



Ministerio de  
Educación


Gobierno de Chile



# ORIENTACIONES PARA FAVORECER LA TRANSICIÓN EDUCATIVA

## ENTRE EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN BÁSICA



A photograph of a playroom with children and an adult. The room has a blue carpet and large windows. There are several large, colorful blocks (red, green, blue, yellow) scattered on the floor. A woman in a blue hoodie with a 'PUMA' logo is standing in the background, smiling. Several children are playing with the blocks. One child is crawling on a red block, another is sitting on a blue block, and another is leaning over a green block. The text 'ORIENTACIONES PARA FAVORECER LA TRANSICIÓN EDUCATIVA' is overlaid in white, and 'ENTRE EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN BÁSICA' is overlaid in yellow below it.

# ORIENTACIONES PARA FAVORECER LA TRANSICIÓN EDUCATIVA

## ENTRE EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN BÁSICA

## **ORIENTACIONES PARA FAVORECER LA TRANSICIÓN EDUCATIVA ENTRE EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN BÁSICA**

### **MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

División de Educación General

### **AUTORAS**

Marcia Arévalo Valenzuela.

Cecilia La Rivera Vega.

Margarita Lira Bianchi.

Myriam Oyaneder Fernandez.

Rebeca Portales Cifuentes.

Claudia Torres Segovia.

Alicia Zorrilla Alfaro.

### **COLABORACIÓN TÉCNICA**

Equipo Subsecretaría de Educación Parvularia.

### **DISEÑO**

Departamento de diseño Mineduc

### **IMPRESIÓN**

Litografía Valente

Registro Propiedad Intelectual

A-297752

ISBN

978-956-292-739-0

Distribución Gratuita a Escuelas Básicas del país

Santiago de Chile

año 2018

NOTA: En el presente documento se emplean de manera inclusiva términos como “docente”, “profesor”, “alumno”, etc. y sus respectivos plurales, para referirse a hombres y mujeres.

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>6</b>
<b>I. MARCO LEGAL Y NORMATIVO</b>	
1. ¿Por qué hablamos de Transición?	9
<b>II. FUNDAMENTOS DE LA TRANSICIÓN EDUCATIVA</b>	
1. ¿Qué se entiende por Transición Educativa?	13
2. Progresiones en el contexto de la Transición Educativa	14
3. Ejemplo de progresión curricular	18
4. Orientaciones generales para elaborar la Estrategia de Transición Educativa desde la gestión escolar	21
<b>III. ESTRATEGIAS DE APOYO PARA LA TRANSICIÓN EDUCATIVA</b>	
1. Consideraciones generales que comparten las estrategias de transición	27
2. Propuesta de Estrategias para la Transición Educativa	30
2.1 Psicomotricidad Educativa	31
2.2 Laboratorios Culturales	34
2.3 ElJuego como facilitador de aprendizajes	38
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>44</b>

## PRESENTACIÓN

Con la promulgación del decreto N° 373 de 2017 de la Subsecretaría de Educación Parvularia, el Ministerio de Educación da relevancia a la trayectoria educativa de los niños y niñas, manifestando la necesidad pedagógica de dar continuidad y coherencia a los procesos de transición, particularmente entre el Segundo nivel de Transición y Primero básico.

Este decreto surge en reemplazo de la Resolución Exenta N° 11.636 de 2004, que ponía foco en la Articulación Curricular como elemento esencial de coordinación, a diferencia del actual que se centra en los procesos educativos por los cuales transitan nuestros estudiantes. Para ello, los establecimientos adscritos a la Ley de Subvención Preferencial han de diseñar e implementar Estrategias de Transición Educativa dentro de sus Planes de Mejoramiento Educativo (PME), y en el Plan de Acción aquellos que no lo estén, en la lógica del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, contribuyendo de esta manera al ciclo de mejoramiento continuo.

En este contexto, la invitación es situar al estudiante al centro, como protagonista de sus aprendizajes y reflexionar críticamente en cuanto a lo que significa para este la continuidad entre un nivel y otro de educación.

Estas orientaciones sitúan al desarrollo infantil como un proceso único, que surge desde cada niño o niña, donde va desplegando sus capacidades, habilidades y actitudes desde su interior, progresiva e integradamente, para lo cual es necesario una educación que responda a sus necesidades de aprendizaje (Sainz, 1998), en un sistema integrado que facilite el paso entre los niveles de educación parvularia y educación básica, sobre fundamentos pedagógicos y psicológicos comunes, a fin de minimizar procesos de cambio en la trayectoria educativa que produzcan incertidumbre o temor a lo desconocido.

El capítulo 1 aborda la relación existente entre los diferentes instrumentos y herramientas vigentes en relación con el Decreto N° 373; el capítulo 2 entrega información en torno a los Fundamentos de la Transición Educativa, y el capítulo 3 pone a disposición tres estrategias pedagógicas de apoyo a la Transición Educativa, que favorecen las capacidades para aprender y los aprendizajes de niñas y niños de 4 a 7 años: Psicomotricidad Educativa, Laboratorios Culturales y Juego.

Estas estrategias están creadas para la infancia y sustentadas en los procesos de madurez y de desarrollo que se viven en este periodo, cubriendo aspectos transversales del desarrollo infantil como es el proceso de descentración; los procesos cognitivos y emocionales que suponen un avance en la organización del pensamiento, que transita desde experiencias concretas y autorreferidas hacia procesos de metacognición o de fase de las operaciones formales propuestas por Piaget.

Es así como desde la propuesta de Psicomotricidad Educativa, los Laboratorios Culturales y el Juego se promueve un enfoque de pedagogía activa, donde el rol de los niños y niñas es ser protagonistas de sus aprendizajes, y donde cada educador y/o docente observa activa y empáticamente, vinculando lo que sucede en estas experiencias educativas con los requerimientos de objetivos de aprendizaje propuestos en el currículo.

Al proponer estas Estrategias de Transición, el Ministerio de Educación explicita el esfuerzo y compromiso continuo con las niñas y los niños de nuestro país, a fin de garantizar una educación de calidad a través del desafío al que se enfrentan permanentemente educadoras y docentes de ofrecer la mejor de las enseñanzas, al mismo tiempo que compromete a los directivos y equipos de gestión a acompañarlos e implementar estos nuevos lineamientos.

# 1. Marco legal y normativo





## 1. ¿Por qué hablamos de transición?

En el sistema educativo existe un conjunto de leyes y normas que fundamentan y plantean la necesidad de establecer formalmente un proceso de transición educativa entre el nivel de educación parvularia y de educación básica.

Ambos niveles comparten una misma comprensión de la educación, la que se expresa en la Ley General de Educación (LGE), como el "... proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad y para trabajar y contribuir al desarrollo del país".

La finalidad expuesta interpela al sistema educacional a construir procesos educativos que favorezcan el desarrollo de las personas en sus distintos ámbitos, en consonancia con la educación inclusiva y el enfoque de derechos, generando oportunidades efectivas de aprendizaje para niños y niñas entre

los niveles de educación parvularia y educación básica y, específicamente, entre el tramo curricular de transición y el primer y segundo año de educación básica.

Desde la LGE, se plantean objetivos generales para ambos niveles, que mandatan una educación integral en torno a lo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico, de acuerdo con su edad, destacándose el desarrollo personal, las relaciones con el entorno social y natural, el desarrollo de habilidades motrices, cognitivas, comunicativas, socioemocionales y artísticas, en base a valores como la tolerancia, la colaboración, la empatía, la responsabilidad, entre otros.

La Ley define que tanto el nivel de educación parvularia como el de educación básica, son parte de la educación formal o regular, y se orientan a propiciar una educación integral. A su vez, fija aprendizajes relevantes que se definen en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) y las Bases Curriculares de Educación Básica (2012 - 2013), constituyéndose en el documento base del currículum nacional.

Ambos instrumentos se componen de Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que se derivan de los Objetivos generales de la LGE, y Objetivos de Aprendizajes (OA) que, en el caso de la educación parvularia, se estructuran en torno a ámbitos de experiencias y en el caso de educación básica, en función de asignaturas relacionadas con las distintas disciplinas.

Asimismo, las Bases Curriculares de la Educación parvularia (BCEP) presentan la necesidad de construir estrategias de transición educativa entre educación parvularia y básica, a través de uno de sus propósitos: "Favorecer la transición de la niña y del niño a la Educación Básica, propiciando el desarrollo y aprendizaje de las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para esta trayectoria educativa e implementando los procesos pedagógicos que la facilitan"<sup>1</sup>.

La articulación entre ambos niveles constituye parte de los desafíos actuales de la trayectoria educativa, como integrar los principios pedagógicos de la Educación Parvularia, extendiéndolos al primer y segundo año de la Educación General Básica, a fin de resguardar una identidad pedagógica que se inicia en los primeros años de escolaridad y continúa hasta finalizar la escuela.

Aquí es importante enfatizar que el actual decreto N°373, amplía la mirada en dos aspectos significativos: el primero es que institucionaliza el trabajo y las prácticas de articulación de educadoras y docentes al incluirlos en el PME, por tanto, permite la incorporación dentro del modelo de Mejoramiento Continuo y le abre un espacio de legitimidad dentro de la gestión escolar a las estrategias de transición educativa.

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación. Bases Curriculares de la Educación Parvularia. 2018, p. 34.



El segundo aspecto, y probablemente el más significativo respecto de la resolución anterior (11.636), es que inserta esta Estrategia de Transición en una perspectiva de apoyo a la Trayectoria Educativa de niños y niñas. Aquí, el sujeto de valoración nuevamente es el niño y sus procesos, en el entendido que será quien transitará por una trayectoria escolar y que la institución escolar deberá adecuarse y resguardar las condiciones para que se desarrolle y aprenda en las mejores condiciones.

En función de estos preceptos, se establece para todo el sistema escolar el Decreto Exento 373 de abril de 2017, considerando que el paso entre el nivel de transición y el primer año de la Educación Básica constituye para la gran mayoría de los niños y niñas un hito en su educación escolar, el que puede ser determinante en su autoestima, la conformación de sus estructuras cognitivas, las formas de interacción predominantes, su disposición para el aprendizaje y su escolaridad futura, entre otros aspectos.

En consecuencia, cada establecimiento educacional reconocido por el Estado que imparta educación parvularia y básica, está mandado a diseñar una Estrategia de Transición Educativa (ETE) sistémica e inclusiva que resguarde las características propias de la infancia, su desarrollo y formas de aprendizaje, a fin de que el paso entre un nivel y otro sea beneficioso para niños y niñas.



## 2. Fundamentos de la Transición Educativa



## 1. Qué se entiende por Transición Educativa

Las transiciones están presentes en las distintas etapas de la vida de los niños y niñas en los diferentes ámbitos en los cuales se desenvuelven.

Cada transición a la que se enfrenta una persona se produce en un tiempo delimitado y comprende acontecimientos, procesos y experiencias interrelacionadas donde se producen diversos cambios (ambientales, personales, interaccionales, metodológicos) que pueden producir un quiebre con lo vivido anteriormente.

Las transiciones, vistas desde el proceso que viven los niños que pasan de un nivel educativo a otro, así como la institucionalidad que se hace cargo del problema, deben reflejarse en estrategias y acciones que favorezcan las transiciones más allá de la articulación. En consecuencia, resulta indispensable transformar este proceso en una oportunidad para el desarrollo de niños y niñas y para abrir nuevas posibilidades de aprendizaje.

Sin embargo, este proceso supone riesgos que provocan las desconexiones, desarticulaciones y discontinuidades en la educación formal y que forman parte de la experiencia común que cotidianamente ocurre en el sistema educativo.

Entonces, es interesante preguntarse:

¿Por qué teniendo a grandes educadores fundantes como Comenio, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, por nombrar algunos, capaces de crear paradigmas, principios y criterios pedagógicos y orientaciones metodológicas esenciales y comunes para estos dos niveles (Parvularia y Básica) y sus relaciones con la familia, se produce a lo largo de la historia en la educación una disociación, ruptura y quiebre que no se ha podido superar?

Evidentemente, no existe una respuesta única a esta pregunta, pero lo que ha ido acumulando la evidencia es que se trata de un problema multicausal y que, por tanto, la manera de enfrentarlo debería considerar una mirada integral y sistémica.

## 2. Progresiones en el contexto de la Transición Educativa

En el contexto de la organización de nuestro sistema educacional, pasar de un nivel educacional a otro significa concluir una etapa y disponerse a comenzar otra. Sin embargo, como se menciona al inicio del documento, hay principios educativos que debiesen orientar a todo el sistema, en una mirada amplia de lo que nuestro país concibe como educación y ocuparse de las diferentes aristas que puede representar este cambio de niveles para los niños y niñas.

Peralta (2007), plantea que en los procesos de transición entre educación inicial y primaria se pueden distinguir tres subprocesos: continuidad, progresión y diferenciación. Es decir, hay aspectos a los cuales es necesario dar continuidad (principios, conceptos y criterios pedagógicos esenciales); progresión (habilidades, destrezas, contenidos, etc.) y diferenciación, como incorporar aspectos nuevos, propios de la etapa siguiente (nuevas normas de convivencia, roles, relaciones, actitudes, códigos, medios y lugares de aprendizaje, etc.).

Atender la transición desde estos tres subprocesos para enlazar las diferentes etapas facilita las transiciones internas que viven los niños y niñas, mediante las intervenciones externas que la escuela pueda propiciar. Cuando los adultos tienen una concepción positiva frente a la transición, esta se refleja en su práctica y en una actitud abierta y positiva de los niños frente al cambio, potenciando una base amplia de habilidades, actitudes y aprendizajes de los diferentes Ámbitos, y resguardando su continuidad y progresión en la siguiente etapa, de tal manera que no se pierda el enfoque activo, lúdico y con sentido para los grupos.

Desde el rol formativo, resulta indispensable que el profesorado comprenda la necesidad de estructurar todas las progresiones en base a dos ejes centrales que orientan el quehacer en la escuela: el currículo y la etapa de desarrollo que viven niños y niñas. Ambos ejes (currículo- desarrollo), consideran en su génesis el concepto de evolución y progresión, por tanto, lo que se hace necesario es que se gesten decisiones pedagógicas sobre estas bases.

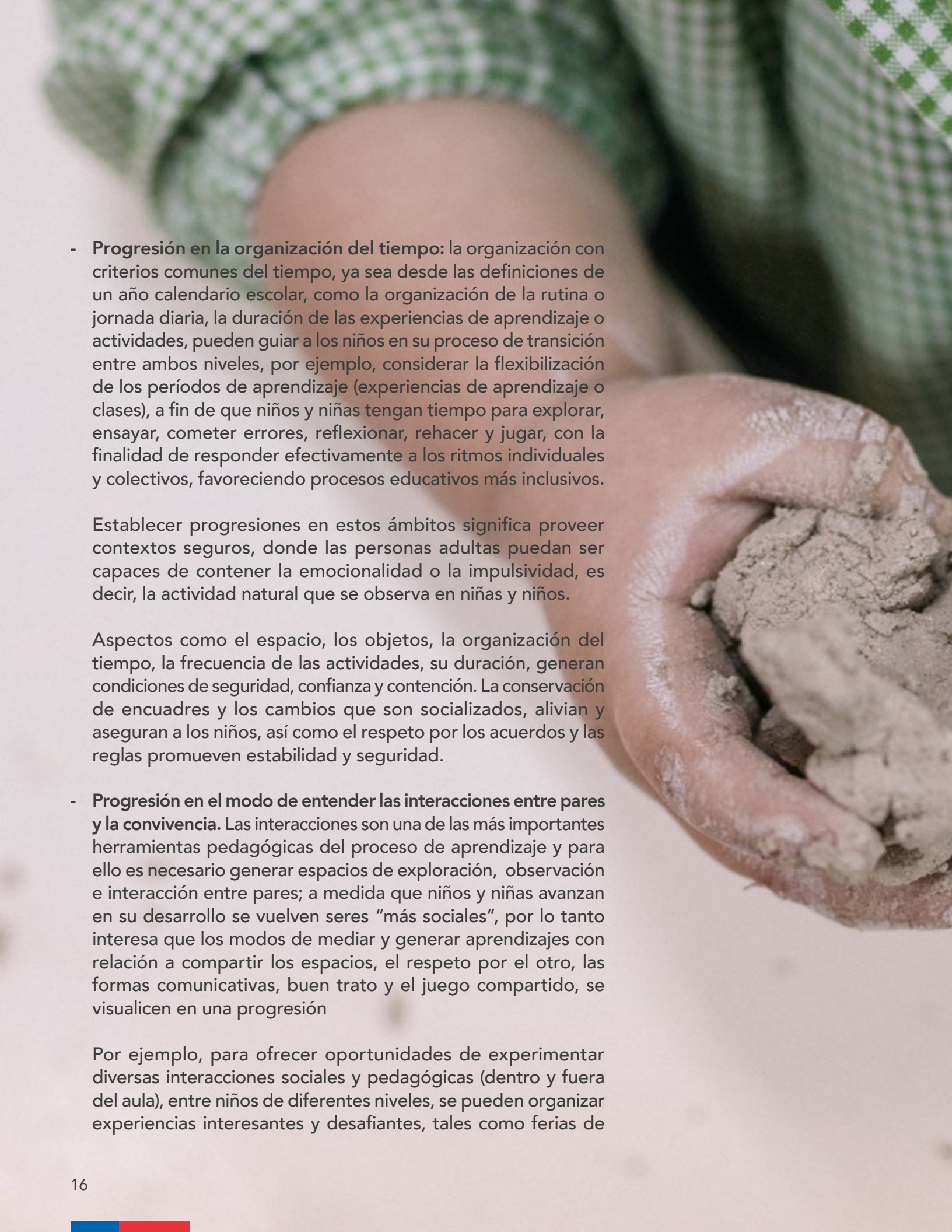
Algunas aproximaciones generales que los profesionales de la educación de ambos niveles pudiesen considerar en conjunto al momento de definir las progresiones, tiene relación con los ámbitos referidos a los espacios y recursos educativos, a la organización del tiempo, la participación de la familia y la comunidad, las interacciones entre pares, entre otros.

- **Progresión de los espacios y recursos educativos:** la forma de organizar los espacios puede ser una oportunidad para apoyar la transición de niñas y niños. Es importante que las escuelas cuenten con criterios comunes para la organización de diversos ambientes; aspectos como el mobiliario, las zonas de juego y descanso, son claves para tomar decisiones educativas, ya que propician diferentes tipos de acciones en los estudiantes y de interacciones entre pares y con sus docentes y educadoras.

Cualquier lugar y momento donde interactúen educadoras y párvulos, dentro o fuera del establecimiento, puede constituirse en un ambiente de aprendizaje. Las diversas experiencias que se suceden en ellos dan cuerpo y sustancia a estos ambientes. La riqueza de dichos ambientes es la característica que importa construir, en la medida que su calidad dispone a los niños y niñas a aprender. Que los ambientes de aprendizaje sean más o menos enriquecidos, depende de que educadoras y educadores se preocupen que ello suceda. Así, los diversos ambientes que son posibles de distinguir en un establecimiento no resultan de la casualidad, sino de la conciencia y la intención educativa de configurarlos como tales (BCEP 2018, p. 113).

Tradicionalmente, la distribución de mesas y sillas en los primeros años de educación básica, es diferente a la que existe en los niveles de transición. Es una decisión pedagógica que debería conversarse al interior de las escuelas, dada la evidencia sobre las ventajas de distribuir a niños y niñas en grupos, de modo de generar interacciones autónomas y colaborativas.

Por otro lado, la organización de zonas/rincones de juego al interior del aula es un ejemplo que abre posibilidades para que los niños aprendan más autónomamente, guiados por sus intereses y en el contexto de una organización espacial propiciada por docentes y educadores, constituyéndose en una estrategia más pertinente a las características de quienes están en esos niveles educativos.

- 
- **Progresión en la organización del tiempo:** la organización con criterios comunes del tiempo, ya sea desde las definiciones de un año calendario escolar, como la organización de la rutina o jornada diaria, la duración de las experiencias de aprendizaje o actividades, pueden guiar a los niños en su proceso de transición entre ambos niveles, por ejemplo, considerar la flexibilización de los períodos de aprendizaje (experiencias de aprendizaje o clases), a fin de que niños y niñas tengan tiempo para explorar, ensayar, cometer errores, reflexionar, rehacer y jugar, con la finalidad de responder efectivamente a los ritmos individuales y colectivos, favoreciendo procesos educativos más inclusivos.

Establecer progresiones en estos ámbitos significa proveer contextos seguros, donde las personas adultas puedan ser capaces de contener la emocionalidad o la impulsividad, es decir, la actividad natural que se observa en niñas y niños.

Aspectos como el espacio, los objetos, la organización del tiempo, la frecuencia de las actividades, su duración, generan condiciones de seguridad, confianza y contención. La conservación de encuadres y los cambios que son socializados, alivian y aseguran a los niños, así como el respeto por los acuerdos y las reglas promueven estabilidad y seguridad.

- **Progresión en el modo de entender las interacciones entre pares y la convivencia.** Las interacciones son una de las más importantes herramientas pedagógicas del proceso de aprendizaje y para ello es necesario generar espacios de exploración, observación e interacción entre pares; a medida que niños y niñas avanzan en su desarrollo se vuelven seres "más sociales", por lo tanto interesa que los modos de mediar y generar aprendizajes con relación a compartir los espacios, el respeto por el otro, las formas comunicativas, buen trato y el juego compartido, se visualicen en una progresión

Por ejemplo, para ofrecer oportunidades de experimentar diversas interacciones sociales y pedagógicas (dentro y fuera del aula), entre niños de diferentes niveles, se pueden organizar experiencias interesantes y desafiantes, tales como ferias de



ciencia y de matemática, juegos, etc., donde a partir de interacciones, se favorecen los procesos de aprendizaje y colaboración grupal.

Asimismo, es necesaria la creación de un clima de interacciones positivas donde, por una parte, los adultos concuerden en modelar conductas positivas de diálogo, que expresen aceptación, respeto, seguridad, empatía y escucha activa y, por otra, permita generar los mismos acuerdos entre niños y niñas que conviven diariamente.

Todos estos aspectos del desarrollo social y emocional de los niños se encuentran reflejados en los objetivos de aprendizaje transversales y las actitudes declaradas en las bases curriculares de ambos niveles. Por tanto, será labor pedagógica coordinar y desarrollar las progresiones pertinentes a los contextos en que cada institución esté inserta.

La sensibilidad de un educador hacia el desarrollo socioemocional constituye, según Amanda Céspedes(2008), un gran y potente recurso educativo que docentes y educadores/as pueden desplegar en la escuela durante la etapa de transición, pues permite brindar cimientos sólidos para un adecuado desarrollo cognitivo.

### 3. Ejemplo de progresión curricular

Uno de los grandes sentidos de las progresiones curriculares es orientar la enseñanza, facilitando la organización contextualizada, graduada y vinculada a los procesos de desarrollo, por lo tanto, necesidades y fortalezas de cada niño y niña y del grupo curso en su conjunto. Al mismo tiempo permite establecer sinergia entre currículo, didáctica y evaluación.

Desde el currículo nacional la progresión debe plantearse a partir de los objetivos de Aprendizaje de los diferentes Núcleos de los tres Niveles (Sala Cuna, Medio y Transición) de Educación Parvularia, para continuar con los objetivos de aprendizaje de las diferentes asignaturas de Educación Básica. Esto permite trazar una ruta, un camino de mayor articulación entre ambos niveles. Para iniciar este proceso se sugiere a educadores y docentes preguntarse por aspectos referidos a procesos generales, de modo de avanzar con criterios de progresión y continuidad entre un nivel y otro.

El siguiente es un ejemplo de un objetivo de aprendizaje del núcleo Pensamiento Matemático, con criterio de progresión:

<p><b>EDUCACIÓN PARVULARIA -TERCER NIVEL (TRANSICIÓN)</b></p>	<p><b>1° AÑO BÁSICO</b></p>	<p><b>2° AÑO BÁSICO</b></p>
<p><b>Núcleo: Pensamiento Matemático</b></p> <p>(1) Crear patrones sonoros, visuales, gestuales, corporales u otros, de dos o tres elementos.</p>	<p><b>Eje: Patrones y Álgebra</b></p> <p>(11) Reconocer, describir, crear y continuar patrones repetitivos (sonidos, figuras, ritmos...) y patrones numéricos hasta el 20, crecientes y decrecientes, usando material concreto, pictórico y simbólico, de manera manual y/o por medio de software educativo.</p>	<p><b>Eje: Patrones y Álgebra</b></p> <p>(12) Crear, representar y continuar una variedad de patrones numéricos y completar los elementos faltantes, de manera manual y/o usando software educativo.</p>
<p><b>Secuencia de dos y tres elementos:</b></p> 	<p><b>Patrones donde cambia la forma y los objetos:</b></p> 	<p><b>Patrón numérico:</b></p> 
<p><b>Metodología</b></p> <p>COPISI: (Concreto Pictórico Simbólico)</p>	<p><b>Metodología</b></p> <p>COPISI: (Concreto Pictórico Simbólico)</p>	<p><b>Metodología</b></p> <p>COPISI: (Concreto Pictórico Simbólico)</p>

En concreto, los objetivos de aprendizaje priorizados y ordenados progresivamente, ya sean del núcleo o asignatura, es el campo donde los profesionales de la educación deben determinar definiciones y acciones pedagógicas pensadas para orientar a niños y niñas en el proceso de transición.

En educación parvularia, el Ámbito de Formación Personal y Social posee un carácter transversal con énfasis en las relaciones de confianza, afecto y colaboración, basadas en el respeto y valoración de las personas; en la misma dirección, los objetivos transversales de educación básica buscan contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; orientar su proceso de crecimiento y autoafirmación, y su forma de relación con otras personas y con el mundo. Así, es posible establecer la coherencia y progresión en los objetivos de aprendizaje de los currículums declarados.

Para abordar las Progresiones Curriculares en los establecimientos educacionales, se sugieren algunas preguntas orientadoras que facilitarían el trabajo:

- a) ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes establecidas en el Currículum deben ser abordados en forma progresiva en los respectivos niveles?
- b) ¿Qué tipo de experiencias de aprendizaje requieren niños y niñas para alcanzar los objetivos propuestos?
- c) ¿Cuáles son las necesidades comunes de los grupos de ambos niveles y cuáles son aquellas diferenciadas?
- d) ¿Cómo evaluaremos estos avances? (evaluación inicial, procesual, final).
- e) ¿Cómo podemos hacer una progresión didáctica del proceso de enseñanza (conocimientos, habilidades, actitudes)?
- f) ¿De qué manera se hará el acompañamiento de la progresión realizada?
- g) ¿Cómo es posible observar/evidenciar el avance de niños y niñas? ¿Qué desempeños serán los prioritarios a observar?
- h) ¿Qué información se requiere para realizar una progresión curricular respetuosa y pertinente de los procesos vividos por niñas y niños?

## 4. Orientaciones generales para elaborar la Estrategia de Transición Educativa desde la gestión escolar

El diseño de la Estrategia de Transición Educativa debe ser consistente con la visión y misión del Proyecto Educativo Institucional, e integrarse en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en aquellos establecimientos suscritos a la ley de subvención preferencial, y al plan de acción para quienes no lo están. La estrategia debe contener objetivos, acciones y evaluaciones, entre otros elementos que cada establecimiento considere relevante incorporar.

En este contexto, el director o equipo directivo debe promover y facilitar tiempos y espacios de trabajo para que los docentes, en conjunto, puedan reflexionar, crear, y decidir aspectos comunes para ambos niveles, basados en las progresiones descritas.

Junto con generar espacios para la reflexión y toma de decisiones, es relevante que el equipo de gestión y directivo disponga de recursos, para lo cual debe considerar acciones en su PME o Plan Anual que permitan implementar la estrategia de transición educativa.

Al mismo tiempo, desde la gestión escolar estas disposiciones deben ser acompañadas con la incorporación de los principios sobre los cuales se sustenta el diseño de la Estrategia de Transición Educativa (Decreto N° 373) y que pueden ser gestados desde preguntas, tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

Principio	Definición	Preguntas
<b>Flexibilidad</b>	Referido a la toma de decisiones pertinentes y oportunas por parte de los docentes de ambos niveles educativos, para que durante el proceso de transición proporcionen respuestas educativas diferentes, pero equivalentes en calidad para cada niño y niña. De tal modo, se favorece un permanente progreso en el aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria educativa.	<p>¿La estrategia considera los diferentes ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿La estrategia se adecua a acontecimientos ambientales, emergencias o situaciones personales que afecten el normal desarrollo del proceso educativo?</p>
<b>Integralidad</b>	Asume un diseño e implementación coherente y permanente de experiencias para el aprendizaje en contextos enriquecidos y diversos, para ambos niveles educativos, que consideren, valoren y aporten a todas las dimensiones del desarrollo y aprendizaje en su conjunto.	<p>¿La estrategia considera las necesidades de movimiento de los niños y niñas?</p> <p>¿Genera sentimientos de seguridad y confianza?</p> <p>¿Es pertinente a los niveles de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas?</p> <p>¿Genera espacios de autonomía?</p> <p>¿Está presente el juego como una forma de intencionar aprendizajes?</p>

Principio	Definición	Preguntas
<b>Contextualización</b>	<p>Corresponde a la consistencia del proceso de transición, con las diferentes características, necesidades e intereses propios de la comunidad educativa de cada establecimiento. Por tanto, cada Estrategia de Transición Educativa, tendrá características que representan el territorio en el cual se desarrolla.</p>	<p>¿Esta estrategia considera el origen cultural de niñas y niños?</p> <p>¿Considera las características de sus familias y el entorno cultural en que viven?</p> <p>¿Responde a los intereses de niñas y niños?</p>
<b>Participación</b>	<p>Establece que, en las definiciones de cada Estrategia, a través de diversas instancias, participan todos los integrantes de la comunidad educativa, es decir, niños y niñas de ambos niveles educativos, familias y apoderados, equipos pedagógicos, equipos directivos y sostenedores, entre otros. De tal modo, se favorecen los consensos y la disposición de todos los involucrados.</p>	<p>Para la elaboración de la estrategia: ¿Qué mecanismos e instancias de convocatoria se utilizarán?</p> <p>¿Cómo se levantarán necesidades y consensos?</p> <p>¿De qué manera se considera la voz de los niños para la toma de decisiones?</p> <p>¿Cómo se incorpora a la familia en el diseño, implementación y evaluación de las estrategias implementadas?</p> <p>¿De qué manera se incorporan a otros actores de la comunidad educativa para dar mayor sentido a la estrategia y favorecer así los procesos de transición?</p>



<b>Principio)</b>	<b>Definición</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Priorización</b>	Indica que las iniciativas que incluye la Estrategia, al interior de cada dimensión y en el conjunto de ellas, pueden aplicarse en diferentes etapas del año. Ello implica, consensuar esta decisión en la comunidad educativa, previendo las gestiones necesarias para llevarlas a cabo a corto, mediano y largo plazo.	¿Las actividades que considera la Estrategia de Transición diseñada, se reflejan en las diferentes dimensiones del PME?  ¿De qué manera se pueden organizar para que estas acciones se lleven a cabo en diferentes momentos del año?  ¿Cuáles son las vías de difusión que se van a utilizar para que las familias y otros actores de la comunidad se encuentren informados?







### 3. Estrategias de apoyo para la Transición Educativa

## 1. Consideraciones generales que comparten las estrategias de transición

Las tres propuestas sugeridas como actividades que favorecen la Transición Educativa: Laboratorios Culturales, Psicomotricidad Educativa y Juego Guiado, tienen la condición de enlazar dos ejes fundamentales para la tarea educativa: los aprendizajes explicitados en el currículum nacional y el momento evolutivo de niños y niñas. De este enlace se evidencia la necesidad de relevar el juego como una actividad natural que es posible llevar a cabo en la escuela.

Al respecto, es necesario insistir que, independiente de las estrategias de apoyo a la transición, las experiencias deben estar basadas en el juego, debido a que este dinamiza los intereses del niño y la niña, por lo tanto, releva su protagonismo y reafirma sus competencias personales, de manera armónica con las necesidades madurativas de cada uno.

### El juego como centro de la actividad de niños y niñas y el centro de las estrategias sugeridas para favorecer la transición

Al ser el juego una actividad humana tan natural y propia de la infancia, debería tener una representación en el diseño pedagógico de las instituciones escolares, y es por ello que las tres estrategias propuestas tienen en común una base lúdica, pues se hacen cargo de aceptar y estimular el real protagonismo de la niñez.

La acción de jugar es un gran estímulo para la progresiva maduración neurológica, así como para el desarrollo emocional, afectivo y motriz, y para el proceso de constitución del "yo", porque fortalece aspectos que facilitarán el desarrollo de las habilidades necesarias para los diferentes procesos de aprendizaje.

Analíticamente se puede decir que una gran característica del juego infantil es que cuando niños y niñas juegan autónomamente, se expresa su real protagonismo pues las experiencias nacen del propio deseo, intereses y propósitos, más que de un objetivo impuesto heterónomamente; la iniciativa y la confianza en sus competencias personales se ven fuertemente reforzadas, alimentando tanto su aprendizaje como sus necesidades madurativas. Esta es una postura especialmente inclusiva, ya que se hace cargo de aceptar las características y necesidades propias de cada niño o niña.

Un segundo aspecto relevante del Juego, y también considerado en las Estrategias propuestas,

dice relación con la actividad autónoma de los niños. Para comprender el mundo en que viven necesitan actuar sobre él de un modo autónomo y autorregulado, desde su entorno más próximo que es él o ella misma, su cuerpo, con otros y con los objetos que están a su alcance.

El tercer aspecto, y no por ello menos importante, es expresado con precisión por Myrtha Chokler<sup>2</sup>, que señala: "(El niño) es un ser que se desarrolla a partir de los otros, con los otros y en oposición a los otros, como un sujeto que otorga sentidos y significación a su entorno y en un intercambio recíproco". Esta dimensión del juego y del desarrollo infantil está acogida en las Estrategias que presentamos, pues siempre se construyen e implementan colectiva y colaborativamente, en sintonía con esta mirada de que el aprendizaje se construye con el otro o los otros.

Por lo tanto, el rol del adulto, de los profesionales de la educación y de la escuela en su conjunto, es responsabilizarse de fortalecer la motivación intersubjetiva para facilitar un aprendizaje significativo, puesto que adoptar una pedagogía lúdica acorde a la infancia favorecerá que los niños sean activos constructores de su aprendizaje (Ausubel, 1976), (Whitebread et al., 2012).

Por último, todas las estrategias ofrecidas avanzan desde las actividades más concretas a las más abstractas o simbólicas, es decir, reproducen las etapas de desarrollo cognitivo que siguen un mismo recorrido y que se relacionan con que niños y niñas avanzan progresivamente desde la acción concreta, hacia la abstracción del pensamiento formal.

A modo de síntesis, las tres propuestas tienen como denominador común otorgar espacios de libertad para que niños y niñas jueguen, investiguen y actúen en conjunto, según sus propios deseos e intereses, y progresen en sus aprendizajes en forma protagónica, avanzando desde una experiencia concreta sensorial hacia la representación, la adquisición del pensamiento abstracto y la socialización.

Se entiende que para la elección de diversas estrategias que apoyen la transición es necesario tener presente algunos criterios centrales, como las características y etapas del desarrollo de niñas y niños, el contexto social y cultural y los objetivos de aprendizaje más relevantes para esa etapa.

---

<sup>2</sup> Chokler, Myrtha "El concepto de autonomía", revisado en [www.eubios.net/indexprp](http://www.eubios.net/indexprp)

## Condiciones de desarrollo de los niños y niñas a considerar en el proceso de transición

Conocer las características y etapas del desarrollo correspondientes a las edades de los niños y niñas, permite focalizar la atención en quien aprende. El desarrollo implica un proceso de organización progresiva y de complejidad creciente de las funciones biológicas y psicosociales, que abarca un conjunto de transformaciones que dan paso a las competencias necesarias para ser cada vez más autónomos.

Entre los cuatro y ocho años, aproximadamente, se produce el paso del pensamiento preoperatorio al pensamiento operatorio; justamente es en esta etapa cuando se transita de la educación parvularia a la educación básica. Niños y niñas experimentan cambios en sus niveles de madurez y en distintas áreas del desarrollo; por ejemplo, desde la predominancia de una lógica egocéntrica a una más empática; desde un acercamiento a las diversas situaciones educativas, con un foco en aspectos de percepción más simples hacia la resolución de problemas a procesos más complejos e integrales en búsqueda de soluciones del problema.

En esta etapa del desarrollo el comportamiento infantil se caracteriza por una intensa necesidad de movimiento, de juego y de actividad motriz; juegan para sí mismos, pero al mismo tiempo juegan con otros, mostrando sus competencias para incorporarse al mundo social.

Niñas y niños transitan desde un universo mágico a un universo más estructurado; de manera progresiva en el tiempo, comienzan a advertir que las cosas tienen una causa y que la realidad existe más allá de su universo emocional y subjetivo. De esta manera, a partir del desarrollo cognitivo se instala progresivamente en ellos la posibilidad y la capacidad de simbolizar y representar las experiencias concretas; podrán pensar sobre la experiencia vivida, para luego pasar a pensar de modo abstracto.

Asimismo, avanzan progresivamente desde una actividad heterónoma a una actividad autónoma, donde es necesario observar que la autorregulación es un desafío y que es necesario respetar la motivación intrínseca. El acto de experimentar, de acuerdo con sus propias posibilidades de movimiento, les ofrece la oportunidad de estar en armonía con el medio, de descubrir, crear, sentir bienestar y desarrollar su autonomía y aprendizaje.

Las experiencias que desarrollan niñas y niños a través de los descubrimientos logrados gracias a diferentes juegos, facilitan un proceso gradual de organización de su pensamiento.

## 2. Propuesta de Estrategias para la Transición Educativa

Las estrategias sugeridas para apoyar procesos de transición, son experiencias guiadas, fundamentalmente, por la organización del espacio y los recursos que se ponen a disposición de niños y niñas, que les permiten la exploración, el descubrimiento, la socialización de sus aprendizajes, siguen un proceso metodológico con tiempos, propósitos y reglas claras, que apoyan su quehacer y alimentan su seguridad, entregando también posibilidades de autonomía progresiva, de manera que puedan decidir qué hacer y cómo hacerlo en las distintas situaciones educativas.

La implementación de las estrategias da curso a aprendizajes formales que pueden preverse o confrontarse curricularmente, en contextos de aprendizaje que dan lugar a lo lúdico, y sitúan en el centro a niños y niñas.

Ubicándonos en la escuela, las experiencias de aprendizaje planteadas desde la educación parvularia se nutren desde el constructivismo. Se plantean experiencias que apuntan a la metacognición, en una situación mediada que comienza con el reconocimiento de las experiencias concretas. Es decir, se avanza desde el pensamiento concreto al pensamiento simbólico. Estas mismas precisiones tienen sentido en los niveles de educación básica, por lo cual es importante insistir en acercar experiencias de aprendizajes significativas y al alcance de sus posibilidades cognitivas, primando propuestas concretas en vez de abstractas y basadas puramente en el contenido o conocimiento.



ESCUELA DE PARVULARIA  
E-6  
ANTU HUAYAN

## 2.1 Psicomotricidad Educativa

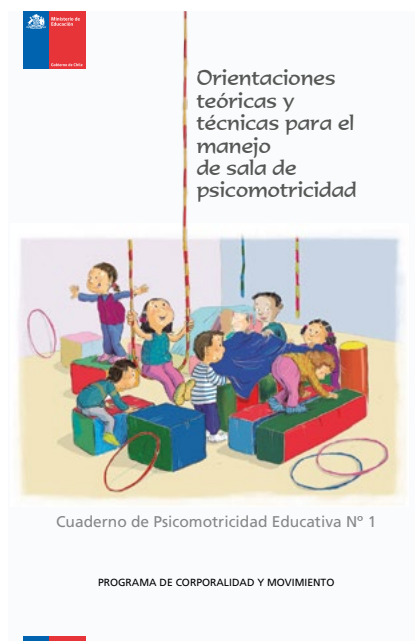
Desde el año 2016, el Ministerio de Educación en el marco del programa **“Corporalidad y Movimiento”**<sup>3</sup> plantea e implementa una nueva propuesta educativa basada en la práctica psicomotriz educativa de Bernard Aucouturier.

Esta propuesta concibe que, desde el juego y la motricidad libre, los niños y niñas se construyen a sí mismos; el proceso ocurre a partir de las acciones que realizan en su entorno (sala de psicomotricidad<sup>4</sup>) y en la relación que establecen con los objetos, el espacio, los otros y consigo mismos, a partir de su capacidad propioceptiva y de su expresividad motriz.

En términos prácticos, esta propuesta se concreta en la implementación de salas de psicomotricidad con sus respectivos materiales, donde a partir de un encuadre metodológico que se desarrolla por fases, que siempre son las mismas, el niño y la niña se despliegan jugando de manera libre y espontánea.

En esta estrategia se juega por iniciativa propia, de manera libre y espontánea, respetando las normas que se entregan al inicio de cada sesión. Las sesiones en sala de psicomotricidad son acompañadas y mediadas por un profesional

psicomotricista o un docente que maneje la técnica de la práctica psicomotriz Aucouturier (PPA). La mediación psicomotriz debe responder a las necesidades particulares e iniciativas de cada niño y niña, de manera que cada uno tenga la oportunidad de organizarse de acuerdo con su ritmo e itinerario madurativo.



3 <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2018/02/Psicomotricidad-9-3.pdf>

4 En caso de que el establecimiento educativo se interese por esta propuesta educativa y no cuente con una sala para adecuarla, se sugiere asignar un espacio para que el material psicomotriz pueda ser organizado siempre en mismo lugar, de manera que se pueda trabajar en diferentes horarios con cada uno de los cuatro niveles educativos (NT1 hasta 2º año de educación básica). No se recomiendan espacios abiertos.

## Su propósito

La práctica psicomotriz educativa propone, a través de su metodología, apoyar y acompañar el recorrido madurativo de cada niño y niña, que parte con la capacidad de acción motriz concreta, transitando hacia la capacidad de simbolización y representación de lo vivido.

Desarrollar la función simbólica favorece procesos de seguridad personal y de descentración, indispensables para acceder al pensamiento operatorio y al goce de pensar, a partir del placer que les proporcionan los movimientos y el juego libre.

Los procesos de maduración, de desarrollo, y aquellos vinculados a diferentes funciones cerebrales y a la de adquisición de capacidades para los aprendizajes que van adquiriendo e incorporando niños y niñas, transitan del "acto" al "pensamiento", pasando progresivamente de la percepción de lo concreto a lo abstracto, y de la acción del movimiento a la representación de su cuerpo y su mundo.

Por lo tanto, la práctica educativa psicomotriz permite a cada niño y niña organizarse, estructurarse y concebirse como una unidad; una persona corporal-motriz, psicológica-afectiva, social-intelectual, facilitando de esta manera el desarrollo de capacidades para aprender durante la vida.





## El dispositivo espacial y temporal de la práctica psicomotriz

**La práctica psicomotriz educativa funciona con sesiones de una hora u hora y media.** El método comprende diferentes fases, que se traducen en espacios, tiempos y materiales para cada una, y son las siguientes:

- Ritual de entrada
- Fase de expresividad sensoriomotriz.
- Fase de narración, para contar una historia, un cuento o un relato.
- Fase de expresividad plástica y gráfica.
- Ritual de salida.

Para cada momento hay un tiempo determinado, que cada educador o docente anticipa a niños y niñas.

La psicomotricidad educativa se organiza en una sesión de juego y motricidad libre, donde el trabajo educativo surge a partir de las iniciativas de los niños; para ello se prepara el espacio con materiales que les incentivan a jugar en dos territorios, el de lo sensoriomotor, a través de la expresividad motriz (energía, desplazamientos, movimientos)

y el territorio de la representación, con los actos gráficos y de construcción. Para el inicio y cierre de cada sesión existen rituales de entrada y salida, que tienen como función representar momentos de transición entre la práctica en la sala y los espacios fuera de ella.

A la sala se va a jugar, entendiendo que este juego organizará y estimulará el desarrollo de diferentes funciones cerebrales necesarias para su desarrollo y la capacidad de simbolizar y representar de cada niño y niña. En este espacio educativo niños y niñas aprenden a autorregularse en base al desarrollo de su autonomía y del encuadre pedagógico, y la actitud empática y mediadora de la psicomotricista o docente a cargo de la sala.

Las experiencias que viven los niños con estas prácticas educativas permiten que alcancen muchos aprendizajes relacionados con objetivos curriculares de las áreas de desarrollo personal y social, de lenguaje, artes y matemática.

En síntesis, a través de esta propuesta, niños y niñas de 1° y 2° año de educación básica fortalecen su desarrollo motriz y psicológico y logran adquirir aprendizajes vinculados a diferentes objetivos de aprendizaje transversales.

## 2.2 Laboratorios culturales

Los laboratorios culturales son espacios educativos que propicia la escuela destinados al intercambio, experimentación y producción de conocimiento, donde los estudiantes se autoorganizan para aprender, investigar y decidir nuevas formas de expresión de sus aprendizajes. En una primera etapa, involucra a los cursos de niveles de transición a sexto básico.

Esta propuesta metodológica se ha desarrollado a través de la innovación **Escuela Abierta a la Comunidad**<sup>5</sup>, donde se postula que las instituciones educativas constituyen el eje fundamental de la transformación de la cultura escolar. El propósito de esta innovación es la generación de capacidades y habilidades en los niños y niñas para intervenir en el medio, abriendo el contexto educativo al entorno natural, cultural y social en que se encuentra inserta la escuela.

En este contexto se entiende al estudiante como una persona integral, que confía en sus capacidades de realización, respeta valores y normas fundamentales de convivencia, se comporta solidariamente y con

responsabilidad personal y social, se preocupa por el trabajo bien hecho, conoce y trabaja en su medio sin deteriorarlo y busca llevar una vida sana, plena y productiva.

En el marco de Escuela Abierta a la Comunidad, la propuesta Laboratorios Culturales tiene por objetivo contribuir al logro de mejores aprendizajes promoviendo la incorporación de metodologías innovadoras en el aula, el desarrollo profesional docente y el trabajo cooperativo, autónomo y reflexivo del estudiantado.

Los laboratorios culturales se desarrollan a través de la Metodología de Proyectos<sup>6</sup>, estrategia que vincula la pedagogía activa<sup>7</sup>, el cambio conceptual, la formación de la autonomía, y la interacción sujeto-objeto para generar conocimiento y desarrollar habilidades para llevar a cabo investigaciones futuras.

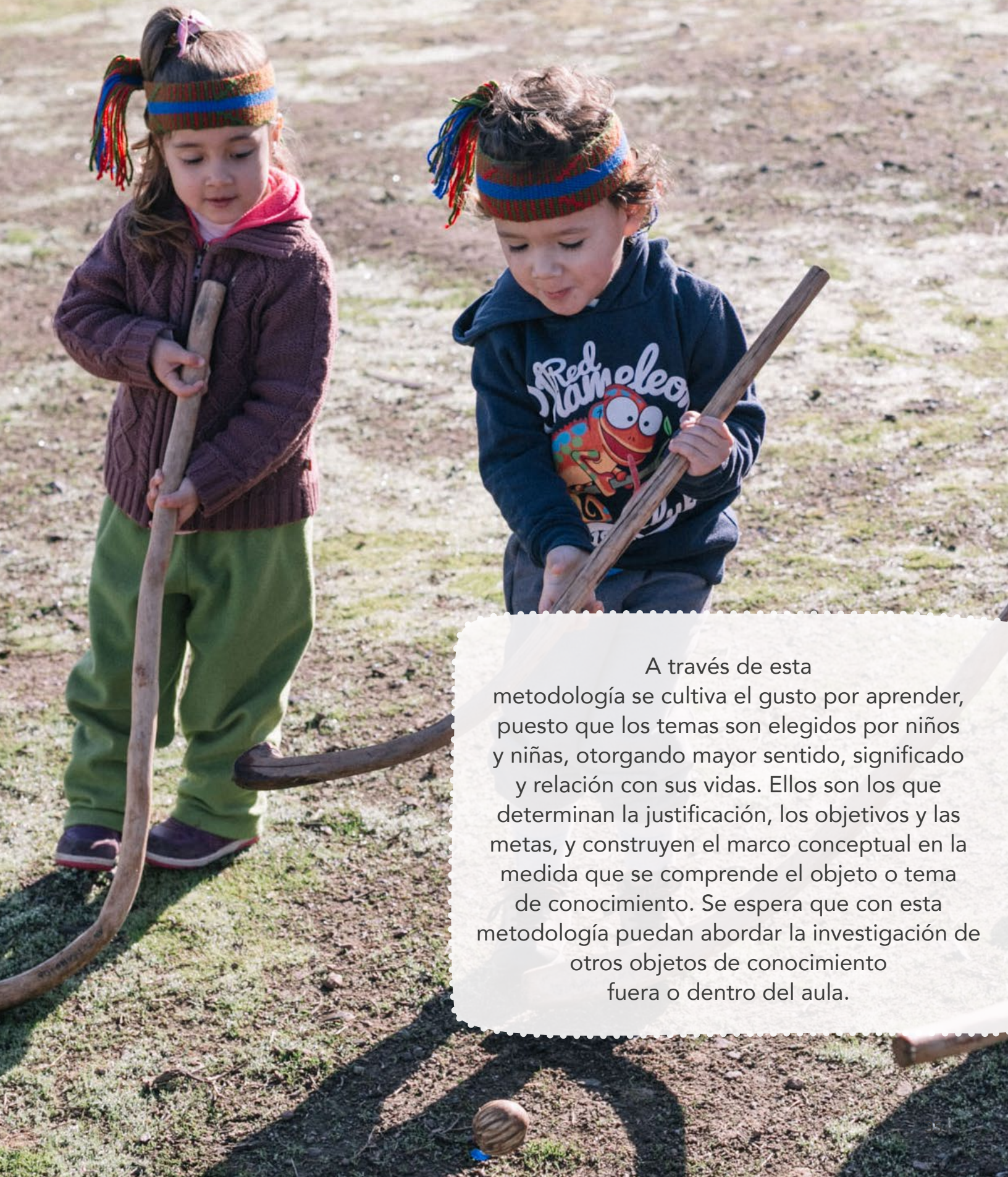
Se vincula con la pedagogía activa porque los niños y niñas aprenden haciendo, es decir, no solo por intermedio de la manipulación directa sobre los objetos, sino que también utilizando el conocimiento reconstruido en su vida cotidiana.

---

5 <http://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/04/Orientaciones-Escuela-Abierta.pdf>

6 <http://www.nuestraldea.com/metodologia-por-proyectos-en-el-aula-de-clase/>

7 <http://modelodepedagogiaactiva.blogspot.cl/>



A través de esta metodología se cultiva el gusto por aprender, puesto que los temas son elegidos por niños y niñas, otorgando mayor sentido, significado y relación con sus vidas. Ellos son los que determinan la justificación, los objetivos y las metas, y construyen el marco conceptual en la medida que se comprende el objeto o tema de conocimiento. Se espera que con esta metodología puedan abordar la investigación de otros objetos de conocimiento fuera o dentro del aula.

El rol docente es generar en sus estudiantes conflictos cognitivos tales como dudas o preguntas, con el fin de despertar mayor interés por comprender y conocer sobre el tema escogido; desde ese rol, acompaña, sugiere y propone otras alternativas y/o soluciones.

La implementación de esta metodología puede requerir algunos cambios dependiendo del nivel educativo al cual está destinada; de este modo, si la implementación está focalizada al primer y segundo nivel de transición, deberá acomodarse a los contextos de aprendizaje, y a las BCEP. Si esta metodología se aplica a primer y segundo año básico, se deberán efectuar cambios estructurales y de sentido del plan anual en el nivel de educación parvularia o plan de estudios, tales como flexibilización de los horarios; integración de contenidos de las asignaturas en torno a los temas elegidos por el estudiantado; vinculación de otras personas en el proceso de enseñanza y aprendizaje como familias, especialistas, representantes de organizaciones sociales, etc.; utilización de otros espacios educativos al interior y al exterior de la escuela; realización de visitas guiadas a distintos sitios de la comunidad, de la ciudad, de la provincia; la ejecución o concreción de distintas ideas que permitan vivenciar lo que se está aprendiendo o se ha aprendido. Es recomendable que los ajustes sean consensuados con toda la comunidad teniendo presente la diversidad de niveles.

Los Laboratorios Culturales constituyen una estrategia metodológica fundamental para que

el docente enfrente la tarea pedagógica. Algunos aportes de la implementación de esta estrategia son los siguientes:

- Identificar e incluir intereses y necesidades de sus estudiantes.
- Valorar el aporte personal y colectivo a la construcción de conocimiento que se potencia.
- Reinterpretar las BCEP, planes y programas, desde la integración de saberes a los propósitos de formación de la escuela.
- Aprender desde el fortalecimiento de la creatividad como eje articulador.
- Generar actividades que incluyen componentes tecnológicos.
- Fomentar el asombro, curiosidad y las ganas de explorar de los niños y niñas.
- Generar una dinámica diferente en el aula, a través de juegos, textos, imágenes, software, videos, propiciando nuevos procesos de aprendizaje.
- Provocar aprendizajes a través del juego, de manera que niños y niñas aprendan a través de la práctica y de manera intuitiva, a debatir, organizarse y actuar en comunidad -en definitiva- a participar.
- Considerar la autoevaluación y la argumentación sobre cada una de las etapas, lo que conducirá a una retroalimentación del proceso.

Para profundizar algunos de los aspectos señalados se sugiere el siguiente enlace, donde podrán encontrar orientaciones para la planificación y evaluación desde las nuevas BCEP, el que estará disponible a partir de noviembre de 2018: <https://parvularia.mineduc.cl/bases-curriculares-ed-parvularia/>



## 2.3 El juego como facilitador de aprendizajes

Esta propuesta busca relevar el **protagonismo de los niños y niñas en sus aprendizajes**, a través del “juego guiado”, el que “iniciado por el adulto y dirigido por el niño, incorpora tanto elementos estructurados por parte del adulto (preparación del ambiente y andamiajes), como la autonomía del niño en el curso de su experiencia por aprender”. Esta propuesta busca relevar el protagonismo de los niños y niñas en sus aprendizajes, a través del “juego guiado”, el que “iniciado por el adulto y dirigido por el niño, incorpora tanto elementos estructurados por parte del adulto (preparación del ambiente y andamiajes), como la autonomía del niño en el curso de su experiencia por aprender” .

### Su propósito

Favorecer el aprendizaje activo a través de ambientes organizados por el adulto en relación con las características de niños y niñas, y con una intencionalidad pedagógica.

### Espacio, tiempo y materiales a considerar

La organización del ambiente debe disponer a los niños y niñas a aprender activamente, para lo cual requiere contar con recursos materiales ordenados y organizados, con los que se pueda jugar, manipular, explorar, transformar, combinar y elegir con qué, sobre qué, dónde, cómo y con quién o quiénes jugar.

Para ello es fundamental contar con espacios delimitados y equipados, con áreas de interés atractivas para los niños y niñas, flexibles y adaptables a las necesidades emergentes y cotidianas, donde puedan transitar libremente, y los adultos puedan observar activamente y promover el aprendizaje, escuchar e incorporarse a los juegos de acuerdo con las situaciones que van observando.

Las áreas pueden estar en espacios cerrados y abiertos. Las internas deben contar con superficies e implementos cómodos para jugar, como alfombras, tapetes, cojines, colchonetas, puf. Los espacios exteriores deben ofrecer elementos de la naturaleza como pasto, arena, flores, arbustos, árboles, madera, agua; así como hamacas, columpios, resbalines, etc. También deben organizarse lugares acogedores para el descanso y el estar tranquilo.

Las áreas de interés pueden considerar los siguientes escenarios y materiales para el aprendizaje activo :

---

8 El juego como facilitador del aprendizaje, Mineduc 2017.

9 Hohmann, M. & Weikart, D., 1999.

<b>Área de interés</b>	<b>Materiales</b>
<b>Arena y agua</b>	Balde, botellas, palas, rastrillos, muñecos pequeños, botes, autos, agua, pasta de dientes, crema de afeitar, jabón, piedras, hojas, bolitas, ropa y accesorios a prueba de agua y de limpieza, botas de goma, esponjas de distintas densidades, escobillas, etc.
<b>Bloques de construcción</b>	Figuras de juguetes que representen personas, medios de transporte, animales, bloques de madera de distintos tamaños y formas, mecanos, tuberías y conectores de PVC o de cobre, etc.
<b>Casa</b>	Muñecos de distintos sexos, tamaños y rasgos; utensilios de cocina y recipientes de comida, ropa para disfrazarse, accesorios como carteras, anteojos, etc.
<b>Arte</b>	Témperas, acuarelas, lápices de distintos tipos, papeles y cartones variados en tipo y dimensión, plastilina, greda, agua y tierra, lanas, palillos, telares, pegamentos, tijeras, etc.
<b>Juguetes</b>	Botones, conchas, piedras, materiales para armar y desarmar, como rompecabezas, mecanos pequeños, pesas, costureros, etc.

Área de interés	Materiales
<p><b>Lectura y escritura de libros</b></p>	<p>Libros variados: de las distintas lenguas y culturas de los niños y niñas del grupo; y de distintos formatos, coloridos, temas y extensiones (por ejemplo: revistas, calcomanías, papeles para escribir, lápices, diccionario, portafolios de palabras e imágenes elaborados por los propios niños, tarjetas de palabras, etc.)</p>
<p><b>Carpintería</b></p>	<p>Martillos, sierras, atornilladores, clavos, tornillos, tuercas, alambres, tarugos (de juguete, no reales) lijas, maderas, lentes de seguridad, etc.</p>
<p><b>Música y movimiento</b></p>	<p>Radio, selección de música, micrófono, instrumentos musicales, cintas, colchonetas, aros de ula-ula, vestimentas típicas, artículos folclóricos accesorios para el baile, etc.</p>

Dado que la cantidad de espacio disponible en cada aula o centro educativo es variable, en conjunto con el curso pueden decidir qué áreas de interés implementar, considerando que todos puedan estar al mismo tiempo jugando y aprendiendo en distintas áreas.

Si hay poco espacio, se puede decidir implementar distintas áreas de interés en distintas aulas, definiendo un horario conjunto para el juego guiado, y dar a los niños la oportunidad de elegir entre las distintas áreas implementadas por el centro educativo.

También es posible considerar la rotación de áreas, es decir, implementar por una cantidad de tiempo limitado dos o tres áreas a la vez, y luego de que todos hayan experimentado en ellas lo suficiente como para que se agoten las posibilidades de juego, implementar nuevas áreas de interés en acuerdo con niños y niñas.

Idealmente se espera que en la rutina diaria los docentes compartan con sus cursos al inicio de la jornada, se saluden, para luego dar curso al trabajo en las áreas de interés, en las que seguirán el proceso de planificar, actuar y recordar.



## Metodología

Además de que la persona adulta organice el ambiente del aula, sala, patio u otro espacio y esté atenta a lo que sucede mientras los niños juegan, es importante que participe de algunos juegos no para dirigirlos, sino incorporándose al grupo para compartir sus juegos, canciones, leer, inventar o simplemente jugar en paralelo a ellos, estando cerca y/o con ellos de manera respetuosa, pues es a través del juego donde se manifiesta el deseo espontáneo de aprender de niños y niñas. También es posible que asuma un rol como mediador en algunas situaciones muy específicas que enriquezcan la experiencia lúdica.

Dado que durante el juego pueden surgir conflictos en los grupos, estos deben ser considerados como una oportunidad para que niños y niñas aprendan a resolver problemas sociales; la energía del adulto debe estar centrada en brindarles formas adecuadas de hacerlo y no en reprenderlos, pues con el tiempo podrán anticiparse y resolver los problemas con menos complejidad, requiriendo menos apoyo del adulto o solo en momentos muy específicos.

La realización del juego guiado en las áreas de interés debe formar parte de la rutina diaria, promoviéndose en ellas el juego activo por parte de los niños y niñas. Al momento de implementarlo es necesario seguir el proceso de planificar, actuar y recordar, con el fin de darles la posibilidad de elegir y decidir en qué área de interés desean jugar, planificar sus propios juegos, estar activamente participando en ellos y recordar las oportunidades que favorezcan su autorregulación.

Al principio es necesario ofrecer períodos para que los niños y niñas exploren todas las áreas de interés; si estas permanecen estables en el aula es muy probable que apenas comiencen su jornada escolar y las vean, accedan a ellas naturalmente, asombrados por la novedad, pero es importante permitirles explorar el espacio libremente. También puede suceder al inicio que los niños se inclinen a planificar de preferencia ciertos espacios y las niñas, otros, o que todos quieran estar en el mismo lugar. Para ello puede ser útil asignar cupos por área, considerando los tamaños de las áreas de interés dispuestas y la cantidad de materiales. Para organizar mejor el proceso, pueden elaborarse tarjetas que identifiquen el área de interés elegida en cada caso, para que niños y niñas se las cuelguen al cuello.

Aun cuando este período de juego guiado en áreas de interés suele ser bastante extenso y, sobrepasar el tiempo destinado originalmente para ello, es necesario tener en cuenta que los aprendizajes que están realizando los niños y niñas en este espacio son transversales al currículo y facilitan aprendizajes en otras experiencias y periodos de la jornada, por ejemplo: capacidad de tomar la iniciativa, resolver problemas, autonomía, interacción social, convivencia, entre otros.

Esta metodología es la base de las propuestas pedagógicas en educación parvularia conocidas como juegos de áreas y/o rincones y el currículum cognitivo; sin embargo, lo importante del juego guiado es el desarrollo del aprendizaje activo de niñas y niños, a través de la libre elección de sus áreas de interés.

## Etapas para la puesta en práctica del juego guiado

### Planear

Reunidos en grupo grande, idealmente dispuestos en círculo, con uno o más adultos que acompañan este proceso, cada niño y niña expresa oralmente lo que quiere hacer e intercambia sus ideas con sus pares.

Es importante que cuando comienzan a trabajar, los niños verbalicen su planeación y luego la representen a través de un dibujo o escritura emergente o formal, según las habilidades de representación gráfica que posean.

### Actuar

También llamado período de trabajo, es el momento en que niños y niñas, en las diferentes áreas de interés, comienzan a hacer lo planificado con los materiales disponibles e interactúan con quienes están en aquellos espacios. Los niños también pueden cambiar sus planes iniciales y enfocarse en otras actividades dentro de la misma área de interés, resolver problemas o cambiar de área, porque han cambiado sus intereses.





### **Recordar**

Momento en que luego de terminar el período de tiempo de juego en las áreas de interés, los niños y niñas se reúnen de la misma manera en que lo hicieron para planear, compartiendo y conversando sobre lo que hicieron. La persona adulta atiende escuchando y conversando con el grupo sobre sus experiencias en el período de acción o trabajo; esto permite que reflexionen y saquen provecho de sus acciones, elaborando conclusiones y comprendiendo a los distintos exponentes de las diferentes áreas de interés. Es el momento en que pueden confrontar su plan inicial con lo que realizaron después y comprender las secuencias de acciones realizadas, cómo surgieron y cómo se fueron dando; qué problemas enfrentaron y cómo los resolvieron. En la misma hoja que utilizaron para la planeación, pueden registrar sus vivencias en el período de juego, almacenarlas en un portafolio y, posteriormente, hacer un recorrido de sus experiencias.

A partir de estas estrategias, es importante que los equipos educativos profundicen y ajusten de acuerdo a las posibilidades de cada establecimiento, con la finalidad de ir incorporando de manera paulatina estrategias que efectivamente den cuenta de estos fundamentos que, sin duda, son favorecedores de procesos enriquecidos de aprendizaje y de transiciones educativas, mucho más pertinentes a los contextos del Nivel de Educación parvularia y de los primeros niveles de Educación General Básica.

## Bibliografía

- Bermeosolo, Jaime (2001) *Psicología del lenguaje*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Céspedes, Amanda (2008). *Educación de las emociones, educar para la vida*. Ediciones B Chile S.A.
- Braslavsky, Berta (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Fondo de Cultura Económica.
- Delors, Jacques (1994) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Fundación Bernard van Leer. *Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje*. Espacios para la Infancia, noviembre 2006, número 26.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1999) *La educación de los niños pequeños en acción*. Trillas.
- Jadue Roa, Daniela y equipo (2016) *Transiciones y articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica en Chile: Características y evaluaciones*. Proyecto FONIDE N° 911436, MINEDUC.
- MINEDUC (2012) *Bases Curriculares de la Educación Básica*.
- MINEDUC (2013) *Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes*.
- MINEDUC (2017) *El juego como facilitador del aprendizaje*.
- MINEDUC (2018) *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*.
- Montes, Graciela (2001) *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Peralta, M. Victoria (2006) *Articulación entre Educación Parvularia y Básica*, Cuadernos de Educación Infantil, Universidad Central.
- Peralta, M. Victoria (2007) *Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad* (documento en borrador para la discusión en el Simposio de OEA, Washington DC).
- Sainz, Lourdes (1998) *La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas*. Extraído de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21411998000100004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411998000100004)
- Pozo, Juan Ignacio (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. GRAO.
- Rodríguez, J.; Miranda, C., & Moya, J. (Coord.) (2001) *Transición a la vida universitaria*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas.
- Whitebread, D.; Basilio, M.; Kvalja, M., & Verma, M. (2012) *The importance of play*. Retrieved from <http://www.tietoy.org/publications/>







ESKOLY DE PAVANTOS  
E-8  
VHTU HULLEN



[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

