben y a darle un nombre. Por ejemplo, al mirar un dibujo, pueden hablar del “color” o las “líneas”; al escuchar una melodía, pueden reconocer la “música”. Poco a poco, estas palabras les permiten entender mejor lo que sienten y aprender conceptos como “escultura”, “vitral” o “danza”, de manera natural y significativa.
- Se sugiere realizar actividades que ayuden a niños y niñas a desarrollar la capacidad de emitir un juicio respecto de lo que ven o crean, tomando en cuenta sus características, como el color o la forma. Además, que puedan expresar qué cosas prefieren por su belleza u otras cualidades.
- Se recomienda brindar espacio para la observación y el análisis personal antes de realizar cualquier intervención con preguntas para el niño o la niña, privilegiando la reflexión y el reconocimiento de emociones, sentimientos y pensamientos involucrados en el proceso de apreciación. Todo con el fin de incentivar y potenciar la observación, la aproximación sensible, el análisis, la apreciación y la formulación de juicios estéticos en relación a las diferentes manifestaciones de las artes.
- Es importante presentar la obra de manera atractiva y dialogar con niños y niñas acerca de lo que ven, sienten, escuchan y de qué les parece la obra, sin ser necesario explicarles el tema de la misma. Se pueden realizar preguntas luego del proceso de apreciación, pues cada cual tiene una perspectiva y vivencia única con el objeto observado, por lo que puede brindar un enriquecedor punto de vista con sus propias palabras. Por ejemplo, se puede preguntar:

- *¿Qué te llama la atención de esta pintura?, ¿a qué te recuerda o qué imaginas al verla?*
 - *¿Qué sensación te produce tocar este telar?, ¿de qué crees que estará hecho para que tenga esa textura?*
 - *¿Le cambiarías algo a esta canción?, ¿por qué?*
 - *¿Qué ves en ...?*
 - *¿Cómo son los colores y las líneas?, ¿te gusta?*
 - *¿Qué sonidos escuchas?, ¿qué sientes?*
 - *¿Qué te gustaría saber sobre...?*
 - *¿Qué le preguntarías al artista sobre esta obra?*
- Para favorecer el desarrollo en este OA, se sugiere revisar las recomendaciones de las Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia (Lenguajes artísticos), facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Lenguajes-artisticos.pdf>
 - Se recomienda a los equipos pedagógicos considerar, para su trabajo y reflexión en este núcleo, revisar el material y orientaciones disponible en la página web de la Semana de la Educación Artística del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, disponible en el enlace: <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/>
 - Se recomienda considerar, para los procesos de reflexión pedagógica en este núcleo, la consulta del documento *Enfoques transversales para una educación artística transformadora* del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, disponible en el siguiente enlace: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/12/enfoques2023.pdf>.

18. Rúbrica: Comunicación de impresiones, emociones e ideas sobre producciones artísticas

18.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 2:** Comunicar sus impresiones, emociones e ideas respecto de diversas obras de arte, producciones propias y de sus pares (artesanías, piezas musicales, obras plásticas y escénicas, entre otras).

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En experiencias de experimentación y observación de obras de arte y producciones artísticas visuales, musicales o escénicas propias y de sus pares, la niña o el niño describe las emociones, ideas o impresiones que le producen dichas obras, haciendo referencia a aquello que lo produce; y, además, compara las emociones, ideas o impresiones que le generan distintas producciones artísticas.	En experiencias de experimentación y observación de obras de arte y producciones artísticas visuales, musicales o escénicas propias y de sus pares, la niña o el niño describe las emociones, ideas o impresiones que le producen dichas obras, haciendo referencia a aquello que lo produce.	En experiencias de experimentación y observación de obras de arte y producciones artísticas visuales, musicales o escénicas propias y de sus pares, la niña o el niño comunica, haciendo uso de algún lenguaje (corporal, pictórico o verbal), las emociones, ideas o impresiones que le producen dichas obras.	En experiencias de experimentación y observación de obras de arte y producciones artísticas visuales, musicales o escénicas propias y de sus pares, la niña o el niño comunica, por medio de algún lenguaje (corporal, pictórico o verbal), el agrado o desagrado que le producen dichas obras.

18.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Durante la observación de pinturas que muestran distintos paisajes, un niño dice: <i>Esa pintura es linda porque es del campo. Mis abuelos viven en el campo y me gusta ir a verlos, es divertido estar allí.</i> En otra ocasión, mientras los niños y niñas observan collages creados junto a sus familias, el niño comenta: <i>Este collage me da ternura porque tiene muchos perros y gatos, pero este otro me dio un poco de hambre porque tiene cosas que me gustan, como el yogurt con cereal.</i> Niños y niñas muestran esculturas que realizaron durante una experiencia anterior. Un niño señala su obra y dice: <i>Esta la hice yo, aquí está mi mamá y aquí estoy yo.</i> La persona adulta le pregunta: <i>¿Qué sientes cuando la miras y la tocas?</i> El niño responde: <i>Me gusta, es mi mamá y yo abrazados. Me siento feliz porque me gustan los abrazos de mi mamá, siempre que lo hace me dice que me quiere mucho.</i> En otro momento, niños y niñas están escogiendo una canción para una presentación de baile folclórico en la escuela. Primero escuchan una guaracha y luego un vals chilote. La persona adulta les pregunta <i>¿Qué opinan de las canciones que escuchamos?</i> El niño comenta: <i>Me gusta la primera, es más feliz y rápida, me dan ganas de bailar. La segunda es muy suave y me dan ganas de dormir porque es muy lenta.</i>	Después de ver una presentación de danza folclórica, realizada en la escuela una niña dice: <i>Me gustó mucho porque los trajes tenían muchos colores y la música era alegre. Me daban ganas de aplaudir.</i> Durante un recorrido por la plaza de su comunidad, los niños y niñas observan una escultura de un animal. Un niño comenta: <i>Esta escultura me da un poco de miedo porque el león tiene una cara muy seria y parece que va a rugir porque tiene la boca abierta.</i>	Niños y niñas visitan una exposición fotográfica en la escuela. Una niña observa una fotografía en blanco y negro que muestra el mar. La persona adulta se acerca y le pregunta: <i>¿Qué sientes cuando ves la fotografía?</i> La niña responde: <i>Me da un poco de miedo.</i> Durante una experiencia, niños y niñas revisan sus carpetas con los dibujos que han realizado durante el semestre. Una niña observa un dibujo que hizo sobre sus vacaciones. La persona adulta le pregunta: <i>¿Qué piensas de tu obra? ¿Qué podemos encontrar en ella?</i> La niña responde: <i>Son mis vacaciones y hacía calor, me gusta como me quedó.</i>	Durante la jornada de bienvenida, la persona adulta toca la guitarra y canta una canción. Una niña, al escuchar la música, comienza a aplaudir siguiendo el ritmo y sonríe mientras lo hace. Durante una función de títeres, aparece un títere con forma de ratón. Al verlo, un niño dice: <i>No me gusta y se cubre la cara con ambas manos.</i> En una experiencia musical, la persona adulta invita a niños y niñas a crear sus propias melodías utilizando elementos del entorno, el cuerpo u otros. Un niño escucha a un compañero al crear su melodía y se tapa los oídos. Luego escucha a una compañera y le sonríe.

18.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Se recomienda que los equipos pedagógicos favorezcan la comunicación de ideas, preferencias, emociones e impresiones a partir de manifestaciones artísticas u otros recursos, desde visitas, exploración del entorno y encuentros con la comunidad; hasta videos, fotografías, láminas, u otros, que hayan pasado previamente por un proceso de apreciación, privilegiando la recopilación de experiencias previas y sensaciones vividas con la obra, para generar un diálogo de una mayor construcción de ideas y reflexiones.
- Durante las experiencias es necesario brindar la posibilidad de observar diversas obras de arte, producciones propias y de sus pares, para comunicar sus impresiones, emociones e ideas respecto a estas, ya que mientras más socialicen con sus pares a través del acto comunicativo, mayor será la confianza y seguridad que construirán para poder transmitir su mundo interior, es decir sus sentimientos, opiniones e ideas.
- Es importante que los niños y las niñas puedan comentar sobre lo que aprendieron y sintieron en la experiencia, lo que les llamó la atención, etc. Para esto es necesario favorecer el diálogo y la escucha atenta de todos y todas y validar sus impresiones. Es una oportunidad para destacar la importancia y el valor de las y los artistas, y de como todos tenemos la capacidad de crear.
- Se recomienda favorecer que niños y niñas compartan con otras y otros sus creaciones y aspectos que les son significativos de su creación. Esto potencia la reflexión y comprensión desde las maneras de sentir, aprender, pensar, los desafíos vividos y la valoración de la diversidad de formas de comunicar por medio de las artes.
- Los equipos pedagógicos tienen que considerar que en todo proceso comunicativo se requiere de la sensibilidad/capacidad para escuchar atentamente a niños y niñas en lo que quieren comunicar, preguntar y expresar, tanto desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidades, como a través de los diferentes lenguajes artísticos. Por tanto, una actitud adecuada del (de la) educador(a), que manifieste atención, cercanía e interés, puede hacer que niños y niñas sientan aceptación, cariño, comodidad y consideración. Asimismo, es importante que exista una mediación por parte de la persona adulta para propiciar la capacidad comunicativa, sobre todo cuando la o el párvulo no se expresa de manera espontánea. Para ello, es necesario considerar preguntas que ahonden en las opiniones y fundamentos. Por ejemplo:
 - *¿Qué opinas de la obra de tu compañero(a), ¿en qué se parece/diferencia de la tuya?*
 - *¿Qué sentiste al tocar la escultura que hiciste?, ¿por qué crees que sentiste eso?*
 - *¿Por qué crees que te gustó/disgustó esta obra de teatro?*
 - *¿Cómo te sentiste cuando escuchaste/observaste...?*
 - *¿Qué te dieron ganas de hacer cuando escuchaste/observaste...?*
- Para fomentar este OA, se sugiere revisar las recomendaciones de las Orientaciones Técnico- Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia (Lenguajes artísticos), facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Lenguajes-artisticos.pdf>

- Se recomienda a los equipos pedagógicos considerar, para su trabajo y reflexión en este núcleo, revisar el material y orientaciones disponible en la página web de la Semana de la Educación Artística del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, disponible a través del enlace: <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/>
- Se recomienda considerar, para los procesos de reflexión pedagógica en este núcleo, la consulta del documento *Enfoques transversales para una educación artística transformadora* del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, disponible en el siguiente enlace: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/12/enfoques2023.pdf>.

19. Rúbrica: Expresión artística

19.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Lenguajes artísticos
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 6:** Experimentar diversas combinaciones de expresión plástica, corporal y musical, comunicando las razones del proceso realizado.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En experiencias de expresión artística que incluyen variedad de recursos expresivos, el niño o la niña crea producciones artísticas inspiradas en obras de arte, combinando materiales, procedimientos y técnicas de distintos lenguajes artísticos (plástico, visual, corporal, literario o musical), describe su proceso de creación, detallando los pasos y justificando las decisiones que tomó.	En experiencias de expresión artística que incluyen variedad de recursos expresivos, el niño o la niña crea producciones artísticas inspiradas en obras de arte, combinando materiales, procedimientos y técnicas de distintos lenguajes artísticos (plástico, visual, corporal, literario o musical), y describe su proceso de creación, detallando los pasos que siguió.	En experiencias de expresión artística que incluyen variedad de recursos expresivos, el niño o la niña crea producciones artísticas inspiradas en obras de arte, combinando materiales, procedimientos y técnicas de distintos lenguajes artísticos (plástico, visual, corporal, literario o musical), y nombra algunas acciones que realizó en su proceso de creación.	En experiencias de expresión artística que incluyen variedad de recursos expresivos, el niño o la niña crea producciones artísticas combinando materiales, procedimientos y técnicas de diversos lenguajes artísticos (plástico, visual, corporal, literario o musical)

19.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Niños y niñas observan previamente los murales presentes en la escuela. Luego, se les invita a realizar sus propias creaciones en un lienzo que cubre todo un muro. Una niña recorta imágenes de una revista y, sosteniendo una en cada mano, las coloca sobre el lienzo, moviéndolas hasta decidir dónde ubicarlas. Después, las pega y utiliza témpera y pincel para pintar figuras alrededor de ellas. Finalmente, toma un lápiz y escribe ANA. Al terminar, le dice a un niño que está a su lado pintando: <i>Mira, yo pinté acá para no tapar las fotos y acá escribí mi nombre porque yo lo hice.</i> La persona adulta se acerca y comenta: <i>Se parece a un collage, como el mural del patio. ¿Cómo lo hiciste?</i> La niña responde: <i>Corté estas fotos de un perrito y unas personas haciendo caras graciosas, las pegué así para que no se taparan y pinté unos círculos de color amarillo y azul acá para que no quedara vacío.</i> Niños y niñas escuchan previamente el poema “El pecesito”. Luego se les invita a crear su propio poema. Un niño dice: <i>Yo quiero hacer un poema sobre mi gato y escribe algunas palabras, y con recortes de letras de revistas forma la palabra GATO y las pega en la parte superior de la hoja, luego busca masa para modelar y forma una figura. Luego al compartir las creaciones el niño dice: Yo le hice un poema a mi gato y lee su poema, la persona adulta le pregunta ¿Por qué escogiste hacerle un poema a tu gato?</i> El niño responde: <i>Es que mi gato es mi amigo y está un poco loco.</i> La persona adulta le pregunta: <i>¿Podrías contar cómo hiciste tu poema?</i> El niño responde: <i>Acá le puse el título, lo hice con las letras de la revista porque me cuesta hacer esta letra</i> (señalando la letra G), <i>y acá le escribí el poema, pensé en lo divertido que es mi gato.</i> Ante esto, una niña le pregunta: <i>¿Y eso qué es?</i> (señalando la figura hecha con masa para modelar). El niño responde: <i>Esta es una escultura de mi gato, para que pudieran verlo, porque no tengo una foto para que lo vean.</i>	Niñas y niños observan diversas obras tridimensionales y se inspiran para hacer una escultura propia. Una niña toma trozos de arcilla, los redondea con sus manos y con un palo de helado forma cruces en las arcilla. Luego toma dos trozos de diario, los arruga y coloca las esferas de arcilla sobre ellos, posicionándolas una al lado de la otra. La niña se acerca a la persona adulta y le dice: <i>Esto es lo que hice, la persona responde: Es una escultura como las que vimos antes, ¿cómo la hiciste?</i> La niña contesta: <i>Son esferas de nieve, hice estas pelotitas con la arcilla y con el palito de helado le hice la nieve y con el diario hice la parte de abajo para que no se mueva.</i> Durante una actividad de pintura, niños y niñas observan cuadros que representan animales de la selva. Una niña, comienza a pintar usando pinceles y témperas, dibuja el contorno del animal en un lienzo. Luego, la niña toma una esponja y difumina color verde alrededor del dibujo. Se acerca a la persona adulta y le dice: <i>Mira, es un tigre, lo pinté yo.</i> La persona adulta pregunta: <i>¿Cómo lo pintaste?</i> La niña responde: <i>Con pinceles y témpera hice el tigre y con una esponja hice la selva en la que está el tigre.</i>	Niños y niñas observan previamente diversas obras de arte que representan el cielo al atardecer y durante la noche. Luego niños y niñas crean sus propias obras y una niña utiliza témpera azul y roja para pintar un lienzo con pincel. Mientras pinta, comenta: <i>Estos dos colores hacen como el cielo cuando estamos en la tarde en mi casa.</i> Después, utiliza sus dedos para agregar figuras amarillas. La persona adulta se acerca y le pregunta: <i>¿Qué pintaste?</i> La niña responde: <i>Pinté el cielo que está en mi casa en la tarde.</i> Luego, ante la pregunta: <i>¿Cómo lo pintaste?</i>, la niña comenta: <i>Pinté con mi dedo y el pincel.</i> Niños y niñas observan previamente una representación de una ópera realizada por el equipo pedagógico. Luego, se les invita a crear sus propias expresiones artísticas. Un niño comienza a cantar emulando el estilo de la ópera. Mientras canta, toma una guitarra y la toca, continuando con su canto. Finalmente, se acerca a la persona adulta y comenta: <i>Mira, estoy cantando igual que el rey</i> (refiriéndose a un personaje de la ópera representada) <i>y también toco la guitarra.</i>	Niños y niñas participan en una experiencia de experimentación con tintes naturales. Un niño toma el tinte verde con sus manos y lo esparce sobre una tela dispuesta en el suelo. Luego aplica tinte burdeos y mezcla ambos colores. Más tarde, recoge unas hojas de árbol secas, las coloca sobre la pintura y las retira, dejando estampada la figura de las hojas en la tela. Niñas y niños participan en una experiencia musical de producción de sonidos con las partes de su cuerpo e instrumentos musicales. Una niña comienza a aplaudir mientras dice: <i>Uno, dos, tres.</i> Repite este patrón varias veces, luego toma un pandero y lo golpea siguiendo el ritmo que creó al inicio. Después, deja de contar y comienza a silbar mientras continúa tocando el pandero y mantiene el mismo ritmo.

19.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Los niños y las niñas basan su aprendizaje casi completamente en la experimentación, ya sea manipulando, creando, jugando o simplemente actuando sobre su mundo para comprobar resultados de sus acciones. Por lo que se sugiere dar espacio al ensayo-error favoreciendo que las y los párvulos puedan probar diversas combinaciones de materiales, lenguajes artísticos y soportes para lograr un resultado en particular que alimente su curiosidad. Debido a que se privilegia la experimentación libre, es fundamental que exista un amplio repertorio de materiales y recursos artísticos que permitan al niño o la niña ampliar su abanico de posibilidades de ensayo.
- Mientras más recursos prueben, mayor seguridad adquirirán para definir qué es lo que buscan crear con cada material y para qué lo usarán. Es importante dar espacio a explorar los materiales, a utilizarlos y crear sus primeras propuestas, pues ellos y ellas se encuentran en la búsqueda no solo de representar su imaginación, sino también de experimentar libremente sus emociones y sensaciones a través de un medio físico, como la pintura, la arcilla, los lápices, el papel, instrumentos musicales, la expresión corporal, etc.
- Favorecer un entorno estimulante que les permita aprender por sí mismos(as). Para entender el significado de las cosas se necesita estar actuando sobre los conceptos. Por lo tanto, es importante dar espacios para el juego libre, la exploración desde su propio protagonismo.
- Invitar y favorecer experiencias en base a la manipulación, observación, experimentación de su entorno más inmediato, diversas manifestaciones artísticas y diversos materiales, en situaciones cercanas y significativas relacionando los nuevos contenidos con sus conocimientos previos. Para así potenciar el desarrollo de la creatividad desde lo exploratorio, espontáneo, curioso y libre, en experiencias que favorecen la creatividad, la libre expresión, la fluidez y originalidad. Es necesario privilegiar la experimentación desde experiencias en que niñas y niños puedan desarrollar su expresión creativa, a través de la música, escultura, danza, obras teatrales y literarias, entre otras.
- Cuando observamos una situación de experimentación, no es suficiente constatar si los niños y niñas eligen algo o les gusta algo, sino que la observación debe fijarse en lo que hacen y cómo lo hacen, es decir, considerar su proceso creativo. A esto se suma la documentación que puede ser de diferentes formas: escrita, gráfica, video u otros, velando siempre que no solo sea de carácter descriptivo sino narrativo, lo cual implica extraer los significados y el sentido de la vivencia.
- Es importante observar todo el proceso de experimentación de los niños y las niñas, pues durante este se podrán avistar las primeras creaciones, preferencias, descartes, diseños, bosquejos e ideas. Comenzar reconociendo cuáles son los intereses de los niños y las niñas es fundamental para apoyarlos durante el proceso creativo, privilegiando la disponibilización de un contexto en el que tengan lo necesario para experimentar.
- Comprender que en una experiencia de experimentación niños y niñas pueden encontrar diversos resultados, pues cada cual decide con qué empezar, qué probar, qué le gusta, qué le desagrada, cómo utilizar el material o dónde aplicar determinada técnica.
- Revisar si la planificación variable y de momentos permanentes considera el ritmo propio en el que experimentan y el involucramiento personal de cada niño y niña con su creación. Si no es el caso, es importante considerar un ajuste en la planificación. También es relevante dar la oportunidad de experimentar una propuesta artística favoreciendo la posibilidad de observar, hacerse preguntas e hipotetizar.

- Procurar intervenir oportunamente con una o más preguntas referentes a lo que están creando/diseñando/probando los niños y las niñas, de modo de obtener más información sobre la manifestación artística que están haciendo, por ejemplo:
 - *¿Qué estás haciendo?*
 - *¿Qué quieres crear con esos colores?*
 - *¿Para qué/cómo utilizarás ese material?*
 - *¿Qué resultado tendrás si combinas estos recursos?*
- Abordar los elementos y procedimientos de las artes integradamente desde la experiencia práctica y vivencial, es decir, mediante la exploración, considerando lo emocional, corporal, cognitivo, estético y creativo, los que se desarrollan en espacios de exploración, expresión y creación.
- Promover el conocimiento y valoración de diversas manifestaciones artísticas y culturales, tanto escénicas y visuales, como sonoras y musicales, a partir de los intereses de niños y niñas. Estos aprendizajes pueden ser individuales, grupales, presentados ante sus pares, compartiendo sus emociones, preferencias y desafíos de aprendizaje, fomentando la valoración respecto al quehacer artístico tanto personal como colectivo.
- Para fomentar este OA, se sugiere revisar las recomendaciones de las Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia (Lenguajes artísticos), facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Lenguajes-artisticos.pdf>
- Se recomienda a los equipos pedagógicos considerar, para su trabajo y reflexión en este núcleo, revisar el material y orientaciones disponible en la página web de la Semana de la Educación Artística del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, disponible a través del enlace: <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/>
- Se recomienda considerar, para los procesos de reflexión pedagógica en este núcleo, la consulta del documento *Enfoques transversales para una educación artística transformadora* del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, disponible en el siguiente enlace: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/12/enfoques2023.pdf>.

20. Rúbrica: Representación de ideas, intereses y experiencias a través del dibujo

20.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Lenguaje artístico
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 7:** Representar a través del dibujo, sus ideas, intereses y experiencias, incorporando detalles a las figuras humanas y a objetos de su entorno, ubicándolos en parámetros básicos de organización espacial (arriba/abajo, dentro/fuera).

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En experiencias de expresión visual libre, la niña o el niño realiza dibujos de objetos y personas del entorno, que incluyen trazos circulares y rectos, con la presencia de detalles como una figura humana con tronco, brazos, cabeza, piernas, manos, dedos, boca, nariz, ojos, labios, cabello, pestañas, cejas o expresiones en el rostro de las personas (enojo, alegría, tristeza o sorpresa entre otros), organizando los elementos dibujados espacialmente, de acuerdo a lo que se está representando, y describe lo que dibujó.	En experiencias de expresión visual libre, la niña o el niño realiza dibujos de objetos y personas del entorno, que incluyen trazos circulares y rectos, con la presencia de detalles, como una figura humana con tronco, brazos, cabeza, ojos, piernas, organizando los elementos dibujados espacialmente, de acuerdo a lo que se está representando, y describe lo que dibujó.	En experiencias de expresión visual libre, la niña o el niño realiza dibujos de objetos y personas del entorno, que incluyen trazos circulares y rectos, sin la presencia de detalles, como una figura humana con cabeza, brazos y piernas, sin una organización espacial de los elementos dibujados, acorde a lo que se está representando, y describe lo que dibujó.	En experiencias de expresión visual libre, la niña o el niño realiza garabatos de personas y objetos del entorno, nombrando lo que dibujó.

20.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Durante una experiencia de dibujo libre, un niño dibuja personas (en las que se pueden observar la cabeza, tronco, brazos, piernas, rostro con ojos, boca, cabello, pestañas y una expresión de sonrisa), árboles y columpios, ubicados uno al lado del otro. La persona adulta le pregunta: <i>¿Qué podemos encontrar en tu dibujo?</i> <i>¿Qué están haciendo estas personas?</i> El niño responde: <i>Este es el parque que está cerca de mi casa, las personas están paseando y jugando, las personas son felices porque están en el parque.</i> Después de la lectura en voz alta de un cuento sobre el sol y la luna, la persona adulta invita a los niños y niñas a crear un dibujo relacionado con la historia narrada. Una niña dibuja a una persona (con un rostro que incluye ojos, boca, cabello, pestañas y una expresión de sonrisa, además de un cuerpo con brazos y piernas vestidos con ropa). En la parte superior de la hoja, dibuja un círculo que representa el sol, un semicírculo que representa la luna y varias estrellas alrededor. La persona adulta le pregunta: <i>¿Qué podemos ver en tu dibujo?</i> <i>¿Qué imaginaste?</i> La niña responde: <i>Esta soy yo viendo el eclipse que sale en el cuento.</i>	Durante la creación de una portada para su carpeta, una niña dibuja una figura humana con cabeza y ojos y un cuerpo con brazos y piernas al centro de la hoja, y a un costado se observa un círculo con dos círculos en su interior, pintado de color verde. Le dice a la persona adulta: <i>Esta soy yo, con mi tortuga que es mi mascota.</i> Luego de realizar una observación del cielo, niños y niñas dibujan lo que observaron, un niño dibuja un óvalo con dos líneas curvas en la parte superior de la hoja, y una figura humana con cabeza, cuerpo, brazos y piernas en la parte inferior de la hoja. La persona adulta le pregunta: <i>¿Nos puedes contar qué viste con tu dibujo?</i> El niño le responde: <i>Este es el avión que vimos pasar, está en el cielo y aquí estoy yo cuando lo vimos.</i>	Durante una experiencia de dibujo, un niño dibuja un círculo con dos líneas verticales debajo. Se le pregunta: <i>¿Qué estás representando en tu dibujo?</i> Él dice: <i>Este es el árbol de mi casa.</i> Durante una experiencia, los niños y niñas dibujan algo sobre sus vacaciones. Una niña dibuja un círculo del cual salen dos líneas verticales debajo y dos líneas horizontales en cada lado. La niña dice: <i>Esta soy yo cuando fuimos al lago con mi mamá.</i>	Un niño traza algunas líneas y círculos sobre un papel. La persona adulta le pregunta: <i>¿Qué representaste en tu dibujo?</i> Él lo observa y dice: <i>Aquí estoy yo en los columpios.</i> Durante una experiencia de dibujo libre, una niña realiza varias formas. La persona adulta le pregunta: <i>¿Qué quisiste representar en tu obra?</i>, la niña responde: <i>Esta es mi casa y aquí está la mesa donde comemos.</i>

20.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Se sugiere iniciar con experiencias de aprendizaje que promuevan la libertad creativa, con el propósito de identificar los intereses de los niños y las niñas al dibujar. Esto permite recopilar información personalizada de cada cual, facilitando la creación de contextos de expresión más cercanos a sus preferencias y vivencias. El dibujo debe considerarse tanto una forma de expresión como una herramienta para ampliar el conocimiento. Más allá de representar la realidad, el dibujo refleja lo que cada niño o niña lleva dentro.
- Dar oportunidad de que la intuición y espontaneidad jueguen un papel importante en la creación de obras artísticas, pues luego de diversas experiencias de exploración y descubrimiento con el material, los niños y niñas comienzan a elaborar diseños desde lo estético, jugando con combinaciones y mezclas de colores, tamaños, líneas, etc.
- Favorecer que niñas y niños hagan sus trazados por puro placer, por el placer del movimiento. La actividad del garabateo es una actividad placentera para niños y niñas, que lejos de prohibir, hay que favorecer, proporcionando pinturas, soportes y un entorno adecuado.
- En este proceso, es importante no exigir que los dibujos sean reconocibles. Los niños y las niñas trazan libremente, motivados por el placer de dibujar. Es esencial que el equipo pedagógico no se limite a valorar el significado representativo o la precisión figurativa del dibujo, sino que también aprecie las expresiones abstractas y simbólicas que ellos y ellas manifiestan.
- El equipo pedagógico debe facilitar la experimentación del niño y la niña, sin imponer el color que debe llevar cada objeto; deben descubrir por sí mismos(a) el color que corresponde a cada objeto. Es necesario respetar los intereses del niño o la niña para experimentar con la forma y no debe insistir demasiado en la adquisición del vocabulario gráfico.
- Es importante que los equipos pedagógicos no juzguen ni corrijan estéticamente las obras de niños y niñas, basándose en sus técnicas; deben liberarse de sus prejuicios. Los trazos que hacen no tienen como finalidad suscitar el placer de los demás. La persona adulta no debe decir al niño o niña que haga dibujos bonitos. Es importante abordar sus creaciones como un producto no cerrado, que puede constantemente modificarse, adaptarse y resignificarse.
- El equipo pedagógico puede documentar durante el proceso creativo, en forma ordenada y secuenciada, los comentarios y apreciaciones de los niños y las niñas, a través de fotografía, medio audiovisual, anecdótico y/o pictográfico.
- Se sugiere dar espacio para que niños y niñas puedan planificar con anticipación lo que van a hacer. Para poder generar sus dibujos con mayor detalle y complejidad en la medida que avanzan en su proceso creativo.
- Es importante que, durante el proceso de creación o posterior a este, no se intervenga en la obra de los niños y niñas (no dibujar ni escribir en ella). Las obras son la representación de la singularidad de cada párvulo y deben ser respetadas.
- Es fundamental que, una vez el niño o la niña haya finalizado su dibujo, se señalen los trazos principales de su obra acompañando con preguntas tales como: *¿Qué dibujaste en este lugar?, ¿por qué realizaste este dibujo?* De esta manera, pueden verbalizar los aspectos o características más importantes de su dibujo, realizando descripciones y aseveraciones sobre este.

- Se recomienda realizar algunas preguntas durante y después del proceso de dibujo. Por ejemplo:
 - *¿Qué significan estas líneas?*
 - *¿Qué te imaginas al hacer este dibujo?*
 - *¿Por qué estás dibujando esta idea?*
 - *¿Qué es lo que más te gusta de tu dibujo?*
 - *¿Qué más agregarías a tu dibujo?*
- Para fomentar este OA, se sugiere revisar las recomendaciones de las Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia (Lenguajes Artísticos), facilitado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encuentra disponible en el enlace <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Lenguajes-artísticos.pdf>
- Se recomienda a los equipos pedagógicos considerar, para su trabajo y reflexión en este núcleo, revisar el material y orientaciones disponible en la página web de la Semana de la Educación Artística del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, disponible a través del enlace: <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/>
- Para los procesos de reflexión pedagógica en este núcleo, se recomienda consultar el documento *Enfoques transversales para una educación artística transformadora* del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, disponible en el siguiente enlace: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/12/enfoques2023.pdf>.

Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno

Núcleo: Exploración del entorno natural



21.

Rúbrica: Interés y asombro por los cambios del entorno natural

21.1 Rúbrica

Nivel: Transición

Núcleo: Exploración del entorno natural

Objetivo de Aprendizaje (OA) 1: Manifestar interés y asombro al ampliar información sobre cambios que ocurren en el entorno natural, a las personas, animales, plantas, lugares y cuerpos celestes, utilizando diversas fuentes y procedimientos.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Al observar o conversar respecto de cambios que ocurren en su entorno natural, el niño o la niña explora, manipula o atiende de manera focalizada y sostenida ¹ aquello que llama su atención. Además, con la mediación o no de una persona adulta, señala o verbaliza lo que llama su atención de los cambios, formula preguntas sobre estos para ampliar la información y realiza alguna acción que busque responder esa pregunta a través de alguna fuente o procedimiento.	Al observar o conversar respecto de cambios que ocurren en su entorno natural, el niño o niña explora, manipula o atiende de manera focalizada y sostenida aquello que llama su atención. Además, con la mediación o no de una persona adulta, señala o verbaliza lo que llama su atención de los cambios y formula preguntas sobre estos para ampliar la información.	Al observar o conversar respecto de cambios que ocurren en su entorno natural, el niño o niña explora, manipula o atiende de manera focalizada y sostenida aquello que llama su atención y, con la mediación o no de una persona adulta, señala o verbaliza lo que llama su atención de los cambios.	Al observar o conversar respecto de cambios que ocurren en su entorno natural, el niño o niña explora, manipula o atiende de manera focalizada y sostenida aquello que llama su atención.

¹ Atender de manera focalizada y sostenida: se da cuando niños y niñas centran su atención (con diferentes niveles de intensidad) sobre un estímulo determinado en una amplitud de tiempo variada (dependerá de la complejidad de la información o los objetos analizados, así como de las características de cada niño o niña), pero con la capacidad de mantener esa focalización para el cumplimiento de un objetivo determinado, inhibiendo las interferencias de estímulos no relevantes que compiten por su atención.

21.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Después de la lluvia, una niña se para cerca de un charco y lo mira detenidamente. Con un palo, explora el agua, observa los reflejos en la superficie, y se queda atenta por un tiempo. Una persona adulta le pregunta: <i>¿Qué estás observando?</i>, y la niña responde: <i>Está mojado</i>, luego agrega: <i>¿Por qué está mojado? ¿Por qué esa otra parte no está mojada?</i> Camina hacia el otro lugar que no está mojado y mira hacia arriba, observa que hay un techo. Junto a una persona adulta, los niños y niñas van a observar las semillas de trigo que sembraron la semana anterior en recipientes individuales. Se les invita a explorar los cambios que han ocurrido en este tiempo con la ayuda de una lupa. Un niño se acerca a su semilla, observa con la lupa, sonríe y exclama: <i>¡Oh, mira! ¡Hay un palito verde saliendo de la tierra!</i> Luego, agrega: <i>Es verde y tiene una parte blanca, ¿por qué tiene una parte blanca?, ¿cómo se llama esa parte?</i> Cuando entra a la sala, se acerca a la mesa donde hay unos libros dispuestos y busca un libro sobre el crecimiento de las plantas para observar qué pasa debajo de la tierra cuando germina una semilla.	Después de la lluvia, una niña se para cerca de un charco y lo mira detenidamente. Con un palo, explora el agua, observa los reflejos en la superficie, y se queda atenta por un tiempo. Una persona adulta le pregunta: <i>¿Qué estás observando?</i>, y la niña responde: <i>Está mojado</i>, luego agrega: <i>¿Por qué está mojado? ¿Por qué esa otra parte no está mojada?</i> Junto a una persona adulta, los niños y niñas van a observar las semillas de trigo que sembraron la semana anterior en recipientes individuales. Se les invita a explorar los cambios que han ocurrido en este tiempo con la ayuda de una lupa. Un niño se acerca a su semilla, observa con la lupa, sonríe y exclama: <i>¡Oh, mira! ¡Hay un palito verde saliendo de la tierra!</i> Luego, agrega: <i>Es verde y tiene una parte blanca, ¿por qué tiene una parte blanca?, ¿cómo se llama esa parte?</i>	Después de la lluvia, una niña se para cerca de un charco y lo mira detenidamente. Con un palo, explora el agua, observa los reflejos en la superficie, y se queda atenta por un tiempo. Una persona adulta le pregunta: <i>¿Qué estás observando?</i>, y la niña responde: <i>Está mojado</i>. Junto a una persona adulta, los niños y niñas van a observar las semillas de trigo que sembraron la semana anterior en recipientes individuales. Se les invita a explorar los cambios que han ocurrido en este tiempo con la ayuda de una lupa. Un niño se acerca a su semilla, observa con la lupa, sonríe y exclama: <i>¡Oh, mira! ¡Hay un palito verde saliendo de la tierra!</i>	Después de la lluvia, una niña se para cerca de un charco y lo mira detenidamente. Con un palo, explora el agua, observa los reflejos en la superficie, y se queda atenta por un tiempo. Junto a una persona adulta, los niños y niñas van a observar las semillas de trigo que sembraron la semana anterior en recipientes individuales. Se les invita a explorar los cambios que han ocurrido en este tiempo con la ayuda de una lupa. Un niño se acerca a su semilla y observa detenidamente con la lupa.

21.3 Consideraciones para recopilar información sobre OA evaluado

- Facilitar la observación y el registro de cambios. Se sugiere proporcionar oportunidades para que niños y niñas observen y registren cambios en su entorno y en sí mismos(as). Por ejemplo, se pueden realizar mediciones periódicas de su estatura y documentar estos cambios en una gráfica para visualizar su crecimiento; observar los cambios estacionales en el jardín o barrio, como la caída de hojas en otoño o el crecimiento de nuevas hojas en primavera. Se recomienda utilizar registros diversos como dibujos, fotografías, videos, entre otros, para documentar estos cambios.
- Crear hábitos de observación y reflexión de los cambios del entorno. Establecer rutinas regulares para observar y registrar cambios, como la evolución del crecimiento de una planta desde la siembra hasta su madurez. Esto puede incluir actividades diarias o semanales que permitan a los niños y las niñas reflexionar sobre cómo y por qué se producen estos cambios, fomentando una apreciación continua por el entorno y el propio desarrollo.
- Participación activa de niños y niñas. Es importante que los niños y niñas participen activamente (den sus opiniones, observen, toquen, etc.) en la recopilación de datos y la observación, permitiéndoles ser parte del proceso de seguimiento y análisis de los cambios. Esta participación activa fortalece su interés y asombro por los fenómenos naturales y personales, promoviendo una conexión más profunda con el aprendizaje.
- Mantener el foco en el interés. Es crucial que las personas adultas identifiquen y se alineen con el enfoque de interés del niño o la niña. Por ejemplo, si una niña muestra interés en el proceso de descubrimiento de un insecto, la mediación debe centrarse en facilitar la exploración y la experiencia directa del insecto.
- Utilizar preguntas abiertas y auténticas. Promover el desarrollo del interés y la atención sostenidos, mediante la formulación de preguntas abiertas que inviten a la exploración. Estas preguntas deben permitir múltiples respuestas y fomentar la reflexión, en lugar de buscar respuestas cerradas que podrían limitar el alcance de la curiosidad del niño o niña. Esto puede ayudar a prolongar la situación de interés y apoyar la transición hacia una comprensión más profunda del elemento o fenómeno natural en cuestión. Algunos ejemplos de estas preguntas pueden ser:
 - *¿Qué cambios (colores, formas, caídas) puedes notar en las hojas en diferentes estaciones?*
 - *¿Qué elementos (plantas, charcos, colores) se ven diferentes en el colegio cuando está lloviendo y cuando está soleado?*
 - *¿Qué comportamientos de los animales ves en verano y cómo crees que cambian en invierno?*
- Fomentar la formulación de preguntas. Invitar a los niños y niñas a hacer preguntas sobre los cambios que observan y a explorar juntos las respuestas a esas preguntas, promoviendo así un enfoque investigativo. No es necesario que la respuesta sea dada de inmediato, es muy posible que las personas adultas no tengan la respuesta. En este sentido, esta consideración tiene como foco el modelaje y andamiaje para la realización de preguntas sobre un fenómeno natural, de modo de fomentar la formulación de preguntas por parte de niños y niñas. Sería deseable, a su vez, que se modele la búsqueda de información (“Yo no lo sé, pero podríamos buscar en internet o en alguna enciclopedia”). Es importante no solo quedarse en la intención de esta búsqueda, sino que los niños y niñas puedan ver cómo se busca información.

- Facilitar el acceso a información relevante para profundizar el conocimiento. Es crucial proporcionar a niños y niñas acceso a recursos y materiales adicionales que profundicen su comprensión sobre los elementos o fenómenos naturales observados. Es importante ofrecer información relevante en respuesta a las preguntas de niños y niñas, fomentando una mayor reflexión y exploración sobre el tema. Por ejemplo, ofrecer libros ilustrados o videos educativos que aborden los ciclos estacionales, los cambios de nuestro planeta, el desarrollo de las plantas y de las personas. Es fundamental que estos recursos se utilicen después de que niños y niñas hayan tenido una experiencia directa y sensorial con el fenómeno natural o sus consecuencias, por ejemplo, con las sombras que produce el sol, los cambios en los paisajes debido a las estaciones del año, un día de lluvia, tocar hojas caídas, entre otras experiencias.
- Compartir y validar emociones y experiencias previas. Es fundamental que los equipos educativos adquieran habilidades específicas para compartir y validar las emociones, gestos y vocalizaciones de interés y asombro de niños y niñas en los procesos de exploración y descubrimiento, así como para reconocer sus contribuciones. Por otro lado, es importante que las personas adultas estén atentas a las experiencias de las y los párvulos, para vincular sus nuevos descubrimientos con su experiencia previa en el tema.
- Para seguir profundizando, se pueden revisar las Orientaciones Técnico - Pedagógicas para este núcleo (2022): <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/03/28022022-Exploracio%CC%81n-del-Entorno-final.pdf>, así como algunos módulos de indagación científica (ej.: la Tierra y el Sistema Solar): <https://icec.mineduc.cl/recursos-y-documentos/>
- En el siguiente vínculo, se expone información innovadora que puede ayudar a los establecimientos a generar mejoras en la enseñanza del núcleo Entorno natural, de manera transversal a los niveles: <https://icec.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/07/RM-Boleti%CC%81n-2-RM-2024.pdf>

22.

Rúbrica:

Predicciones y explicaciones sobre fenómenos naturales**22.1 Rúbrica****Nivel:** Transición**Núcleo:** Exploración del entorno natural

Objetivo de Aprendizaje (OA) 2: Formular conjeturas y predicciones acerca de las causas o consecuencias de fenómenos naturales que observa, a partir de sus conocimientos y experiencias previas.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
A partir de la observación, preferencialmente directa, el niño o niña verbaliza o representa (de manera pictórica o dramática) las posibles causas de fenómenos naturales y predicciones ¹ acerca de las consecuencias de fenómenos naturales, basadas en evidencia observable o ideas previas. Además, fundamenta las causas y/o predicciones realizadas, haciendo alusión a si esta explicación podría ser aplicable a otros fenómenos.	A partir de la observación, preferencialmente directa, el niño o niña verbaliza o representa (de manera pictórica o dramática) las posibles causas de fenómenos naturales y predicciones acerca de las consecuencias de fenómenos naturales, basadas en evidencia observable o ideas previas. Además, fundamenta las causas y/o predicciones realizadas.	A partir de la observación, preferencialmente directa, el niño o niña verbaliza o representa (de manera pictórica o dramática) las posibles causas de fenómenos naturales y predicciones acerca de las consecuencias de fenómenos naturales, basadas en evidencia observable o ideas previas.	A partir de la observación, preferencialmente directa, el niño o niña verbaliza o representa (de manera pictórica o dramática) las posibles causas de fenómenos naturales o predicciones acerca de las consecuencias de fenómenos naturales, basadas en evidencia observable o ideas previas.

¹ Predicción: declaración específica que pronostica un evento futuro concreto. Describe un resultado o consecuencia que se espera observar en una situación particular. Por ejemplo, las plantas que se pondrán en la ventana crecerán más.

22.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Observando las hojas de un árbol en un día de otoño, una niña nota que algunas hojas se vuelan con el viento. Una persona adulta pregunta: <i>¿Por qué crees que las hojitas están volando?</i> La niña responde: <i>Porque hay viento.</i> Luego le pregunta: <i>¿Para dónde crees que van?</i>, a lo que la niña responde: <i>Se van a ir lejos porque el viento las empuja lejos. También empuja las ramas pero las ramas no se van, porque están pegadas.</i> Un niño encuentra en su lonchera una pera que llevaba varios días allí. Estaba con hongos en estado de descomposición. Se la muestra a un adulto y esta persona le pregunta: <i>¿Qué crees que pasó? ¿Por qué la pera está así?</i> El niño responde: <i>¡Se pudrió, porque no la saqué de la mochila!</i> El adulto pregunta <i>¿Y por qué crees que pasó eso?</i> A lo que el niño responde: <i>Porque a todas las frutas les salen hongos si no las comemos.</i>	Observando las hojas de un árbol en un día de otoño, una niña nota que algunas hojas se vuelan con el viento. Una persona adulta pregunta: <i>¿Por qué crees que las hojitas están volando?</i> La niña responde: <i>Porque hay viento.</i> Luego le pregunta: <i>¿Para dónde crees que van?</i>, a lo que la niña responde: <i>Se van a ir lejos porque el viento las empuja lejos.</i> Un niño encuentra en su lonchera una pera que llevaba varios días allí. Estaba con hongos en estado de descomposición. Se la muestra a un adulto y esta persona le pregunta: <i>¿Qué crees que pasó? ¿Por qué la pera está así?</i> El niño responde: <i>¡Se pudrió, porque no la saqué de la mochila!</i> El adulto pregunta <i>¿Y por qué crees que pasó eso?</i> A lo que el niño responde: <i>Porque no la comí y le salieron hongos.</i>	Observando las hojas de un árbol en un día de otoño, una niña nota que algunas hojas se vuelan con el viento. Una persona adulta pregunta: <i>¿Por qué crees que las hojitas están volando?</i> La niña responde: <i>Porque hay viento.</i> Luego le pregunta: <i>¿Para dónde crees que van?</i>, a lo que la niña responde: <i>Se van a ir lejos hasta otros árboles.</i> Un niño encuentra en su lonchera una pera que llevaba varios días allí. Estaba con hongos en estado de descomposición. Se la muestra a un adulto y esta persona le pregunta: <i>¿Qué crees que pasó? ¿Por qué la pera está así?</i> El niño responde: <i>¡Se pudrió, porque no la saqué de la mochila!</i> El adulto pregunta: <i>¿Qué crees que va a pasar si la sacamos?</i> Y el niño responde: <i>Le va a salir mucho juguito.</i>	Observando las hojas de un árbol en un día de otoño, una niña nota que algunas hojas se vuelan con el viento. Una persona adulta pregunta: <i>¿Por qué crees que las hojitas están volando?</i> La niña responde: <i>Porque se van a pasear.</i> Un niño encuentra en su lonchera una pera que llevaba varios días allí. Estaba con hongos en estado de descomposición. Se la muestra a un adulto y esta persona le pregunta: <i>¿Qué crees que pasó? ¿Por qué la pera está así?</i> El niño responde: <i>¡Se pudrió, porque no la saqué de la mochila!</i>

22.3 Consideraciones para recopilar información sobre OA evaluado

- Proporcionar a niños y niñas el tiempo necesario para pensar y verbalizar sus explicaciones sobre por qué se produce un cierto fenómeno natural (sus causas) o sobre las consecuencias de este (predicciones). La observación activa y paciente permite que niños y niñas expresen sus ideas espontáneamente. Sin embargo, si la verbalización no es espontánea, es útil intervenir con preguntas que estimulen su razonamiento, como *¿Por qué crees que pasa eso? ¿Qué crees que pasaría si...?* Estas preguntas invitan a los niños y niñas a explorar y compartir sus pensamientos sin sentirse presionados. Además, no solo ayudan a clarificar sus ideas, sino que también fomentan un ambiente de investigación y curiosidad, donde se sienten motivados y motivadas a explorar más a fondo las causas y efectos que producen ciertos fenómenos que observan.
- Es fundamental documentar las respuestas y explicaciones de los niños y las niñas, ya sea a través de grabaciones, notas de campo, dibujos o narraciones. Esta documentación no solo sirve como un registro de aprendizaje, sino que también proporciona información valiosa para reflexionar sobre las estrategias pedagógicas empleadas y ajustar futuras experiencias para apoyar el desarrollo de habilidades científicas en ellos y ellas. Además, se les pueden mostrar estos registros para conversar sobre ellos: durante estos momentos de reflexión, se puede comentar sobre las causas y consecuencias de los fenómenos observados, reforzando así su comprensión y habilidad para formular hipótesis y predicciones. Por último, la documentación de las predicciones e hipótesis de los niños y las niñas puede servir para su proceso metacognitivo. Por ejemplo, si a principios de invierno se hicieron predicciones respecto del viento y las nubes negras, más adelante, en pleno invierno, se pueden ir revisando estas predicciones a partir de lo que ellos y ellas vayan experimentando y aprendiendo.
- La colaboración entre equipos pedagógicos y familias es clave para enriquecer el proceso de recopilación de información. Las familias pueden aportar observaciones y experiencias de casa que complementen lo que se observa en el aula, ofreciendo una visión más completa del aprendizaje de cada niño y niña. Fomentar un diálogo continuo entre el hogar y la escuela asegura que las experiencias y el conocimiento previo de las y los párvulos se integren de manera efectiva en su proceso de aprendizaje, promoviendo así un desarrollo más robusto de sus habilidades para formular hipótesis y predicciones.
- Para seguir profundizando, se pueden revisar las Orientaciones Técnico - Pedagógicas para este núcleo (2022): <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/03/28022022-Exploracio%CC%81n-del-Entorno-final.pdf>, así como algunos módulos de indagación científica (ej.: la Tierra y el Sistema Solar): <https://icec.mineduc.cl/recursos-y-documentos/>
- En el siguiente vínculo, se expone información innovadora que puede ayudar a los establecimientos a generar mejoras en la enseñanza del núcleo Entorno natural, de manera transversal a los niveles: <https://icec.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/07/RM-Boleti%CC%81n-2-RM-2024.pdf>

23. Rúbrica: Acciones de cuidado para ambientes sostenibles

23.1 Rúbrica

Nivel: Transición

Núcleo: Exploración del entorno natural

Objetivo de Aprendizaje (OA) 8: Practicar algunas acciones cotidianas, que contribuyen al cuidado de ambientes sostenibles, tales como manejo de desechos en paseos al aire libre, separación de residuos, utilizar envases o papeles, plantar flores o árboles.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
El niño o niña realiza cotidianamente acciones de cuidado del medio ambiente ¹ , con recordatorios ocasionales o de manera autónoma. Además, a partir de preguntas o comentarios de personas adultas o de manera espontánea, verbaliza los beneficios de algunas de estas acciones para el medio ambiente.	El niño o niña realiza cotidianamente acciones de cuidado del medio ambiente, con recordatorios ocasionales o de manera autónoma. Además, a partir de preguntas o comentarios de personas adultas, nombra algunas acciones que contribuyen al cuidado del medio ambiente	El niño o niña realiza cotidianamente acciones de cuidado del medio ambiente, con recordatorios o apoyos ocasionales de una persona adulta.	El niño o niña realiza cotidianamente acciones de cuidado del medio ambiente, con recordatorios o apoyo constantes de una persona adulta.

¹ Acciones de cuidado del medio ambiente: implican prácticas que preserven y protejan el entorno natural, minimizando residuos y usando recursos de manera sostenible. Incluye la conservación de plantas, animales u otros, el ahorro de agua, de luz u otros recursos, el reciclaje o reutilización de materiales, entre otros.

23.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En una salida pedagógica a la naturaleza, un niño recoge basura de lo que se comió y también lo que va encontrando en el camino. En un momento en que se sientan y conversan, se le pregunta: <i>¿Qué acciones podemos hacer para cuidar el medio ambiente?</i>, él responde: <i>Recoger la basura, ahorrar luz es muy importante, porque se ven lindos los lugares, y los animales no se enferman.</i> Una niña va al baño en distintos momentos de la jornada. El primer semestre, la persona adulta le recordaba que cerrara la llave del agua. Este semestre, la persona no le pregunta, y a veces va al baño a verificar y siempre está cerrada la llave. En un momento, cuando observa a un compañero que no lo hace, le dice que hay que cerrar la llave para cuidar el agua y el niño le pregunta: <i>¿Por qué tengo que cerrar la llave?</i> La niña responde: <i>Porque los animales, las plantas y las personas necesitan el agua para vivir.</i>	En una salida pedagógica a la naturaleza, una persona adulta le dice a un niño: <i>Recuerda recoger la basura de lo que te comes y ponerla en los recipientes de reciclaje cuando corresponda.</i> El niño recoge residuos cuando la persona le dice que lo haga, pero también lo hace sin que se lo digan y los deposita en los contenedores de reciclaje. En un momento en que se sientan y conversan, se le pregunta: <i>¿Qué acciones podemos hacer para cuidar el medio ambiente?</i> Él responde: <i>Recoger la basura, ahorrar luz.</i> Una niña va al baño en distintos momentos de la jornada. Cada vez que lo hace, la persona adulta le pregunta si cerró la llave de agua. La niña siempre asiente con su cabeza, por lo que, con el tiempo, la persona deja de preguntar. En otro momento, cuando se realiza una conversación sobre este tema en el curso, la niña dice que apagar la llave del agua es importante.	En una salida pedagógica a la naturaleza, una persona adulta le dice a un niño: <i>Recuerda recoger la basura de lo que te comes y ponerla en los recipientes de reciclaje, cuando corresponda.</i> El niño recoge residuos cuando la persona le dice, pero también a veces, lo hace sin que se lo digan y los deposita en los contenedores de reciclaje. Una niña va al baño en distintos momentos de la jornada. Cada vez que lo hace, la persona adulta le pregunta: <i>¿Cerraste la llave del agua?</i> Algunas veces, la niña asiente con su cabeza, otras, se devuelve al baño y la cierra.	En una salida pedagógica a la naturaleza, una persona adulta le dice a un niño: <i>Recuerda recoger la basura de lo que te comes y ponerla en los recipientes de reciclaje, cuando corresponda.</i> Cada vez que esta persona le dice eso, el niño recoge residuos y los deposita en los contenedores que la persona adulta indica. Una niña va al baño en distintos momentos de la jornada. Cada vez que lo hace, la persona adulta le pregunta: <i>¿Cerraste la llave del agua?</i> La niña se devuelve al baño y la cierra.

23.3 Consideraciones para recopilar información sobre OA evaluado

- Para abordar este OA es central fomentar el desarrollo de una cultura de la sostenibilidad y cuidado del medio ambiente en el centro educativo. Para ello, es necesario proponer objetivos de manera institucional y, a partir de ellos, organizar actividades y proyectos ambientales que se repitan con regularidad, para establecer hábitos consistentes entre los niños, niñas y todo el personal. Esto incluye excursiones, proyectos de separación de residuos, políticas de ahorro de energía y agua, protocolos de reutilización de materiales y compra sostenible, además de discusiones que permitan a las niñas y los niños practicar el cuidado ambiental de manera continua.
- Incorporar acciones de cuidado del medio ambiente en la rutina. Procurar que las actividades de cuidado del medio ambiente sean parte integral de la rutina diaria, facilitando oportunidades para que las niñas y los niños participen en decisiones relacionadas con el entorno y fomenten su participación activa en proyectos y actividades. Apagar las luces al salir, cerrar la llave del agua, no pisar las plantas del jardín, entre otras acciones, son parte de lo que pueden hacer todas las personas de la comunidad, diariamente.
- Utilizar recursos visuales, actividades prácticas y cuentos para ayudar a niños y niñas a comprender cómo sus acciones impactan el medio ambiente y la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Fomentar el aprendizaje a través de la exploración directa y el análisis de problemas ambientales locales. Respecto de esto último, es importante conversar explícitamente con ellos y ellas respecto de lo que le sucede al planeta y cómo podemos ayudarlo.
- Proporcionar un apoyo adecuado a las niñas y los niños que están en las primeras etapas de aprendizaje sobre el cuidado ambiental. Esto puede incluir afiches e imágenes con instrucciones claras para la realización de algunas acciones, demostraciones prácticas y recordatorios frecuentes para fomentar la comprensión y la autonomía.
- Para seguir profundizando, se pueden revisar las Orientaciones Técnico - Pedagógicas para este núcleo (2022): <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/03/28022022-Exploracio%CC%81n-del-Entorno-final.pdf>, así como algunos módulos respecto del cambio climático, acciones para cuidar el planeta, entre otros: <https://icec.mineduc.cl/recursos-y-documentos/>

24.

Rúbrica:

Comunicación de experiencias de indagación del entorno natural**24.1 Rúbrica****Nivel:** Transición**Núcleo:** Exploración del entorno natural

Objetivo de Aprendizaje (OA) 9: Comunicar sus observaciones, los instrumentos utilizados y los hallazgos obtenidos en experiencias de indagación en el entorno natural, mediante relatos, representaciones gráficas o fotografías.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
A partir de la indagación del entorno natural, el niño o niña comunica (de manera verbal, gestual, pictórica, etc.) hallazgos ¹ de los procesos indagatorios que responden a una pregunta. Además, expresa verbalmente el proceso o pasos que llevó a cabo para obtener esas evidencias ² y hallazgos, y los instrumentos que utilizó en el proceso.	A partir de la indagación del entorno natural, el niño o niña comunica (de manera verbal, gestual, pictórica, etc.) hallazgos de los procesos indagatorios que responden a una pregunta, y los instrumentos que utilizó en el proceso.	A partir de la indagación del entorno natural, el niño o niña comunica (de manera verbal, gestual, pictórica, etc.) observaciones ³ sobre elementos o fenómenos naturales, y los instrumentos que utilizó en el proceso.	A partir de la indagación del entorno natural, el niño o niña comunica (de manera verbal, gestual, pictórica, etc.) observaciones sobre elementos o fenómenos naturales.

1 **Hallazgos:** resultados que obtenemos después de investigar algo y reflexionar sobre lo que observamos. Indican lo que hemos aprendido o descubierto. En el nivel de educación parvularia, niños y niñas construyen sus propias teorías explicativas de la realidad, que no son necesariamente apegadas a la lógica o teorías científicas, pero que son válidas si se basan en evidencia encontrada.

2 **Evidencias:** datos u observaciones concretas que recopilamos y que nos permiten entender y explicar por qué ocurre un fenómeno. Las utilizamos para apoyar nuestras explicaciones. Ejemplos: la arena está hecha de pequeños granitos, el aceite es líquido pero espeso, etc.

3 **Observación:** datos o hechos que se perciben directamente a través de los sentidos o mediante instrumentos científicos. No implican una interpretación. Se trata de registros de lo que ocurre o está presente.

24.2 Ejemplo de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Niños y niñas observan junto a una persona adulta la vermicompostera que han construido con ayuda de las familias. Hace unos días se habían preguntado qué residuos serán sus favoritos, por lo que a un lado del cajón pusieron cáscaras de papa y al otro cáscaras de plátano. Ese día fueron con sus cuadernos a registrar lo que había ocurrido. Una vez de regreso en el aula, las niñas y los niños comparten sus hallazgos. Una niña menciona que a las lombrices les gustan más las cáscaras de plátano. Se le pregunta: <i>¿Cómo supiste eso?</i> y ella responde: <i>Moví la tierra con el rastrillo y vi con mi lupa que había muchas lombrices en las cáscaras de plátano y se las estaban comiendo, en cambio, las de papa estaban iguales.</i> Niños y niñas han salido al patio a explorar el entorno natural junto al equipo educativo. Para ello, han llevado lupas, lápices y hojas de registro. Observan algunas hormigas, cantos de aves, árboles y piedras en el suelo. Luego, se les invita a compartir sus registros. Un niño dibuja un árbol con hormigas y un ave. Cuando se le consulta qué hizo para observar lo que dibujó, comenta: <i>Me quedé en silencio para poder escuchar a un pajarito y escuché que hacía pri pri y que otro hacía lo mismo, con la lupa miré las hormigas que estaban subiendo el tronco y cuando se fueron muy arriba, ya no pude mirar más. Descubrí que los pajaritos se estaban comunicando y que las hormigas trabajaban.</i>	Niños y niñas observan junto a una persona adulta la vermicompostera que han construido con ayuda de las familias. Hace unos días se habían preguntado qué residuos serán sus favoritos, por lo que a un lado del cajón pusieron cáscaras de papa y al otro, cáscaras de plátano. Ese día fueron con sus cuadernos a registrar lo que había ocurrido. Una vez de regreso en el aula, las niñas y los niños comparten sus hallazgos. Una niña menciona que a las lombrices les gustan más las cáscaras de plátano. Se le pregunta: <i>¿Cómo supiste eso?</i> y ella responde: <i>Moví la tierra y lo vi con mi lupa.</i> Niños y niñas han salido al patio a explorar el entorno natural junto al equipo educativo. Para ello, han llevado lupas, lápices y hojas de registro. Observan algunas hormigas, cantos de aves, árboles y piedras en el suelo. Luego, se les invita a compartir sus registros. Un niño dibuja un árbol con hormigas y un ave. Cuando se le consulta qué hizo para observar lo que dibujó, comenta: <i>vi hormigas y escuché un pajarito que cantaba y otro pajarito cantaba después, y descubrí que los pajaritos le respondían, se estaban comunicando. Vi las hormigas de cerca con la lupa.</i>	Niños y niñas observan junto a una persona adulta la vermicompostera que han construido con ayuda de las familias. Hace unos días se habían preguntado qué residuos serán sus favoritos, por lo que a un lado del cajón pusieron cáscaras de papa y al otro, cáscaras de plátano. Ese día fueron con sus cuadernos a registrar lo que había ocurrido. Una vez de regreso en el aula, los niños y niñas comparten sus hallazgos. Una niña menciona: <i>Vi lombrices con mi lupa, estaban enredadas en las cáscaras.</i> Niños y niñas han salido al patio a explorar el entorno natural junto al equipo educativo. Para ello, han llevado lupas, lápices y hojas de registro. Observan algunas hormigas, cantos de aves, árboles y piedras en el suelo. Luego, se les invita a compartir sus registros. Un niño dibuja un árbol con hormigas y un ave. Comenta que las hormigas estaban subiendo por el tronco y los pájaros hacían “pri pri”. También dibuja la lupa que usó para ver las hormigas.	Niños y niñas observan junto a una persona adulta la vermicompostera que han construido con ayuda de las familias. Con un rastrillo remueven los residuos orgánicos y observan algunas lombrices con una lupa. Más tarde, la persona adulta genera una conversación con todos y todas sobre lo que exploraron en la compostera. Una niña menciona que vio unos gusanitos y mueve el dedo índice hacia arriba y abajo. Niños y niñas han salido al patio a explorar el entorno natural junto al equipo educativo. Para ello, han llevado lupas, lápices y hojas de registro. Observan algunas hormigas, cantos de aves, árboles y piedras en el suelo. Luego, se les invita a compartir sus registros. Un niño dibuja un árbol con hormigas y un ave. Comenta que las hormigas estaban subiendo por el tronco y los pájaros hacían “pri pri”.

24.3 Consideraciones para recopilar información sobre OA evaluado

- Fomentar un ambiente de exploración. Crear un entorno que invite a la exploración del entorno natural de los niños y las niñas. Esto puede incluir la disposición de materiales naturales en el aula como plantas, rocas, agua, semillas, conchitas, entre otros, además de proporcionar oportunidades frecuentes para que interactúen con su entorno natural fuera del aula.
- Guiar a los niños y las niñas en la observación y registro. Animarlos(as) a observar detenidamente con todos sus sentidos, y a registrar sus observaciones utilizando diferentes métodos como dibujos, fotografías y notas. Es importante recordar que la exploración no tiene por qué centrarse en la observación (la vista), se pueden utilizar todos los sentidos.
- Introducir y explicar el uso de herramientas simples de indagación como lupas, palas, balanzas, entre otros. Asegurarse de que las y los párvulos sepan cómo utilizarlas de manera segura y efectiva, modelando o haciendo demostraciones previas sobre el uso de los instrumentos. Por ejemplo, niños y niñas tienden a utilizar la lupa pegada a los ojos o al objeto que observan, por lo que es necesario guiarlos(as) para que usen la lupa a una distancia media entre su ojo y el objeto, para mayor efectividad.
- Facilitar la comunicación de hallazgos. Es importante proporcionar múltiples formas de comunicación para que niños y niñas puedan expresar sus observaciones y hallazgos. Esto incluye relatos verbales, dibujos, gráficos y fotografías. Además, implica crear espacios donde puedan exhibir sus trabajos y compartir sus descubrimientos con sus compañeros(as) y el equipo educativo.
- Hacer preguntas estimulantes que guíen el proceso de comunicación de las observaciones, por ejemplo, utilizar preguntas abiertas como *¿Qué observaste cuando usaste la lupa?, ¿cómo cambió la planta después de regarla? o ¿qué pasó cuando mezclamos estos dos colores?* Animar a los niños y niñas a explicar sus observaciones y a relacionarlas con sus experiencias previas, ayudándoles a hacer conexiones entre la nueva información y su conocimiento existente.
- Proveer de tiempo y espacio para la reflexión. A medida que los niños y niñas enfrentan evidencia que contradice sus creencias previas y son alentados(as) a reflexionar sobre ella, son capaces de revisar sus conocimientos científicos. Este proceso de revisión es clave en el desarrollo de explicaciones científicas más precisas. Por ello, es importante darles el tiempo necesario para pensar sobre sus observaciones. Si no lo hacen espontáneamente, se puede intervenir con preguntas específicas que guíen su reflexión, como *¿Por qué crees que pasó eso? ¿En qué se parece o diferencia lo que pasó con lo que creías que iba a pasar al comienzo?*
- Crear momentos de reflexión grupal donde niños y niñas puedan compartir sus observaciones y discutir sus hallazgos con sus compañeros y compañeras, fomentando un ambiente de colaboración y aprendizaje conjunto.
- Integrar la evidencia en las observaciones. Ayudar a los niños y las niñas a utilizar la evidencia que han recolectado durante sus exploraciones para construir explicaciones y conclusiones. Esto puede incluir la identificación de patrones, la revisión de los registros en el momento de reflexión y la comparación de sus hallazgos con sus predicciones iniciales.
- Modelar cómo utilizar el vocabulario científico adecuado y fomentar su uso en las explicaciones de niñas y niños, ayudándoles a desarrollar un lenguaje más preciso y específico para describir sus observaciones.

- Facilitar experiencias prácticas y sistemáticas. Diseñar experiencias de exploración sistemáticas que incluyan la recolección de evidencia clara y observable. Por ejemplo, realizar experimentos sencillos como observar el crecimiento de plantas en diferentes condiciones o mezclar colores para ver los resultados, fomentando el registro mediante dibujos o fotografías.
- Para seguir profundizando, se pueden revisar las Orientaciones Técnico - Pedagógicas para este núcleo (2022): <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/03/28022022-Exploracio%CC%81n-del-Entorno-final.pdf>, así como algunos módulos de indagación científica (ej.: la Tierra y el Sistema Solar): <https://icec.mineduc.cl/recursos-y-documentos/>
- En el siguiente vínculo, se expone información innovadora que puede ayudar a los establecimientos a generar mejoras en la enseñanza del núcleo Entorno natural, de manera transversal a los niveles: <https://icec.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/07/RM-Boleti%CC%81n-2-RM-2024.pdf>

Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno

Núcleo: Comprensión del
entorno sociocultural



25.

Rúbrica:

Apreciación de las diversas formas de vida de comunidades**25.1 Rúbrica**

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Comprensión del entorno sociocultural
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 2:** Apreciar diversas formas de vida de comunidades, del país y del mundo, en el pasado y en el presente, tales como: viviendas, paisajes, alimentación, costumbres, identificando mediante diversas fuentes de documentación gráfica y audiovisual, sus características relevantes.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
A partir de experiencias cotidianas y lúdicas, en que se utilizan diversas fuentes de documentación gráfica y audiovisual ¹ , el niño o la niña comunica por medio de algún lenguaje (verbal, pictórico, dramático), algunas costumbres, tradiciones o características de la vivienda, alimentación o vestimenta, de comunidades culturales ² del presente o del pasado de su territorio local ³ , de otros lugares de Chile y del mundo.	A partir de experiencias cotidianas y lúdicas, en que se utilizan diversas fuentes de documentación gráfica y/o audiovisual, el niño o la niña comunica, por medio de algún lenguaje (verbal, pictórico, dramático), algunas costumbres, tradiciones o características de la vivienda, alimentación o vestimenta, de comunidades culturales del presente o el pasado de su territorio local y de otros lugares de Chile.	A partir de experiencias cotidianas y lúdicas, en que se utilizan diversas fuentes de documentación gráfica y/o audiovisual, el niño o la niña comunica, por medio de algún lenguaje (verbal, pictórico, dramático), algunas costumbres, tradiciones o características de la vivienda, alimentación o vestimenta, de comunidades culturales del presente o pasado de su territorio local.	A partir de experiencias cotidianas y lúdicas, en que se utilizan diversas fuentes de documentación gráfica y/o audiovisual, el niño o la niña comunica, por medio de algún lenguaje (verbal, pictórico, dramático), algunas tradiciones o costumbres culturales que practican en su familia.

1 Las fuentes de documentación gráfica y/o audiovisual son aquellos documentos que contienen imágenes y/o sonidos (fotografías, ilustraciones o pequeños videos), que poseen información pertinente para ser abordada con los niños y las niñas.

2 Las comunidades culturales corresponden a todo grupo de personas que comparten elementos comunes, tales como valores, idioma, costumbres, tradiciones, cosmovisión, geografía, actividades, entre otras, que crea una identidad común y propia, que la diferencia de otros grupos sociales, por ejemplo, comunidades de pueblos originarios, comunidades extranjeras que habitan en Chile, entre otras.

3 Territorio local se entenderá como un espacio geográfico donde el niño o la niña y su familia residen y tiene relaciones habituales y cercanas, por ejemplo, en la ciudad puede ser su barrio o comuna. En el caso de sectores rurales, campesinos o indígenas pueden existir otras delimitaciones geográficas locales que se generan por acuerdos de las comunidades o por determinadas formas de vida.

25.2 Ejemplos de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En el norte de Chile, realizan una experiencia investigativa sobre la cultura Aymara, presente en su territorio local, niños y niñas revisan distintas fuentes audiovisuales y testimonios orales, luego conversan sobre sus formas de vida, la crianza de llamos y alpacas, la artesanía en cuero y lana, entre otros aspectos. A partir de esta investigación, realizan distintas representaciones visuales que exponen prácticas culturales del pueblo Aymara. Una niña realiza una presentación de sikuris (música). Luego comenta que el sikuris es la música colectiva que hace la comunidad Aymara, donde se toca el siku (flauta), y presenta su vestimenta tradicional. En otra ocasión, se encuentran compartiendo juegos tradicionales presentes en el territorio nacional en distintos grupos. Un grupo decide investigar y practicar el juego de palín mapuche. Averiguan en fuentes testimoniales y en textos escritos sobre su sentido, los acuerdos para el juego y cómo se lleva a cabo. A partir de esta experiencia, la niña comenta que le gustó el juego del palín porque es un juego para encontrarse y compartir en comunidad, agrega que se comienza con una rogativa, los jugadores se llaman “palife” y juegan en dos equipos y el objetivo del juego es	Un niño decide investigar sobre las formas de vida del pueblo Chango que en el pasado habitaba de manera itinerante la costa en su localidad. Junto a su familia consulta en distintas fuentes escritas e iconográficas. Posteriormente, presenta la investigación a sus pares, exponiendo a qué se dedicaban, cómo era su forma de vivir de manera nómada, su alimentación y vestimenta. En otra ocasión, el grupo conoce a través de videos y objetos patrimoniales, distintas artesanías hechas por comunidades originarias del norte de Chile. El niño, junto a sus pares, confeccionan representaciones en volumen basadas en las artesanías, utilizando diversos materiales y las exponen en el establecimiento, comentando el origen de las artesanías, la manera en que las trabajaban los pueblos originarios y para qué se utilizaban. En otra ocasión, el niño se encuentra investigando sobre la cultura de las comunidades sureñas en Chiloé, con ayuda de textos y medios audiovisuales. En específico, el niño decide exponer sobre la minga de Chiloé, presentando cómo se realiza la minga, quiénes participan, para qué lo hacen, entre otros aspectos.	Un grupo de niños decide realizar una investigación sobre las formas de vida de la comunidad Lickanantay presentes en su territorio. Luego, en el contexto de una actividad comunitaria donde invitan a distintas personas de esta comunidad, una niña junto a sus pares, expone una representación plástica sobre las viviendas y tradiciones de la comunidad Lickanantay. Un grupo de niños y niñas realizan una investigación sobre la comunidad haitiana presente en su barrio, para la cual deben entrevistar a alguna persona proveniente de Haití. En una experiencia de divulgación cultural, un niño presenta a sus pares la lengua créole, enseñando algunas palabras. También comenta sobre algunas actividades que realiza la comunidad en el barrio cuando se reúnen.	Una niña, a raíz de las fiestas patrias de Chile, comenta que en su familia tienen la tradición de elevar volantines y cocinar empanadas. Un niño mapuche comenta que su familia prepara muday y catutos cuando tienen alguna ceremonia y que él ya está aprendiendo a cocinarlos.

[Continúa]

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
lanzar y pasar la bola al extremo contrario de la cancha. En otro momento, en que están investigando sobre pueblos originarios de otros territorios, la niña cuenta que vio un programa en televisión donde aparecía un niño guaraní, que vive en una aldea en Brasil, con su familia y muchas personas más. Agrega que la casa del niño la construyó su papá con sus tíos, y ocuparon barro, madera, hojas de palmera y tejas.	Se encuentran realizando una experiencia sobre las comunidades extranjeras presentes en su barrio. Niños y niñas investigan sobre las costumbres y tradiciones de estas comunidades. Una niña entrevista a su vecina que participa en una agrupación de personas de Colombia, luego al exponer sobre su investigación, presenta y describe un dibujo que hizo sobre la cumbia colombiana, que es una danza tradicional que la comunidad rescata en sus celebraciones comunitarias, además canta una canción tradicional que le enseñó su vecina. En otra ocasión, a raíz de una investigación que realizan sobre las tradiciones de la comunidad Rapa Nui, la niña presenta la danza Tamuré, que aprendió a través de videos, libros y con ayuda de la experiencia de su familia.		

25.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado:

- Las instituciones educativas son el reflejo de una sociedad diversa, donde confluyen y conviven diferentes personas, con su propia forma de pensar, sentir y estar. Ante esta realidad, la defensa de las diversidades y la interculturalidad constituyen un imperativo ético, que implica comprometerse con el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas. Chile es un país históricamente multicultural compuesto por pueblos originarios, inmigrantes y, en consecuencia, cruzado por una diversidad de culturas, idiomas, religiones y costumbres. Es por esto que es muy importante ofrecer oportunidades de aprender de las diversidades, desde la primera infancia.
- Para evaluar este OA, si bien es probable que niños y niñas de manera espontánea comuniquen sus aprendizajes, es necesaria la planificación de experiencias de aprendizaje lúdicas e investigativas, respecto de distintas formas de vida de comunidades culturales presentes en su entorno más cercano, en el país y en el mundo.

- Es fundamental observar los intercambios comunicativos de los niños y las niñas, abrir espacios para que se desarrollen estos intercambios, que no son solo verbales, también puede existir representación pictórica y dramática para comunicar sus aprendizajes.
- Se sugiere revisar las distintas planificaciones de las experiencias asociadas a este OA, de manera de incorporar el conocimiento de la diversidad de culturas (étnicas, extranjeras y propias), y de la interculturalidad presente en nuestra sociedad actual.
- Es fundamental e imprescindible que los equipos pedagógicos incluyan distintas fuentes durante las experiencias investigativas como fuentes escritas (libros, revistas, enciclopedias, crónicas, memorias, etc.); fuentes orales (testimonios, leyendas orales, anécdotas, canciones, cuentos populares orales); fuentes materiales (monumentos, edificios, utensilios, objetos patrimoniales); e iconográficas (grabados, pinturas, fotografías, películas, mapas).
- Se sugiere profundizar en este núcleo de aprendizaje, con la ayuda de las Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia, en relación al núcleo Comprensión del entorno sociocultural, disponibles en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Entorno-sociocultural-1.pdf>
- Para leer y reflexionar en equipo sobre la importancia de la interculturalidad en los contextos educativos y su transversalización, puede consultar en los siguientes documentos:
 - https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/transversalizacion-digital-19-nov_2.pdf
 - <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/Importancia-de-la-interculturalidad-en-los-establecimientos-educativos.pdf>
- Es posible consultar sobre algunas comunidades culturales originarias que habitaron y/o habitan en Chile y otros países del mundo, y utilizar diversos recursos educativos relacionados con esta temática, a través de los siguientes enlaces:
 - <https://www.mineduc.cl/dia-de-los-pueblos-originarios/>
 - <https://cntvinfantil.cl/series/pichintun/>
 - <https://peib.mineduc.cl/categoria-recursos/educativos/>

26.

Rúbrica:

Comunicación de hechos significativos del pasado**26.1 Rúbrica**

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Comprensión del entorno sociocultural
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 5:** Comunicar algunos relatos sociales sobre hechos significativos del pasado de su comunidad y país, apoyándose en recursos tales como: fotografías, videos, utensilios u objetos representativos.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
A partir de experiencias cotidianas, lúdicas e investigativas, el niño o la niña representa, mediante algún lenguaje artístico (dramatización, dibujo, modelado, entre otros), hechos significativos del pasado de su familia, su localidad y su país. Además, describe algunos de estos hechos, utilizando fuentes de información como fotografías, videos, utensilios u objetos representativos, entre otros, y verbaliza su opinión sobre los hechos significativos descritos.	A partir de experiencias cotidianas, lúdicas e investigativas, el niño o la niña representa, mediante algún lenguaje artístico (dramatización, dibujo, modelado, entre otros), hechos significativos del pasado de su familia, su localidad y su país. Además, describe algunos de estos hechos, utilizando fuentes de información como fotografías, videos, utensilios u objetos representativos, entre otros, para enriquecer su comprensión y expresión.	A partir de experiencias cotidianas, lúdicas e investigativas, el niño o la niña representa, mediante algún lenguaje artístico (dramatización, dibujo, modelado, entre otros), hechos significativos del pasado de su familia y su localidad. Además, describe algunos de estos hechos, utilizando fuentes de información como fotografías, videos, utensilios u objetos representativos, entre otros.	A partir de experiencias cotidianas, lúdicas e investigativas, el niño o la niña representa por medio de algún lenguaje artístico (dramatiza, dibuja, modela) hechos significativos del pasado de su familia.

1 Puede ser de Chile u otro país de origen si corresponde.

2 Las fuentes de información son un conjunto heterogéneo de testimonios que produjeron personas que vivieron en el pasado. Estas fuentes pueden ser fotografías, documentos, mapas, videos, dibujos, testimonios de personas, fósiles, pinturas, esculturas, cerámicas, prendas de vestir, utensilios u objetos representativos, entre otras.

26.2 Ejemplos de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En un momento de transición, un niño dibuja cuando su hermana estuvo de cumpleaños. La persona adulta observa el dibujo y le propone indagar más sobre esa situación con su familia y luego presentarla a sus pares. El niño acepta la invitación, investiga con su familia y luego realiza una disertación donde expone fotografías del cumpleaños, contando todas las actividades que habían realizado, quiénes habían participado, como también los juegos y canciones que habían compartido en dicho momento. Opina que fue un cumpleaños fantástico, porque pudo disfrutar de sus juegos favoritos y estuvo su prima a quien quiere mucho. En otra ocasión, a partir de una visita que realizan en la biblioteca de la comuna, el niño entrevista a una bibliotecaria, y luego, en otro momento, a partir de lo investigado, realiza un dibujo de la biblioteca y lo presenta a sus pares. Conjuntamente, el niño cuenta que la biblioteca ha tenido algunos cambios desde que se inauguró, pues antes no tenía un sector de niños y niñas que ahora sí tiene. Dice que ese cambio fue gracias a la solicitud de varias familias de la comuna. Opina que a él le parece muy bueno que lo hayan hecho, ya que es un lugar muy entretenido para leer libros para niños y niñas, y para jugar.	Están jugando a dramatizar historias familiares en el aula, en el rincón de la casa. Una niña dramatiza cuando su familia adoptó un perrito. Posteriormente, a partir de una investigación hecha en su hogar, la niña expone una fotografía de su perro y comenta que él estaba en la calle y no tenía familia, entonces ella con su papá lo fueron a buscar, lo bañaron y lo llevaron al veterinario. Añade que a ella se le ocurrió ponerle el nombre Simba. En otra ocasión, en que realizan un proyecto de investigación sobre tradiciones de su localidad, la niña presenta sobre la trilla de trigo, que es una actividad comunitaria tradicional que realizan en su localidad. Además, en su exposición, la niña presenta algunas fotografías y una muestra de trigo cosechado, comentando todo el proceso que se realiza en comunidad. Posteriormente, investigando sobre hechos del país, la niña decide investigar sobre el terremoto del año 2010 en Chile. Con ayuda de su familia, revisa videos y fotografías, obtiene testimonios de diversas personas y luego expone su investigación frente a sus pares, describiendo los hechos sucedidos y las historias que recopiló sobre el terremoto. Se apoya durante su exposición, con fotografías y videos.	Se encuentran investigando historias importantes de la familia. En este contexto, un niño modela con plastilina la casa nueva donde se mudaron, tiempo atrás, él y su familia, en un cambio que hicieron de ciudad. Posteriormente, a partir de la solicitud de sus pares y personas adultas, expone fotografías de la mudanza y comenta que su familia trasladó todos los muebles y objetos de la casa en un camión grande, que se demoró unos días en llegar a la nueva casa. En el grupo, realizan una investigación en la plaza del barrio cercana a su centro educativo. Una niña, a partir de una entrevista que hace al jardinero de la plaza, quien lleva muchos años trabajando allí, dibuja la plaza y cuenta que el jardinero le comentó que antes no existían los juegos que hoy están allí, y que los vecinos se juntaron para construir este espacio porque querían que las niñas y los niños tuviesen un lugar donde jugar y disfrutar.	Un grupo de niños y niñas se encuentra trabajando en una exposición sobre sus historias familiares. A propósito de esta experiencia, una niña dibuja el nacimiento de su hermano menor. Preparan el día de la familia en el centro educativo. A partir de esta experiencia, un niño con apoyo de sus pares, dramatiza cuando su abuela viajó desde el extranjero a visitar a su familia y se alojó con ellos en su casa.

[Continúa]

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Posteriormente, en un proyecto de investigación sobre las fiestas patrias de su país, el niño presenta una danza de Colombia, su país de origen y expone un <i>collage</i> que realizó con sus familiares, donde aparecen tradiciones y costumbres de las fiestas patrias de dicho país. Cuenta además que acá en Chile igualmente se reúne con otras personas de Colombia y celebran en conjunto. Opina que es una fiesta que a él le gusta mucho, que le parece muy bueno que pueda seguir celebrando aunque no esté en su país de origen, porque puede compartir comida muy rica, bailar con su familia y jugar con sus amigos.			

26.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- Es fundamental concebir a los niños y niñas como seres sociales, que nacen, crecen, se vinculan y aprenden en un medio social y cultural. Como actores sociales, por tanto, desarrollan y vivencian experiencias que contribuyen en la construcción de su identidad y de sus conocimientos, siendo parte a su vez, de las transformaciones sociales en un devenir conjunto con sus familias, comunidad y sociedad.
- Como lo plantean las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), la familia es el núcleo central básico en el cual el niño y la niña encuentran sus significados más personales, donde se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos. En la convivencia con su familia, el niño y la niña construyen saberes que deben ser considerados en el centro educativo. Para esto, es fundamental que el equipo pedagógico indague en profundidad sobre la cultura de cada familia, su origen, la historia familiar, sus formas de vida y creencias, como también las transformaciones que han desarrollado en el tiempo. Esta información será fundamental para planificar experiencias educativas pertinentes, acorde a los contextos y diversidad presente en el aula.

- En la misma línea del punto anterior, se recomienda realizar experiencias lúdicas donde el niño y la niña puedan indagar sobre su historia familiar. En este marco, se sugieren los siguientes recursos educativos para utilizar o adaptar:
 - <https://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-article-321054.html>
 - https://www.chileparaninos.gob.cl/639/articles-321197_archivo_01.pdf
 - https://www.chileparaninos.gob.cl/639/articles-624434_archivo_01.pdf
 - <https://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-article-320917.html>
- A través del patrimonio inmaterial oral de las familias y comunidades, se puede acceder a los relatos, costumbres y conocimientos culturales. Se trata de un tesoro de la tradición oral que niños y niñas pueden apreciar, replicar y transformar en conjunto con sus pares y personas adultas de su comunidad. Para esto se recomienda revisar el siguiente recurso educativo que contiene refranes, adivinanzas, cuentos, juegos cantados, tonadas, leyendas y otras tradiciones orales: https://www.chileparaninos.gob.cl/639/articles-350035_archivo_01.pdf
- Trabajar la historicidad, implica abrir espacios de indagación con las familias de niños y niñas, con diversos agentes comunitarios presentes en su localidad, y con otras personas, servicios o instituciones que aporten con información sobre hechos significativos de su historia. El centro educativo tiene una historia, la plaza del barrio, el almacén, la biblioteca de la comuna, un monumento que se encuentra en la localidad, un objeto o utensilio familiar del pasado, una producción creada por un artesano del barrio, etc. Todos estos elementos o construcciones pueden ser una gran oportunidad para acceder a relatos que distintas personas tienen sobre hechos históricos significativos, ya sea de la familia, comunidad o del país.
- Es fundamental e imprescindible que los equipos pedagógicos incluyan distintas fuentes durante las experiencias investigativas como fuentes escritas (libros, revistas, enciclopedias, crónicas, memorias, etc.); fuentes orales (testimonios, leyendas orales, anécdotas, canciones, cuentos populares orales); fuentes materiales (monumentos, edificios, utensilios, objetos patrimoniales); e iconográficas (grabados, pinturas, fotografías, películas, mapas). Asimismo, es importante que el equipo pedagógico, durante la planificación de experiencias de aprendizaje, formule distintas preguntas que potencien en el niño o la niña la indagación en las fuentes, de manera de extraer información específica, describir lo que ha aprendido, definir algunas ideas centrales para compartir con otras personas, dar su opinión sobre la información recabada y los hechos conocidos, entre otras habilidades a desarrollar.
- Resulta muy importante generar instancias para visitar distintos lugares que aporten a indagar en relatos de diversas personas en su barrio, en espacios públicos, instituciones y organizaciones propias de su localidad, como también museos, bibliotecas, centros culturales, entre otros lugares donde se puedan generar conversaciones con actores sociales y rescatar testimonios orales, como también trabajar con otro tipo de fuentes.
- Se sugiere profundizar en este núcleo de aprendizaje, con la ayuda de las Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia, en relación al núcleo Comprensión del entorno sociocultural y la cartilla resumen disponibles en:
 - <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Entorno-sociocultural-1.pdf>
 - https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/cartilla_entorno_sociocultural-1.pdf

- Se sugiere revisar las propuestas de experiencias pedagógicas y recursos orientados al trabajo de la memoria histórica y cultural, presentes en el documento *Preservar la memoria y ciudadanía en las infancias*, disponible en <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/09/Preservar-la-memoria-y-ciudadania-en-las-infancias.pdf>
- Se sugiere revisar otros recursos educativos disponibles, que tienen relación con el trabajo de la historicidad en la primera infancia, los cuales deben ser seleccionados, adaptados o pueden servir de inspiración, para el desarrollo de experiencia de aprendizaje que permitan abordar y evaluar este OA: <https://precolombino.cl/wp/recursos-educativos/>

27. Rúbrica: Cuidado del patrimonio cultural

27.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Comprensión del entorno sociocultural
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 6:** Reconocer diversas acciones para el cuidado del patrimonio cultural material²¹ (construcciones, obras de carácter arqueológico, lugares) e inmaterial²² (tradiciones, celebraciones), de su comunidad local.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En experiencias cotidianas, lúdicas e investigativas del patrimonio cultural material e inmaterial, el niño o la niña describe las características de uno o más elementos del patrimonio cultural de su familia y comunidad local; además, comenta el significado, valor o importancia que tiene el patrimonio cultural descrito, para sí mismo(a), su familia o su comunidad local, y comenta y colabora en algunas acciones de cuidado del patrimonio cultural que se le proponen y están a su alcance ¹ .	En experiencias cotidianas, lúdicas e investigativas del patrimonio cultural material e inmaterial, el niño o la niña describe las características de uno o más elementos del patrimonio cultural de su familia y comunidad local, y comenta el significado, valor o importancia que tiene el patrimonio cultural descrito, para sí mismo(a), su familia o su comunidad local, y comenta algunas acciones que se podrían llevar a cabo para el cuidado de este patrimonio.	En experiencias cotidianas, lúdicas e investigativas del patrimonio cultural material e inmaterial, el niño o la niña describe las características de uno o más elementos del patrimonio cultural de su familia y comunidad local.	En experiencias cotidianas, lúdicas e investigativas, el niño o la niña indica, explora o representa (dibuja, dramatiza, modela) elementos que son parte del patrimonio cultural de su familia o comunidad local.

¹ Cabe señalar que para cuidar el patrimonio cultural inmaterial, se pueden llevar a cabo acciones que tienen relación con la transmisión de los saberes, su promoción y difusión, el rescate de tradiciones, la revitalización de aquellas costumbres o saberes que han sido olvidados, entre otras.

²¹ El patrimonio cultural material es el conjunto de bienes muebles e inmuebles que han sido creados por sociedades pasadas y que se valoran en la actualidad. Se trata de bienes tangibles, es decir, que se pueden tocar, por ejemplo edificaciones, monumentos u objetos históricos.

²² El patrimonio cultural inmaterial es el conjunto de conocimientos, prácticas y expresiones que las comunidades reconocen como parte de su identidad cultural. Se trata de un patrimonio que se transmite de generación en generación y que se adapta a los cambios del entorno, la historia y la interacción con la naturaleza, como tradiciones, costumbres, celebraciones u oficios populares.

27.2 Ejemplos de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Se encuentran realizando un proyecto de rescate del patrimonio cultural a través de recetas culinarias tradicionales. Niños y niñas buscan recetas junto a sus familias y/o vecinos(as) del barrio. Una niña decide investigar sobre las humitas, entrevista a su vecina que siempre realiza esa preparación, con quien obtiene la receta. Luego en aula, comenta su investigación, presenta la receta de la humita. A partir de la pregunta de la persona adulta sobre acciones para cuidar esta tradición, la niña dice que es muy importante seguir cocinando las humitas, aprender la receta y no botar las hojas de los choclos porque se usan para envolver la humita. En otra ocasión, la niña cocina humitas junto a su familia siguiendo esta receta y trae una degustación para compartir con sus pares en el aula. En el marco de una experiencia de aprendizaje, se encuentran realizando un mapa de los lugares queridos e importantes de su barrio. Con apoyo de las familias, realizan este mapa. A partir de esta creación familiar, una niña expone su mapa junto a su papá, mostrando los distintos lugares que para ellos(as) son muy importantes: el colegio donde asiste ella, el trabajo de la mamá, la casa de la abuela, la plaza donde se conocieron sus papás. La niña comenta: <i>En este colegio también iba mi hermano grande, que ahora está en la universidad, es un colegio muy antiguo y mi papá también fue estudiante aquí cuando pequeño.</i> La persona adulta le realiza algunas preguntas sobre el cuidado de este colegio, a lo que la niña responde que es importante que el colegio esté limpio y que sus paredes no sean rayadas. Posteriormente, en una actividad de cuidado del colegio, la niña colabora en la limpieza de la escuela, dispone de un papelerero para ubicarlo en el patio y colabora en el diseño de una ilustración para la fachada del establecimiento.	Realizan una experiencia denominada “La caja de los tesoros”. Cada niño y niña aporta con un tesoro familiar, que es un objeto de mucho valor emocional para sus familias. Un niño trae una muñeca y comenta que ese juguete es muy importante para su mamá porque se lo regaló su bisabuela, y le recuerda todo su amor que siempre le daba. Posteriormente, a partir de preguntas de la persona adulta, el niño dice: <i>Hay que tomarla con mucho cuidado, no se puede dejar en el suelo, porque si se daña mi mamá se pondría muy triste, es mejor dejarla en su cochecito.</i> Han invitado a un grupo folclórico de la zona que instrumentaliza y danza distintas canciones tradicionales. A partir de esta visita, deciden indagar en distintos bailes típicos de su localidad. Una niña realiza una investigación junto a su familia sobre la diablada, luego en aula presenta su exposición comentando de qué se trata esta danza, cuándo se baila, cómo son los trajes que se utilizan, por qué es importante para ellos y ellas participar en la diablada, qué significado tiene la diablada para las personas que participan danzando. La persona adulta le pregunta sobre cómo se puede cuidar que esta tradición no se pierda, la niña menciona que es importante que los niños y las niñas aprendan a bailar la diablada y participen en el carnaval.	Se encuentran indagando sobre oficios y artistas patrimoniales presentes en su barrio. A partir de una investigación familiar, un niño decide indagar sobre el chinchinero que siempre toca y baila en la plaza cercana a su casa. Luego, presenta lo investigado en el aula, comentando que el chinchinero le enseñó que es una tradición que practican todos en su familia y que se la enseñaron desde pequeño, su abuelo y su padre y que a su padre también le enseñó su abuelo. En el contexto de una salida educativa en su localidad, un grupo de niños y niñas indagan sobre construcciones que son parte del patrimonio material. A partir de algunas preguntas realizadas por la persona adulta, una niña comenta que hay una casa muy antigua del barrio, que fue construida con adobe, donde vivían unas personas que eran amigos de su abuelito, pero que ya no viven allí.	Realizan una experiencia sobre objetos antiguos y de mucho valor emocional para las familias, que son patrimonio cultural material. Junto a las familias realizan una recopilación de estos objetos, los que luego son expuestos en el aula. Un niño muestra un bordado antiguo que fue un regalo de su abuelita. A partir de una experiencia sobre las fiestas patrias de Chile y el patrimonio cultural que se encuentra en dicha celebración, una niña dibuja una escena donde está elevando volantines junto a su familia.

27.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- La educación patrimonial ofrece la oportunidad de fomentar el desarrollo de una ciudadanía responsable con la protección y conservación del patrimonio cultural. Es por esto que es muy importante generar experiencias educativas donde se promueva una ciudadanía activa y comprometida con el cuidado, la preservación y la transferencia del patrimonio cultural material e inmaterial.
- Es fundamental considerar que el patrimonio cultural se construye por las personas en conjunto con su comunidad, siendo parte de su identidad, memoria e historia. Esto implica que tanto niños y niñas, como sus familias y comunidad educativa son constructores de patrimonio cultural; y en sus propios lugares y memorias, existen también saberes, costumbres, tradiciones, utensilios u objetos queridos; que cuentan historias del pasado y que pueden ser abordados en las experiencias de aprendizaje implementadas, para potenciar su cuidado, preservación y transmisión generacional.
- Se sugiere que el equipo pedagógico realice una lectura reflexiva de algunos documentos y sitios web donde se explicita qué se entiende por patrimonio y la importancia de trabajar el patrimonio en contextos educativos. A continuación aparecen algunos enlaces recomendados:
 - *¿Por qué arte y patrimonio desde la primera infancia?* Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/06/Arte-y-patrimonio-desde-la-primera-infancia.pdf>
 - *Educación Patrimonial. Miradas y trayectorias.* Disponible en: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/08/20210729_educacion-patrimonial.-miradas-y-trayectorias_vf.pdf
 - *Infancia y Patrimonios. Los objetos queridos.* Disponible en: https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/images/articles-55091_archivo_01.pdf
 - *Página web de la Subdirección Nacional de Museos de Chile:* <https://www.museoschile.gob.cl/>
- Para la planificación e implementación de experiencias de aprendizaje y la evaluación de este OA, se recomienda considerar los recursos educativos y actividades que se encuentran disponibles en los siguientes enlaces:
 - *Chile para niños:* <https://www.chileparaninos.gob.cl/>
 - *Patrimonio para niñas y niños:* <https://www.xn--patrimonioparaniasynios-7hcf.cl/>
- Se recomienda considerar salidas educativas y visitas de agentes culturales en aula, para apreciar de manera auténtica el patrimonio cultural material e inmaterial de cada comunidad local. En el caso de las salidas a apreciar el patrimonio cultural, es importante considerar preguntas enfocadas en que niños y niñas comprendan su importancia, la existencia de patrimonio tanto en lo tangible (construcciones, monumentos, objetos o utensilios tradicionales, entre otros), como en elementos intangibles (costumbres, tradiciones, oficios, saberes populares, entre otros). Conjuntamente, es fundamental realizar una mediación focalizada en que niños y niñas aprendan acciones de cuidado, conservación y promoción del patrimonio cultural, participando progresivamente en estas acciones, respecto de lo que esté a su alcance. A continuación se ofrecen algunas preguntas ejemplificadoras:

- *¿Qué les llamó su atención de este patrimonio cultural?*
- *¿Por qué este elemento es un patrimonio cultural?*
- *¿Qué opinas de este lugar/objeto/tradición/oficio/costumbre?*
- *¿Por qué creen que es importante este patrimonio para nuestra comunidad?*
- *¿Cómo podemos cuidar este lugar/objeto/tradición/oficio/costumbre?*
- *¿Por qué es importante cuidar este lugar/oficio/saber/tradición/costumbre?*
- *¿Qué podríamos hacer para mejorar su estado de conservación o para revitalizar esta tradición/oficio/costumbre?*
- *¿Qué pasaría si no cuidamos el patrimonio?*

28. Rúbrica: Reconocimiento de la importancia de instituciones y organizaciones

28.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Comprensión del entorno sociocultural
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 7²³:** Reconocer la importancia que prestan instituciones²⁴, organizaciones²⁵, lugares y obras de interés patrimonial, tales como: escuelas, transporte público, empresas, iglesias, museos, bibliotecas, entre otros.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
En experiencias cotidianas, lúdicas e indagativas, el niño o la niña nombra, señala o representa (dibuja, modela o dramatiza) diversas instituciones u organizaciones que se encuentran presentes en su localidad o en el país, describiendo sus servicios y funciones, y explicando su importancia.	En experiencias cotidianas, lúdicas e indagativas, el niño o la niña nombra, señala o representa (dibuja, modela o dramatiza) diversas instituciones u organizaciones que se encuentran presentes en su localidad o en el país, describiendo sus servicios y funciones.	En experiencias cotidianas, lúdicas e indagativas, el niño o la niña nombra, señala o representa (dibuja, modela o dramatiza) diversas instituciones u organizaciones que se encuentran presentes en su localidad o en el país.	En experiencias cotidianas, lúdicas e indagativas, el niño o la niña nombra, señala o representa (dibuja, modela o dramatiza) al menos una institución u organización que se encuentra presente en su localidad o en el país.

23 Para la evaluación de este OA no se considerarán los lugares y obras de interés patrimonial, ya que esto es evaluado en la Rúbrica Cuidado del patrimonio cultural.

24 Las instituciones son constructos sociales formados por reglas y convenciones de la sociedad. Pueden ser públicas o privadas y pueden desempeñar funciones culturales, científicas, políticas, sociales, entre otras. Ejemplos de instituciones son: escuela, iglesia, carabineros, bomberos, municipalidad, entre otras.

25 Las organizaciones se entienden como un grupo de personas que se coordinan para alcanzar un objetivo común dentro de un espacio, tiempo y cultura determinados, por ejemplo: junta de vecinos(as), club deportivo, centro cultural comunitario, agrupación de adultos(as) mayores, colectivo artístico, entre otras.

28.2 Ejemplos de niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Luego de realizar una visita a la biblioteca de la comuna, una niña comenta: <i>En la biblioteca hay muchos libros para leer y te los puedes llevar prestados para tu casa.</i> La persona adulta le pregunta qué importancia tiene la biblioteca, la niña responde: <i>Así podemos leer todos los libros que nos gustan en la casa.</i> En otra ocasión, se encuentran en un juego con un dado que tiene distintos personajes con necesidades o problemas, y los niños y niñas deben decir a qué institución u organización pueden recurrir esos personajes. La niña lanza el dado y aparece un hombre que tiene mucho dolor de estómago. La niña dice: <i>Puede ir al consultorio, a ver a la doctora.</i> La persona adulta le pregunta por qué es importante el consultorio y la niña responde: <i>Porque así podemos estar sanos y curarnos de la enfermedad.</i> Posteriormente, en una feria de servicios que prepararon en su establecimiento junto a las familias, la niña expone sobre el comité de agua potable de su localidad. Ella comenta: <i>El comité entrega agua potable para todas las personas de este lugar, así podemos bañarnos y tomar agua lo que es importante para hidratarnos.</i>	Niños y niñas proponen hacer una visita a los bomberos de la comuna. Posterior a la visita, un niño comenta a su papá cuando lo viene a retirar al establecimiento, que fue donde los bomberos y que ellos(as) apagan incendios y rescatan a las personas o animales que pueden quedar atrapados. En otra ocasión, el niño realiza una investigación con su familia sobre una organización de su localidad: él decide investigar sobre el club de adultos(as) mayores donde participa su abuelita. Expone en el aula comentando: <i>Este es el club de los abuelitos, acá se reúnen con sus amigos abuelos, conversan, juegan a la lotería, hacen paseos, se divierten.</i> En otra ocasión, a raíz de un mapa de la comuna que están confeccionando con un grupo de pares, el niño dibuja un paradero donde estacionan distintos buses y colectivos. Luego dice: <i>Acá están los buses y colectivos que las personas pueden tomar para trasladarse.</i>	Se encuentran realizando una visita educativa en la municipalidad de la comuna. Luego de esto, conversan sobre la experiencia realizada y un niño comenta que fueron a la municipalidad. En otra ocasión, a partir de una indagación sobre organizaciones sociales de su localidad, el niño dibuja la junta de vecinos y vecinas de su barrio. Una niña conversa con la persona adulta en su llegada y le comenta que fue a la iglesia con su familia. En otra ocasión, a partir de un proyecto de indagación sobre instituciones del país, la niña selecciona una imagen de La Moneda. Posteriormente, preparando una exposición de organizaciones e instituciones, la niña modela una consulta veterinaria.	Un grupo de niños y niñas se encuentra observando una revista de la comuna. Una niña dice que en una imagen están los bomberos. Se encuentran investigando sobre organizaciones de su barrio. A partir de esta experiencia, un niño dibuja el club deportivo donde su hermana juega fútbol.

28.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado

- La formación ciudadana junto al enfoque de derechos, enfatizan la importancia de la relación que debe establecer el niño o la niña con su comunidad y con la sociedad en general, construyendo aprendizajes que le permitan vincularse con su entorno, acorde a su cultura. Esto fortalece su identidad, autoestima y sentido de pertenencia como personas. En este sentido, es fundamental que este OA se aborde de manera auténtica, acudiendo a las organizaciones e instituciones de su comunidad local, por medio de visitas educativas

que favorezcan la comprensión de la labor que desarrollan, por ejemplo: biblioteca, municipalidad, consultorio, plaza, escuelas, iglesias, carabineros, bomberos, junta de vecinos(as), club deportivo, centro cultural comunitario, agrupación de adultos(as) mayores, colectivo artístico, entre otras.

- Es fundamental intercambiar ideas, conocimientos y experiencias con niños y niñas sobre las instituciones u organizaciones que están conociendo o que ya conocen, a través de preguntas como: *¿Qué fue lo que más les llamó la atención?, ¿por qué es importante esta organización?, ¿en qué situaciones nos podría ayudar esta organización?*, entre otras.
- El diseño de experiencias de aprendizaje que permitan potenciar y evaluar este OA, puede considerar también juego de roles, dramatizaciones, realización de proyectos de indagación, entre otras. Conjuntamente, tiene gran importancia el uso de diversas fuentes gráficas (fotografías, libros, láminas, planos, mapas, entre otras), como elementos concretos que permiten establecer conversaciones sobre las necesidades y problemáticas existentes actualmente y los servicios creados para brindar ayudas frente a dichas situaciones.
- Es relevante considerar las preguntas que se pueden realizar a los niños y las niñas, incentivando la descripción de los servicios y funciones de estas instituciones u organizaciones, así como la explicación de su importancia. Las siguientes preguntas pueden ayudar a favorecer la reflexión de las y los párvulos y recabar información sobre su aprendizaje:
 - *¿Qué creen ustedes que es este lugar?*
 - *¿Qué hacen las personas en este lugar?, ¿qué servicios prestan a la comunidad?*
 - *¿Qué funciones tiene esa organización/institución?*
 - *¿Por qué es importante esta organización/institución?, ¿qué ayuda presta para las personas (o animales u otros elementos)?*
- Tal como lo indica el Programa Pedagógico de niveles de transición²⁶, es recomendable realizar juegos grupales de adivinanzas, donde otras personas expongan acertijos relacionados con los servicios que prestan algunas instituciones u organizaciones, por ejemplo: *En este edificio de grandes salones, obras de artes, hay por montones (museo); Entran las personas, con curiosidad, en busca de libros, por aquí y por allá (biblioteca); Si me quiero desplazar, al paradero la tengo que ir a buscar (micro)*. Otra de las propuestas didácticas de este programa es el desarrollo del juego “Y ahora, ¿quién podrá ayudarme?”, en el que niños y niñas, por turnos, toman una tarjeta al azar y observan cuál es la institución u organización que aparece en ella. En este juego, la persona adulta narra situaciones problemáticas y hace la pregunta “Y ahora, ¿quién podrá ayudarme?”, incentivando que niños y niñas puedan reconocer las instituciones u organizaciones ligadas a la ayuda que requiere la persona.
- Se sugiere compartir fotografías, dibujos u otros tipos de fuentes, con apoyo de las familias u otro agente comunitario para profundizar en los servicios o funciones de las organizaciones o instituciones, abordando dichas imágenes con preguntas como: *¿Qué función cumple esta institución/organización?, ¿qué ayuda nos presta?, ¿qué servicio entrega esta institución/organización?, ¿qué pasaría si no existieran?, ¿por qué crees eso?*, entre otras.

26 Mineduc. (2019). Programa Pedagógico Primer y Segundo Nivel de Transición, p. 305. Disponible en <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/09/Programa-Pedagogico-NT1-y-NT2.pdf>

Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno

Núcleo: Pensamiento matemático



29. Rúbrica: Creación de patrones

29.1 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 crea un patrón ¹ sonoro, gestual, corporal, pictórico, visual ² o con objetos concretos, de tres elementos (núcleos ABC, AAB o ABB).	A partir de juegos y situaciones lúdicas, el niño o la niña crea un patrón sonoro, gestual, corporal, pictórico, visual o con objetos concretos, de dos elementos (núcleo AB).	A partir de juegos y situaciones lúdicas, el niño o la niña extiende un patrón sonoro, gestual, corporal, pictórico, visual o con objetos concretos, de tres elementos (núcleos ABC, AAB o ABB).	A partir de juegos y situaciones lúdicas, el niño o la niña extiende un patrón sonoro, gestual, corporal, pictórico, visual o con objetos concretos, de dos elementos (núcleo AB).

- 1 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).
- 2 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.

29.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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]. 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].	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]. 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].	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]. 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 de 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].	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]. 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].

29.3 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>

30. Rúbrica: Uso de números para contar colecciones

30.1 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 juegos²⁷.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
A partir de problemas lúdicos y cotidianos de conteo¹ 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: – Recorre enumerando todos los elementos², sin saltarse ninguno y sin pasar dos veces por el mismo.	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: – Recorre enumerando todos los elementos, sin saltarse ninguno y sin pasar dos veces por el mismo. – Realiza correspondencia uno a uno entre el elemento señalado y el número dicho.	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: – Recorre enumerando todos los elementos, sin saltarse ninguno y sin pasar dos veces por el mismo. – Realiza correspondencia uno a uno entre el elemento señalado y el número dicho.	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: – Recorre enumerando todos los elementos, sin saltarse ninguno y sin pasar dos veces por el mismo. – Realiza correspondencia uno a uno entre el elemento señalado y el número dicho.

[Continúa]

- 1 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.
- 2 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.

²⁷ 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.

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
– Realiza correspondencia uno a uno³ entre el elemento señalado y el número dicho. – Recita la secuencia numérica⁴ en orden, mientras va contando. – Luego de terminar su recorrido por los elementos, al preguntarle <i>¿Cuántos hay?</i>, 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.	– Recita la secuencia numérica en orden, mientras va contando. – Luego de terminar su recorrido por los elementos, al preguntarle <i>¿Cuántos hay?</i>, 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.	– Recita la secuencia numérica en orden, mientras va contando. – Luego de terminar su recorrido por los elementos, al preguntarle <i>¿Cuántos hay?</i>, 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.	– Recita la secuencia numérica en orden, mientras va contando. – Luego de terminar su recorrido por los elementos, al preguntarle <i>¿Cuántos hay?</i>, 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.

- 3 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.
- 4 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.

30.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 [recita la secuencia numérica correctamente]. El adulto o la adulta le pregunta ¿Cuántas tijeras hay? El niño dice: ¡Hay 14! [demuestra tener noción de cardinalidad]. 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: ¿Cuántos medios de transporte hay?, la niña dice: 15 [demuestra tener noción de cardinalidad].	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: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20 [secuencia numérica errada] Al preguntarle cuántos cubos son en total, la niña responde: Son 20 cubos. [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.	Mientras se realiza una lectura compartida de un cuento, en una imagen se observan ocho mariposas. La persona adulta detiene la lectura y pregunta: ¿Cuántas mariposas se ven acá? 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: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13. [secuencia numérica errónea] Cuando el adulto o la adulta le pregunta: ¿Cuántas mariposas hay?, el niño dice: Hay 13 mariposas [demuestra tener noción de cardinalidad]. En el momento del desayuno, la persona adulta le pregunta a un niño: ¿Cuántas servilletas tenemos en el servilletero? 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].	Al inicio de la jornada, la persona adulta pregunta: ¿Cuántas niñas vinieron hoy? 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: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14 [secuencia numérica errada]. La adulta o el adulto le pregunta: ¿Cuántas niñas hay en total?, y la niña vuelve a contar a sus compañeras: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 [demuestra tener dificultades en la noción de cardinalidad]. 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].

[Continúa]

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
	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 <i>recita: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15</i> [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].	La adulta o el adulto le pregunta cuántas hay y el niño vuelve a contar las servilletas, diciendo: <i>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17</i> [demuestra tener dificultades en la noción de cardinalidad].	Cuando el adulto o la adulta le pregunta nuevamente: <i>¿Cuántas flores hay en tu ficha?</i>, el niño dice que hay <i>1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20</i> [demuestra tener dificultades en la noción de cardinalidad].

30.3 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 periodos 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=NOFrX66uiw>

31.

Rúbrica: Resolución de problemas de agregar y quitar elementos

31.1 Rúbrica

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Pensamiento matemático
- **Objetivo de Aprendizaje (OAT) 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
– A partir de problemas cotidianos o lúdicos de agregar o quitar objetos¹ concretos y pictóricos en un ámbito numérico de 10 elementos, donde la colección inicial está representada por un número, el niño o la niña sobrecuenta² o descuenta³ desde dicho número para determinar correctamente la cantidad resultante. – Frente a preguntas o indicaciones dadas, comunica una secuencia de acciones que llevó a cabo para resolver el problema.	– 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 sobrecuenta o descuenta desde dicho número para determinar correctamente la cantidad resultante. – Frente a preguntas o indicaciones dadas, comunica algunas acciones aisladas y puntuales que llevó a cabo para resolver el problema.	– 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 sobrecuenta o descuenta desde dicho número para determinar la cantidad resultante; sin embargo, este resultado es incorrecto debido a dificultades en el conteo. – Frente a preguntas o indicaciones dadas, comunica algunas acciones aisladas y puntuales que llevó a cabo para resolver el problema.	– 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 determina correctamente la cantidad resultante, haciendo visible todos los objetos y luego contándolos de manera ascendente desde el 1. 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. – Frente a preguntas o indicaciones dadas, comunica algunas acciones aisladas y puntuales que llevó a cabo para resolver el problema.

1 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.

2 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 sobrecuenta partiendo desde el cardinal de la primera colección: 4- 5, 6, 7, y responde: *Ahora hay 7 lápices*.

3 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*.

31.2 Ejemplos de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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</i> (ocultas). <i>Si yo lanzo estas 4 pelotas más dentro del balde</i> (les muestra las 4 pelotas y las deja frente a ellos y ellas), <i>¿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].	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</i> (3 personas dibujadas visibles), <i>¿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].	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</i> (no las muestra). <i>Ahora compraré estas 4 naranjas</i> (las muestra). <i>¿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].	En el juego de “la caja mágica” el adulto o la adulta dice: <i>Dentro de esta caja mágica hay 5 fichas</i> (ocultas). <i>Ahora voy a agregar 4 fichas a la caja</i> (les muestra las 4 fichas mientras las pone una a una en la caja) y pregunta: <i>¿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].

[Continúa]

[Continuación]

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
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?</i>, a lo que el niño responde: <i>Eran 10. Fui sacando y descontando 9, 8, 7, 6.</i> [Comunicar una secuencia de acciones].	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].	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].	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].

31.3 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=NOFrX66uiw>

32.

Rúbrica:

Reconocimiento de figuras geométricas 2D y 3D**32.1 Rúbrica**

- **Nivel:** Transición
- **Núcleo:** Pensamiento matemático
- **Objetivo de Aprendizaje (OA) 10:** Identificar atributos²⁸ de figuras 2D²⁹ y 3D³⁰, tales como: forma, cantidad de lados, vértices, caras, que observa en forma directa o a través de las TIC.

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Durante situaciones lúdicas o de juego, que impliquen observación o manipulación, al comparar dos figuras 3D o dos grupos de figuras 3D, nombra o señala semejanzas o diferencias referidas a sus atributos geométricos; además, señala o nombra la figura 3D que corresponde a la huella ¹ observada en una superficie plana (figura 2D), argumentando dicha correspondencia a partir de algún atributo geométrico, y nombra o señala todas las figuras 2D (triángulo, cuadrado, rectángulo, círculo) que son presentadas en un formato diferente al ostensivo ² (rotadas), justificando su respuesta a partir de algún atributo geométrico.	Durante situaciones lúdicas o de juego que impliquen observación o manipulación, al comparar dos figuras 3D o dos grupos de figuras 3D, nombra o señala semejanzas o diferencias referidas a sus atributos geométricos; además, nombra o señala al menos dos figuras 2D que son presentadas en un formato diferente al ostensivo (rotadas), justificando su respuesta a partir de algún atributo geométrico.	Durante situaciones lúdicas o de juego que impliquen observación o manipulación, nombra o señala más de un atributo geométrico de figuras 3D, y nombra o señala al menos una figura 2D que es presentada en un formato diferente al ostensivo (rotada),	Durante situaciones lúdicas o de juego, que impliquen observación o manipulación, nombra o señala al menos un atributo de figuras 3D, y nombra o señala figuras 2D, solo cuando son presentadas en su formato ostensivo ³ .

- 1 El concepto de “huella” se refiere a la marca de las caras que deja una figura 3D al estamparse en una superficie plana. Conjuntamente, a través de la huella, el niño o la niña puede concluir qué figura 3D se relaciona con la huella observada. Ambas posibilidades permiten establecer relaciones entre atributos de figuras 3D y las caras que las componen, que son figuras 2D. Se recomienda revisar el apartado *Consideraciones para recopilar información* de esta rúbrica, para revisar más detalles del concepto.
- 2 El formato ostensivo se refiere a una presentación tradicional o típica de las figuras geométricas en diversas imágenes y textos comúnmente utilizados. Este concepto se conoce también como representación gráfica estereotipada. Por ejemplo en la presentación que hacemos a niños y niñas del triángulo, siempre del mismo tipo y en la misma orientación. Esto tiene como consecuencia que, niños y niñas luego, al presentarse un triángulo diferente, escaleno por ejemplo, no lo reconocen como tal (triángulo). El formato diferente al ostensivo refiere a presentar la representación gráfica distinta a la estereotipada, por ejemplo de manera rotada. Acá se excluye el círculo, pues se trata de una figura geométrica que no sufre cambios al ser rotada. Esto mismo sucede en todos los niveles de la rúbrica donde se refiere a figuras 2D presentadas en formato no ostensivo (rotadas). Se recomienda revisar el apartado *Consideraciones para recopilar información* de esta rúbrica, para revisar más detalles del concepto.
- 3 En este caso, el niño o la niña demuestra dificultades para reconocer las figuras 2D cuando son presentadas en un formato diferente al ostensivo.

28 Atributos se refiere a las propiedades y elementos que caracterizan a figuras 2D y 3D. En el caso de las figuras 2D, su naturaleza plana, sus vértices y lados. En el caso de las figuras 3D, su volumen, capacidad de rodar (en el caso de los cuerpos redondos), vértices, aristas, cara.

29 Las figuras 2D se refieren a las figuras geométricas planas o polígonos. Sus atributos principales son: a) Lados: son cada uno de los segmentos que delimitan el contorno de la figura 2D; b) Vértices: es el punto donde se unen dos lados; c) Ángulos: es la amplitud que se genera en el interior de ese vértice y en el exterior. Un atributo de las figuras 2D puede ser distinguir que se trata de figuras planas o que no tienen volumen. Se recomienda revisar el apartado *Consideraciones para recopilar información* de esta rúbrica, para revisar más detalles de las figuras 2D.

30 Las figuras 3D se refieren a las que conocemos como Cuerpos Geométricos. Una propiedad que los caracteriza es tener volumen y ocupar un lugar en el espacio. Tienen alto, ancho y largo. Sus atributos principales son: a) Aristas: son los segmentos formados por la intersección de dos caras; b) Vértices: son los puntos donde se interceptan 3 o más aristas; c) Caras: son los polígonos que delimitan el cuerpo geométrico. Se recomienda revisar el apartado *Consideraciones para recopilar información* de esta rúbrica, para revisar más detalles de las figuras 3D.

32.2 Ejemplos para apoyar la comprensión de los niveles de progreso

Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
Dispuestas diversas figuras 3D sobre una alfombra, la persona adulta invita a agrupar los cuerpos geométricos en dos grupos diferentes entre sí. En este contexto, niños y niñas conforman un grupo de cuerpos geométricos con cúspide y un grupo de cuerpos sin cúspide. Niños y niñas arman los grupos, dejando pirámides de distintas bases en el grupo de cuerpos con cúspide, y cilindros y esferas en el grupo de cuerpos sin cúspide. Hay un cubo que no está agrupado y queda sobre la alfombra. A partir de este hecho, la persona adulta pregunta <i>¿Qué pasó con el cubo?</i> e invita a niños y niñas a que conversen en qué grupo podría ser agrupado el cubo, si en el grupo de los cuerpos con cúspide o en el grupo de los cuerpos sin cúspide. Luego de conversar, una niña dice: <i>El cubo va en el grupo de los cuerpos con puntitas. Lo que pasa es que no es tan puntita como esta (mientras muestra la pirámide), pero va aquí porque tiene punta</i>, haciendo referencia con su dedo hacia el vértice del cubo. En otra ocasión, la persona adulta ocupa un mazo de cartas con figuras geométricas 2D dispuestas todas en un formato no ostensivo, y ante la consigna “Conversen en sus grupos qué figuras geométricas encuentran”, la niña dice: <i>Aquí hay un cuadrado especial, porque está chueco, tiene 4 lados, es un cuadrado</i>. Luego, toma	La persona adulta invita a un grupo de niños y niñas a descubrir figuras geométricas 3D que están en un baúl. Luego explica: <i>Deben elegir dos cuerpos geométricos que sean diferentes y comentar al grupo ¿cómo son estos cuerpos?, ¿qué tienen de diferente?</i> Un niño elige un cilindro y un cubo y explica: <i>Este (señalando al cilindro) tiene dos círculos y este (señalando el cubo) tiene solo cuadrados</i>. Posteriormente, en un momento de juego libre, el niño está jugando con tarjetas de figuras geométricas. En este contexto, la persona adulta le pregunta sobre algunas figuras que se encuentran en formato no ostensivo: <i>¿Qué figura es esa?</i>, el niño responde: <i>Es un cuadrado</i>. La persona adulta pregunta: <i>¿Cómo te diste cuenta?</i> El niño responde: <i>Los cuadrados tienen cuatro puntas</i>. Luego el niño reconoce otra figura presentada de manera no ostensiva y dice: <i>Este está al revés, pero es un triángulo</i>, y agrega: <i>Tiene tres lados</i>, mientras señala con sus dedos los lados del triángulo.	Se encuentran en un juego en rincones, la persona adulta se acerca a un grupo que está manipulando figuras 3D y pregunta: <i>¿Cuál de estas figuras puede rodar?</i> Una niña señala la esfera con su dedo y la hace rodar sobre la superficie de la mesa. La persona adulta las y los invita a escoger una figura geométrica 3D y comentar sus características. La niña elige un paralelepípedo y dice: <i>Este tiene algunos cuadrados y rectángulos</i>, mientras señala las caras de la figura 3D. Luego, la persona adulta le pregunta: <i>¿Y qué más podrías decir de esa figura 3D?</i> La niña dice: <i>Tiene puntitas</i>. Posteriormente, en otra ocasión, la persona adulta invita a un grupo de niños y niñas a conocer un set de tarjetas con figuras geométricas 2D presentadas en formato no ostensivo. La niña explora las tarjetas y la persona adulta le pregunta: <i>¿Qué figura geométrica reconoces?, ¿cómo se llama?</i> La niña muestra un rectángulo dibujado en forma vertical y dice: <i>Este es un rectángulo</i>. La persona adulta le pregunta: <i>¿Reconoces alguna otra figura geométrica de las tarjetas?, ¿cuál?</i> La niña mueve la cabeza de un lado a otro en signo de negación.	Se encuentran jugando con una bolsa de cuerpos geométricos (figuras 3D) en el rincón de las matemáticas. El niño toma un cilindro. La persona adulta le pregunta cómo es esa figura, y el niño dice: <i>Este rueda</i>. Se encuentran jugando con una bolsa llena de tarjetas con figuras 2D en su formato ostensivo y otras posicionadas en formato no ostensivo. Conforme van apareciendo las tarjetas, una niña verbaliza solo las figuras geométricas presentadas de manera ostensiva. Cuando la persona adulta le pregunta directamente sobre un triángulo equilátero invertido, la niña señala: <i>No sé</i>. Cuando saca una tarjeta con un cuadrado posicionado en forma ostensiva, señala: <i>Este es un cuadrado</i>.

[Continúa]

[Continuación]

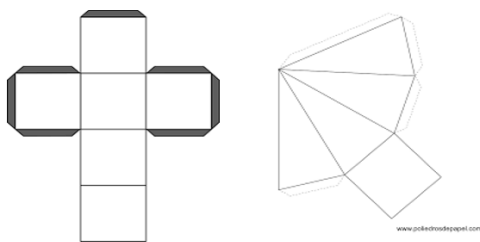
Profundizando	Consolidando	Desarrollando	Comenzando
una carta con un triángulo rectángulo y dice: <i>Este es un triángulo</i>, luego un compañero elige una carta que tiene un rectángulo presentado de manera no ostensiva (vertical), que no logra conocer. La niña nuevamente levanta la mano y dice “yo sé, ese es un rectángulo”. Posteriormente, en el contexto de una experiencia de timbres, niños y niñas realizan sellados de cuerpos geométricos en una cartulina dispuesta en el pasillo del patio. A partir de esta experiencia, la persona adulta pregunta a niños y niñas sobre cuáles cuerpos geométricos podrían haber dejado cada una de las huellas. En un momento señala la huella de la base de un cilindro (círculo) y pregunta: <i>¿Qué cuerpo geométrico habrá dejado esta huella?</i>, a lo que la niña responde: <i>Esta huella la dejó ese</i>, mientras señala la base circular de un cilindro que toma con sus manos.			

32.3 Consideraciones para recopilar información sobre el OA evaluado:

- Es importante aclarar que dentro de las figuras geométricas 2D, los polígonos regulares son aquellos en que todos sus lados miden lo mismo y todos sus ángulos miden lo mismo. Ejemplos de polígonos regulares son: cuadrado, triángulo equilátero. Por su parte, los polígonos irregulares son los que tienen los lados y ángulos internos distintos entre sí, con medidas distintas. Ejemplos de polígonos irregulares son: rombo, rectángulo, romboide, trapecio, trapezoide, triángulo no equilátero. En el caso del círculo, es una figura geométrica que se realiza trazando una curva que está siempre a la misma distancia de un punto que llamamos “centro”. El círculo es un caso especial de figura 2D ya que por definición tiene infinitos lados.
- En el caso de los cuerpos geométricos o figuras 3D (también llamados “poliedros”), es importante aclarar que existen poliedros regulares, los cuales tienen todas sus caras iguales, por ejemplo: el cubo y el tetraedro. Por su parte, los poliedros irregulares son los que no cumplen con la condición de igualdad de sus caras, o dicho de otro modo, están compuestos por más de un tipo de figuras 2D. Cabe señalar, que los poliedros irregulares incluyen a otras

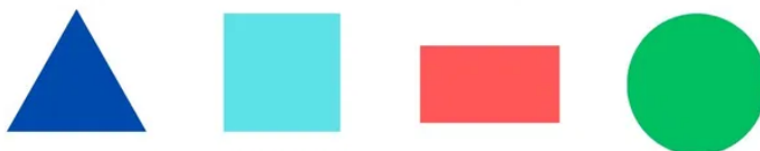
dos familias de figuras 3D: prismas y pirámides. Además, otra familia de figuras 3D distinta a los poliedros, son los cuerpos redondos, que se caracterizan por tener una o más caras curvas. Ejemplos de cuerpos redondos son: cilindro, cono y esfera.

- Es muy importante disponer de variadas figuras 3D en el aula. No es un requisito que niños y niñas las reconozcan o nombren. Estas figuras se sugieren en formato natural, de preferencia sin colores (plumavit, madera, cartón, acrílico transparente, entre otros materiales). También es posible que se construyan cuerpos geométricos a partir de redes disponibles de manera digital. Compartimos algunos ejemplos:



- Se sugiere abordar este objetivo tanto en experiencias lúdicas intencionadas, como en momentos de juego libre u otros periodos permanentes. En todos los casos, la manipulación de figuras 2D y 3D es un requisito clave para el aprendizaje presente y futuro en el núcleo Pensamiento matemático. Es importante aclarar que el conocimiento geométrico no se adquiere recibiendo información, ni consiste solamente en reconocer visualmente determinadas formas o saber su nombre correcto, sino que implica desarrollar capacidades muy diversas en cada niño o niña. Al contrario, se trata de un largo proceso que requiere explorar, comparar, expresar verbalmente e interiorizar las distintas nociones geométricas. Supone además, la constitución progresiva de un modo de pensar, enriquecido por experiencias e interacciones de calidad. Por ello, en este nivel, no es un propósito de la enseñanza que niños y niñas memoricen los nombres de figuras 2D y 3D, sino que avancen en su capacidad para distinguir sus atributos, semejanzas y diferencias entre ellas, apuntando así a habilidades de mayor demanda cognitiva.
- Respecto de la presentación ostensiva, se trata de una determinada presentación de las figuras geométricas 2D, en la que todos los elementos y relaciones constitutivas de la noción prevista son proporcionados de una sola vez y de una sola manera. La presentación ostensiva se usa bastante en geometría, por ejemplo, cuando presentamos el triángulo a niños y niñas: siempre del mismo tipo y en la misma orientación. Al presentarse un triángulo diferente, escaleno por ejemplo, la consecuencia es que no lo reconocen como tal. Este concepto se conoce también como representación gráfica estereotipada, utilizada con mucha frecuencia en los libros de texto e imágenes públicas. Estas representaciones gráficas poseen ciertas características visuales (fundamentalmente relacionadas con la posición) irrelevantes para el concepto, pero que influyen en la apreciación de las personas.

Figuras geométricas en su formato ostensivo o representación gráfica estereotipada:



Figuras geométricas en su formato no ostensivo³¹:



- Para trabajar las figuras geométricas 2D y 3D se sugiere realizar experiencias que impliquen:
 - Manipular y observar las características de las figuras geométricas 2D y 3D.
 - Identificar semejanzas y diferencias entre figuras 2D y entre figuras 3D.
 - Usar un lenguaje correcto para retroalimentar el lenguaje utilizado por niños y niñas, respecto de las características de figuras 2D y 3D.
 - La relación de las figuras 3D con las figuras 2D a través de la acción de representar por medio del sellado, huella o contorneado.
 - El paso de lo tridimensional a lo bidimensional y viceversa, a través de las representaciones.
 - Situaciones que lleven al niño o niña a darse cuenta de que un mismo cuerpo geométrico puede tener huellas iguales o diferentes.
 - La comprensión de que dos figuras pueden formar una tercera.
- El reconocimiento de que las huellas de los cuerpos geométricos son figuras 2D.
- Para la descripción de figuras 2D y 3D, es necesario la introducción paulatina de un vocabulario que permita ir comprendiendo conceptos asociados como: lado y vértice y cara, vértice, arista (figuras 3D) y lados y vértices (figuras 2D), así como los nombres que permiten distinguir a las figuras 2D y 3D. Es importante señalar que en este nivel, es aceptable que niños y niñas construyan sus propias etiquetas para comunicar determinadas características; por lo que etiquetas como “puntitas” o “líneas”, entre otras, son completamente aceptadas, y podrán –conforme avance su proceso de aprendizaje–, ser ajustadas gracias a la retroalimentación de las personas adultas y sus pares. La incorporación de vocabulario específico también requerirá de ciertas intervenciones docentes, con ideas como: *Para ponernos de acuerdo, vamos a llamar “caras” a esta parte que ustedes le dicen “lados” o “costados”*.

31 Cabe destacar que el círculo se excluye de la presentación no ostensiva, pues al ser rotado no sufre ningún cambio.

- **¿Qué se enseña primero, figuras 2D o figuras 3D?** Se sugiere proponer situaciones intencionadas que aborden de manera simultánea las figuras 2D y 3D. Este trabajo debe hacerse desde lo observable, manipulable y perceptible. Es importante también que niños y niñas avancen paulatinamente en la relación existente entre las figuras 2D y 3D. Si bien tradicionalmente se sugiere que la primera aproximación de niños y niñas, sea en relación a cuerpos geométricos (dadas las posibilidades de manipulación, exploración y descubrimiento), es recomendable que el aprendizaje de las figuras 2D y 3D se lleve a cabo en forma paralela, relevando en todo momento la relación entre ellas.
- Es importante considerar que la justificación que pueden entregar niños y niñas va a emerger en la medida que las personas adultas propongan preguntas que lo permitan. Por ejemplo: *¿Podrías decir algo más en qué se parecen estas figuras 3D?, ¿por qué creen que son parecidas estas figuras? ¿por qué dices tú que este es un cuadrado?, ¿cómo te diste cuenta que es un triángulo?* En ocasiones basta con enriquecer el campo dialógico preguntando *¿por qué?*, para así posibilitar que niños y niñas comuniquen sus pensamientos.
- Tal como se ha mencionado anteriormente, una experiencia de aprendizaje que enriquece la comprensión de esta relación, es el trabajo de sellado (o estampado) de cuerpos geométricos sobre superficies planas, ya que al sellar las caras de estos cuerpos, se obtienen diferentes figuras 2D. Un ejemplo de esta relación permite importantes conclusiones, como por ejemplo: El cubo apoyado de diferentes formas siempre arroja un cuadrado, es decir, el cubo está formado por caras todas iguales. Esto permite identificar relaciones entre las huellas del sellado y los cuerpos que las producen, según el cuerpo que usan y el modo en que lo apoyan. Una pregunta que puede realizar al respecto es: *Mirando estas huellas, ¿qué cuerpos se habrán usado antes de quedar selladas en la cartulina?*

> Rúbricas

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



agenciaeducacion.cl