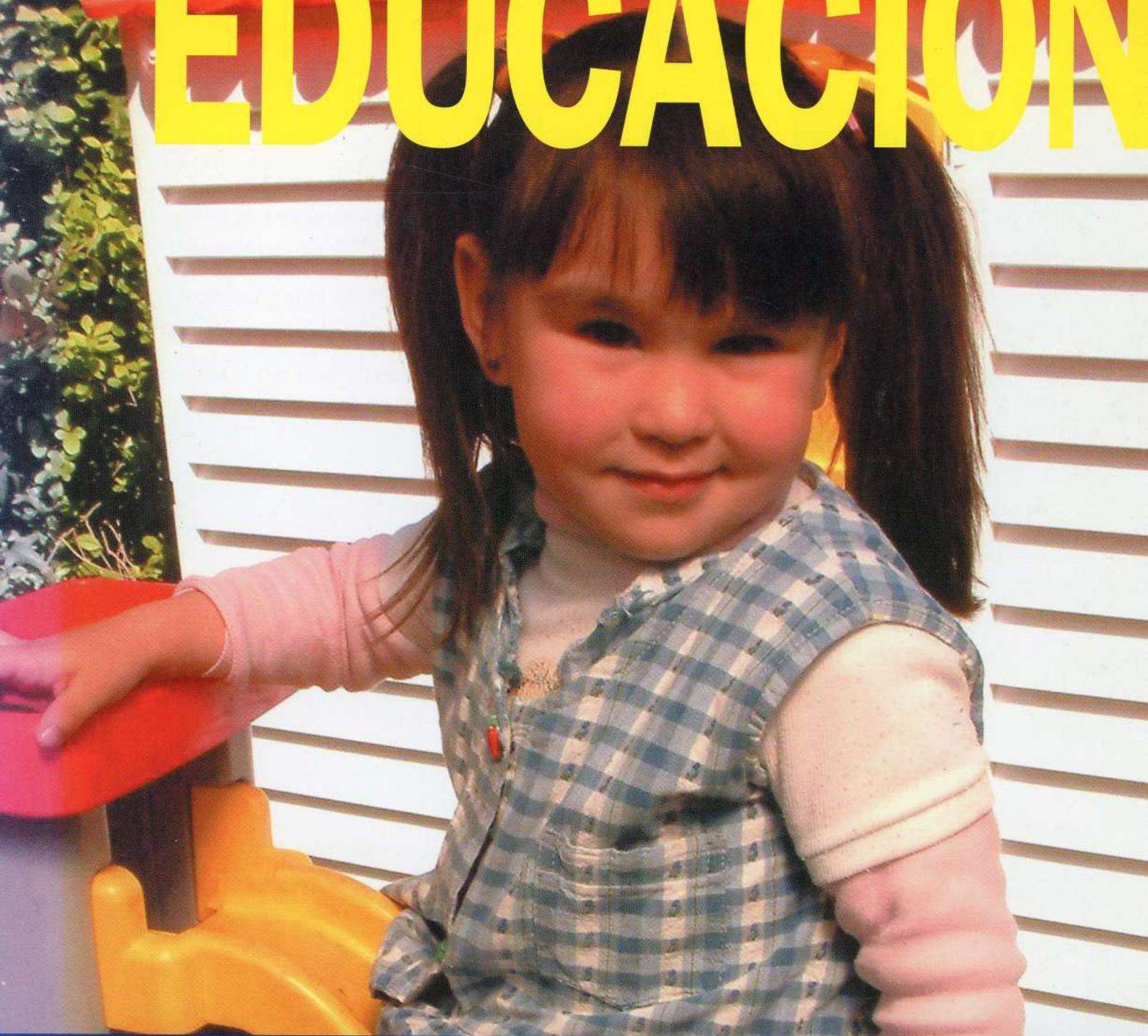


Revista de

# EDUCACION



Aprendizaje

## Edad temprana: momento de empezar

EDUCACION  
Nuestra  
Riqueza



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION

Revista de Educación

**1 Experiencias**

Construyendo los cimientos para la vida futura

**4 Apuntes de la Reforma**

Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?

**16 Tendencias**

El desarrollo de una pedagogía de las oportunidades en los primeros tres años de vida

**23 Entrevista**

Michael Askew, Profesor de Educación Matemática

**26 En el aula**

Para mejorar la lectura

**29 Desempeños a lograr**

33 2º Nivel de Transición

45 Nivel Básico 1

59 Nivel Básico 2

**76 Calidoscopio****Escuelas exitosas y enseñanza**

¿Cómo mejorar la calidad? Es posible encontrar muchas experiencias formativas, en un medio adverso, pero de grandes logros escolares. Existen escuelas o liceos de sectores rurales o de medios populares, que en pruebas nacionales, e incluso, en comparaciones internacionales, obtienen puntajes que sobresalen de la media y se ubican en los segmentos superiores de resultados. Eso es fruto de un trabajo bien hecho de profesores, alumnos y directivos.

¿En qué consiste un trabajo bien hecho?

Primero, en estas escuelas o liceos existe un **claro compromiso de los profesores(as)** y del personal con sus estudiantes. Son numerosos los ejemplos que ponen de manifiesto un conocimiento, y, además, -un compromiso afectivo- de los profesores por cada uno de sus alumnos(as).

Segundo, estos docentes demuestran un buen dominio de los conocimientos que imparten. **Son profesionales actualizados en las materias** y preocupados en forma permanente de lograr nuevos conocimientos en la temática asignada. Son profesores que **dominan las metodologías de enseñanza**. No sólo saben sobre las materias que deben impartir, también cómo enseñar. Tienen notable nivel en didáctica. Por último, son **profesores con un excelente manejo de grupo**, que consiguen un ambiente facilitador de la interacción educativa, que saben generar condiciones para una buena enseñanza.

Tercero, los maestros de escuelas exitosas se preocupan de adecuar los contenidos de su enseñanza a la realidad de sus alumnos(as), sin bajar en calidad y exigencia. Son profesionales que desarrollan una capacidad colectiva de reflexión de su práctica docente, la que les permite construir un "saber pedagógico". Es habitual que en estas escuelas y liceos, los profesores, en conjunto con la Dirección, planifiquen lo que esperan alcanzar, y establezcan, de común acuerdo, indicadores de avances y mecanismos de evaluación. Cada clase tiene un propósito claro y formativo, conectado con la vida cotidiana de los alumnos, y la evaluación se asume como parte de la práctica cotidiana.

Cuarto, las escuelas exitosas se caracterizan por el uso de una metodología de enseñanza, que busca el logro del aprendizaje autónomo de los alumnos, quienes aprenden haciendo. Y, en más de un caso, se trabaja con la metodología de aprendizaje por proyectos, la que facilita el aprendizaje colaborativo y genera una capacidad investigadora en los estudiantes.

En las siguientes páginas encontrarán valiosos ejemplos que demuestran cómo se puede mejorar la enseñanza.

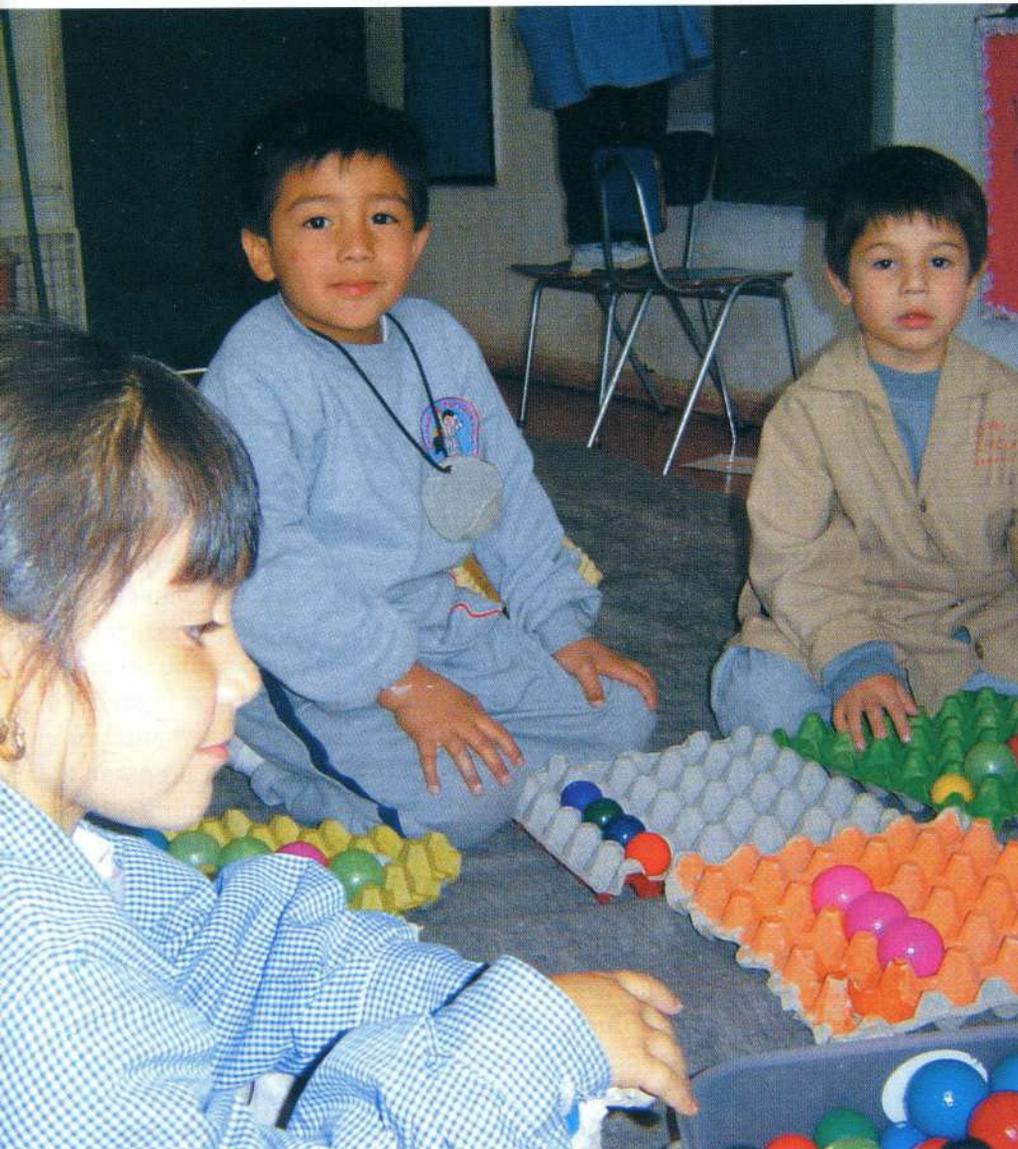
Sergio Bitar Ch.  
Ministro de Educación

Educación temprana:

# Construyendo los cimientos para la vida futura

Diversas investigaciones aparecidas en el último tiempo demuestran con insistencia la importancia de la educación temprana en los niños. Hoy sabemos que mientras antes comencemos a estimular a nuestros párvulos, mayores serán sus posibilidades de convertirse en personas exitosas y preparadas para enfrentar los desafíos que presenta el futuro.

Como todo comienza de a poco, la Escuela Municipal de Párvulos Altué ha desarrollado un exitoso programa destinado a mejorar el aprendizaje de sus alumnos. A través del juego y bajo la modalidad de taller, se trabaja potenciando las habilidades y destrezas de cada niño.



Taller de Matemática.

**V**erónica Fariás tiene ocho años de edad y ya sabe leer. Actualmente cursa primero básico en el Colegio Nonato Coo de Puente Alto, pero su proceso de aprendizaje partió en el Colegio Párvulos Altué, donde estuvo hasta el año pasado. No es común que los niños aprendan a leer en Párvulos, pero gracias al apoyo de sus padres y a la correcta estimulación por parte del establecimiento educacional, Verónica pudo desarrollar sus capacidades lectoras antes que la mayoría de los niños.

Aunque las profesoras reconocen que ella es una alumna que se destaca, todos los niños pueden desarrollarse si es que se les motiva en la forma adecuada, atendiendo a sus capacidades y destrezas personales. Es por esto que el Colegio Párvulos Altué ha incorporado un programa para mejorar la calidad de la enseñanza en los niños.

Basados en la teoría de las inteligencias múltiples de investigador Howard Gardner -inteligencia lingüística; lógico-matemática; espacial y visual; musical; cinético-corporal; interpersonal; e intrapersonal-, este Colegio implementó una serie de talleres que, de forma lúdica, apoyan a los niños con el fin de potenciar estas habilidades que todos poseemos, en mayor o menor medida.

Siete módulos de aprendizaje y juego son los encargados de otorgar a los niños las competencias que requerirán a futuro, tanto en la etapa escolar como en su vida diaria: taller de comunicación; matemáticas; ciencias; alimentación y desarrollo saludable; expresión cultural; expresión corporal, e interculturalidad. Bajo la atenta mirada de una profesora guía, son los padres quienes se encargan de llevar a cabo los talleres dos veces por semana y fuera del horario de clases. La idea es que los cursos roten durante el año y alcancen a trabajar en todos los módulos.

Angélica Astudillo, docente del Colegio Párvulos Altué, explica que uno de los ejes de este proyecto es la naturaleza lúdica de la enseñanza, ya que introduciendo el juego los niños se motivan y aprenden. En el taller de comunicación se hace una planificación sectorial, luego se divide en ciertas capacidades y destrezas, para que finalmente los niños terminen desarrollando la competencia. En cuanto al trabajo de aula se utilizan materiales auténticos, aquellos que los niños encuentran en su vida cotidiana. "Cada niño tiene su nombre escrito en una tarjeta y cuando llega a clases lo reconoce. Además, poseen biblioteca de sala, donde los padres mandan libros, cuentos, textos, recetas, boletas de agua y luz, entre otros artículos. Son cosas que se encuentran todos los días, como logotipos de almacén o letreros de micros. En forma diaria se potencia la lectura, sin que el niño se dé cuenta", comenta la docente.

El taller de matemáticas fue uno de los que obtuvo mejores resultados durante el año pasado. Según Angélica Astudillo se intenta desarrollar las capacidades lógico-matemáticas de los niños con material de desecho o elaborado por las familias. "Nosotros empleamos hueveritas que se pintan de colores, pelotas, palos de helados, frascos con semillas, botones. Los papás hacen tarjetas con números, huinchas y reglas. Se establece el rincón de matemáticas



Magdalena Farías y su hija Verónica.

y se ocupan calculadoras en la fase terminal. Se invita a los niños a que exploren en esos rincones... ellos mismos sacan lo que llama su atención y examinan libremente. De esta manera se intenta ocupar y potenciar los conocimientos previos de los niños, pulirlos y desarrollarlos".

Fue esta profesora quien estuvo a cargo de Verónica Farías durante el segundo semestre del año pasado. Aunque destaca los méritos propios de la niña, reconoce que sin el apoyo de su madre no se hubiera obtenido el mismo resultado: "Tenía el interés constante por leer y aprender. Siempre estaba preguntando y fue distinta al resto, porque su mamá la incentivaba mucho; ella participaba activamente dentro del aula y le tenía preparado en la casa todo el material del colegio... El apoyo de los padres es fundamental, de otra manera resulta más difícil obtener logros significativos". Pero esto no es una sentencia. Educadores preparados e interesados en sus alumnos son la clave para el desarrollo de aquellos niños con carencias: "Los niños sin ayuda no tienen con quién hablar, y su lenguaje oral es muy reducido en comparación con aquellos que sí tienen estimulación de la familia o el entorno. Ellos empie-

zan con desventajas, pero con un trabajo real y a conciencia de los profesores, se pueden suplir estas carencias, ya que sí tenemos las herramientas para hacerlo".

Motivar a los niños en casa no es muy difícil. El proceso educacional de Verónica partió mucho antes de ingresar al Colegio. Cuando la niña tenía tres años de edad, comenzó a interiorizarse en la lectura, alentada por su madre, Magdalena Farías: "Cuando tenía tres años, Verónica me decía que quería leer cuentos, sumar, restar y dividir. Yo la fui conduciendo de a poco; en matemáticas fue con piedras, cosas que teníamos en la casa... todo era un juego, nada por obligación". Luego, bajo la supervisión de la profesora, Magdalena ayudaba en el taller de matemáticas y en casa preparaba a su hija en Lenguaje y Comunicación oral, de acuerdo con las materias impartidas en clase.

Angélica Astudillo explica que aún falta mucho por hacer en cuanto a la educación parvularia, y esto pasa principalmente por reconocer el aporte de la estimulación temprana para el desarrollo futuro de los niños. Hace un llamado a los profesores de párvulos para que sigan perfeccionándose e in-

vestiguen sobre los avances que se han producido: "La educadora de hoy debe tener un cambio de actitud e ir innovando en sus prácticas pedagógicas, descubrir e investigar. El profesor debe reflexionar acerca de su labor y autoevaluarse constantemente".

### El proceso continúa

Es importante que se siga estimulando a los niños para no desaprovechar las habilidades desarrolladas durante la temprana edad. La idea es llevar a cabo un aprendizaje continuo, que luego del período de párvulos estará a cargo de los profesores de primero básico. Así lo entiende Juanita Morales, profesora del Colegio Nonato Coe de Puente Alto, quien trabajó con los primeros básicos durante este año y tuvo entre sus alumnos a Verónica Farías. Al igual que la parvularia Angélica Astudillo destaca el apoyo que la niña recibió de parte de su madre.

"Al comienzo hacemos un diagnóstico y a partir de esto vemos la forma de tratar a los niños. Hay grupos de nivel compacto, pero claramente hay niños que tienen sus habilidades más desarrolladas que otros. Trato de aprovechar lo que ellos traen y de ahí parto". De este modo la clave para un mejor desarrollo intelectual y emocional de los niños, estaría en una adecuada educación temprana -explica Juanita Morales, quien se encuentra con grandes diferencias entre niños que han asistido a Párvulos y aquellos que no-: "Los alumnos que vienen de Jardines tienen muchas habilidades, como la capacidad de escuchar, entender, observar y orientarse espacialmente. Mientras más rápido internalicen esto, mejor será el aprendizaje a futuro. El niño que no hace kinder está en clara desventaja con el resto, no entiende lo que se le pide, no sabe escuchar y se pierde constantemente. Mientras más temprano es mejor".

Sólo con gran dedicación y esfuerzo por parte de los profesores se pueden superar las falencias que traen los niños no educados desde temprana edad, o aquellos que han recibido una escasa

estimulación por parte de los establecimientos. "Hay diferencias entre los alumnos que estuvieron en kinder en distintos colegios. Los niños de Altué llegan muy avanzados, por lo que me resulta más fácil trabajar con ellos. Sin

embargo, hay otros que llegan de Jardines donde no han sido bien motivados y hay que estar apoyándolos y reforzándolos todo el tiempo... sólo con un trabajo continuo y dedicado se logra nivelarlos a final de año". 

### Cuáles son las inteligencias múltiples

De acuerdo con la teoría del investigador norteamericano Howard Gardner, las inteligencias múltiples son habilidades que todos los individuos poseemos -desarrolladas en mayor o menor medida- y que se manifiestan cuando nos enfrentamos a los problemas que la vida nos presenta, o al elaborar productos que sean valiosos para nuestra comunidad.

- **Inteligencia lingüística:** Capacidad relacionada con la lectura y escritura, desarrollada principalmente al escuchar y hablar. Comprende la habilidad para manipular los significados del lenguaje o los usos prácticos de éste: como la retórica (usar el lenguaje para convencer a otros); la mnemónica (usar el lenguaje para recordar información); la explicación (usar el lenguaje para informar); y el metalenguaje (usar el lenguaje para hablar del lenguaje).
- **Inteligencia lógico-matemática:** Es usar los números de manera efectiva. Se relaciona con el pensamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos. Esta inteligencia utiliza procesos como la clasificación, la categorización, el cálculo, la inferencia, la generalización, y la demostración de la hipótesis.
- **Inteligencia espacial:** Se percibe de manera exacta el mundo visual-espacial y se hacen transformaciones sobre esas percepciones. Permite orientarse en el espacio, reconocer situaciones, escenarios o rostros. Incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio, las relaciones que existen entre estos elementos y poder representar de manera gráfica estas impresiones.
- **Inteligencia musical:** Es la capacidad de recibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales. Se expresa en el canto, la ejecución de un instrumento, la composición, la dirección orquestal o la apreciación musical.
- **Inteligencia cinético-corporal:** Es la habilidad para expresar ideas y sentimientos a través del cuerpo. Implica manipular objetos y producir transformaciones en ellos, e incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad.
- **Inteligencia interpersonal:** Se relaciona con la maestría para desenvolverse en situaciones sociales, mediante la capacidad para percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, motivaciones, los sentimientos de otras personas, y responder de manera efectiva a estas señales.
- **Inteligencia intrapersonal:** Es la capacidad para conocernos a nosotros mismos, y adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Significa captar nuestros estados personales, motivaciones, deseos y las razones que nos llevan a actuar de cierto modo. Implica la capacidad para la autodisciplina, autocomprensión y autoestima.



# Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?\*

En las páginas siguientes sintetizamos parte de un estudio realizado por UNICEF para dar cuenta del trabajo de escuelas básicas, que atienden a niños y niñas en situación de pobreza y que han logrado satisfactorios resultados académicos. En esta edición centramos la mirada en el aula, en la relación del docente con sus alumnos, en cómo se lleva adelante el proceso de enseñanza, de manera que todos los alumnos logren aprendizajes relevantes. Este es un estudio de carácter cualitativo, que analizó en profundidad una muestra de 14 escuelas efectivas de enseñanza básica. Cada establecimiento es documentado a través de la aplicación de distintos instrumentos para describir y comprender por qué estas escuelas lo hacen bien.

\* Cristián Bellèi, Gonzalo Muñoz, Luz María Pérez y Dagmar Raczynski.  
Texto pronto a ser publicado por Unicef.

## Criterios para seleccionar las escuelas estudiadas

Del total de escuelas que en el año 2000 pertenecían al sector socioeconómico más bajo, la investigación identificó aquellas que obtuvieron buenos resultados de aprendizaje en los SIMCE de 4.º y 8.º básicos en 1996, 1997, 1999 y 2000. Para seleccionarlas se estableció como criterio que hubiesen obtenido resultados que las ubicasen dentro del 25% de los mejores puntajes del país, tanto en Lenguaje como en Matemáticas, en 4.º básico de 1999 y 8.º básico de 2000. Adicionalmente, se eliminaron todas aquellas escuelas que, con respecto a las mediciones SIMCE inmediatamente anteriores (4.º básico 1996 y 8.º básico 1997, en Lenguaje y Matemáticas) hubiesen bajado significativamente sus puntajes. Con este procedimiento se quiso privilegiar: i) una cierta permanencia de la escuela con buenos logros a través del tiempo, más que el éxito esporádico en una medición<sup>1</sup>, ii) una visión completa del proceso educativo de la escuela, que incluyese al conjunto de alumnos más que un buen trabajo limitado a sólo un subciclo (por ejemplo, evaluar sólo 4.º básico); y iii) una concepción amplia de las destrezas culturales básicas, al considerar tanto Lenguaje como Matemáticas, ambas por separado.

Ocho establecimientos responden a este criterio de selección. Sin embargo, la muestra se amplió incorporando aquellas unidades educativas que, cumpliendo los estándares definidos para las mediciones de los años 1999 y 2000, hubiesen mantenido o mejorado su rendimiento con respecto, al menos, a una de las dos mediciones anteriores (1996 o 1997)<sup>2</sup>. Todas las escuelas estudiadas presentan un índice de vulnerabilidad superior a un 70%.

## ¿Qué es una escuela eficaz?

La escuela eficaz es aquella "que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica"<sup>3</sup>. Las escuelas efectivas se definen por tres principios claves:

- a) **Equidad:** favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, lo que significa que eficacia y equidad son mutuamente necesarias.
- b) **Valor agregado:** los resultados que obtiene con sus estudiantes son mayores que los de escuelas con características similares. En otras palabras, si sus estudiantes progresan más que lo esperable, dadas las características socioeconómicas y culturales de su familia.
- c) **Desarrollo integral del alumno:** además de buenos resultados en Lenguaje y Matemáticas, la escuela eficaz se preocupa de su formación en valores, bienestar y desarrolla la personalidad de los alumnos.

Congruente con la definición y principios señalados, una escuela eficaz logra tres propósitos:

- 1) educar a los niños en diversas destrezas y conocimientos académicos y cognoscitivos, los que se amplían con la edad, pasando de lo básico a lo más complejo;
- 2) desarrollar en los niños habilidades personales y sociales para conducirse en la sociedad, el mundo del trabajo y la política;

<sup>1</sup> Si los resultados SIMCE de la escuela no muestran una mínima estabilidad a través del tiempo no tiene sentido hablar de escuela efectiva, ya que éstas no serían capaces de mantener sus resultados. La consideración de permanencia en el tiempo es particularmente importante en las escuelas de escasa matrícula, cuyo promedio SIMCE está muy influido por errores de medición y la presencia de factores azarosos. En éstas, un alumno muy bueno o muy malo puede hacer la diferencia.

<sup>2</sup> Esta decisión no pone en duda la calidad de estas escuelas, dado que aun cuando bajan sus puntajes en una de las mediciones, se mantienen en las cuatro pruebas en el segmento del 25% de mejores puntajes.

<sup>3</sup> Murillo, F.J. (2003), La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.



- 3) contribuir a la igualdad de oportunidades apoyando a los alumnos de entornos socio familiares más desfavorables para que puedan doblarle la mano a las condiciones adversas.

### ¿Cómo identificar si una escuela es eficaz?

Los resultados de aprendizaje que arrojan las pruebas nacionales de medición de calidad (SIMCE) se constituyen en indicadores para determinar si una escuela es o no eficaz. El aprendizaje cognitivo se plantea como condición necesaria -si bien no suficiente- para avanzar en el plano de la igualdad de oportunidades. De esta forma, cuando se habla de resultados educativos y eficacia escolar, el acento se ha puesto preferentemente en la dimensión cognoscitiva del aprendizaje: la medición de conocimientos y habilidades en áreas específicas.

Son varios los elementos que influyen en la eficacia de una escuela. Cada uno de éstos se articulan en un sistema cuyo objetivo es lograr los aprendizajes esperados para cada nivel de enseñanza. El estudio de UNICEF ordena su análisis en cuatro rubros: gestión institucional, enseñanza efectiva, relación escuela-padres y apoderados e interacción escuela-entorno o contexto.

### Elementos de la enseñanza que se destacan en una buena clase

#### 1. Disposiciones de los profesores: la clase comienza antes del toque de campana

Los docentes de las escuelas estudiadas entran al aula fuertemente equipados, pues saben que la misión es dura y delicada y que el voluntarismo, la improvisación o la desidia no son herramientas adecuadas para cumplirla.

#### ■ Compromiso y responsabilidad

Los profesores estudiados se sienten comprometidos con su trabajo, éste es un sentimiento de obligación por hacer las cosas lo mejor posible y de su escuela una buena escuela.

En algunos casos, el compromiso es consigo mismo y nace de una nítida vocación por la enseñanza. En otros, el compromiso de enseñar es parte de un deber mayor por la justicia social y la promoción de las personas. Creen en la potencialidad transformadora de la educación y tienen conciencia de que una parte fundamental del futuro de los niños depende de recibir una buena educación.



El compromiso se expresa de muchas maneras. Por ejemplo, en estas escuelas se pierden pocas clases (el ausentismo laboral es bajo y cuando los profesores deben ausentarse, dejan planificadas sus clases y elaborados los materiales para no romper la continuidad del trabajo de sus estudiantes). Los profesores se sienten responsables de los resultados de los niños, se esfuerzan en hacer buenas clases y en apoyar preferentemente a los más desaventajados: no defraudar a los alumnos es un deber profesional constante.

Sin embargo, existen características de la gestión institucional que favorecen este sentimiento de responsabilidad con la escuela. Por ejemplo, el que la mayoría de los profesores cuente con una concentración horaria. Otro elemento favorable es que muchos profesores asumen labores adicionales a las de aula, elaborando proyectos de mejoramiento educativo, coordinando talleres o academias, participando en instancias colectivas de discusión y trabajo, aprovechando las oportunidades abiertas por la Reforma, etc. En algunas escuelas existe un tercer conjunto de factores que hacen a los profesores responsables de su desempeño: es el seguimiento y evaluación técnico-pedagógico de su trabajo profesional que los directivos realizan constantemente.

En síntesis, por motivaciones y mecanismos diferentes, los profesores estudiados no sienten una distancia entre su trabajo cotidiano y el sentido más general de su vocación.

#### ■ Sólidas capacidades profesionales

Una actitud de compromiso y responsabilidad es promotora del buen trabajo, pero, para que éste realmente se exprese en prácticas de enseñanza efectivas, los maestros deben poseer y desarrollar sólidas capacidades profesionales. Dicho desarrollo profesional puede inspirarse en una ética o un sentimiento, pero se alimenta de un trabajo esforzado y sostenido en el tiempo.

El estudio no indagó sobre la calidad de la formación inicial de los profesores. Sin embargo, fue posible constatar una gran variedad de situaciones: aunque la mayoría de los docentes tiene formación universitaria, una importante proporción estudió en escuelas normales

### Escuelas participantes en el estudio

| Nombre  | Comuna        | Dependencia | Ruralidad | Matrícula 01 | Prom 8° (00) | Prom 4° (99) |
|---|---------------|-------------|-----------|--------------|--------------|--------------|
| Escuela Lucila Godoy Alcayaga                         | Coquimbo      | DAEM        | Urbano    | 223          | 285          | 266          |
| Escuela F376 (Cuncumén)                               | Salamanca     | DAEM        | Rural     | 150          | 278          | 286          |
| Escuela Rep. de Grecia F114                           | Las Cabras    | DAEM        | Urbano    | 229          | 264          | 270          |
| Melecia Tocornal 103                                  | Chimbarongo   | Part. Subv. | Rural     | 336          | 265          | 265          |
| Amelia Vial de Concha G122                            | Hualañé       | DAEM        | Rural     | 180          | 267          | 309          |
| Escuela Básica Aguada de Cuel F9                      | Los Angeles   | DAEM        | Rural     | 108          | 275          | 270          |
| Escuela Particular Monte Aguila 7<br>(Abel Inostroza) | Cabrero       | Part. Subv. | Rural     | 244          | 272          | 286          |
| Escuela Rep. de Grecia E577                           | Chiguayante   | DAEM        | Urbano    | 989          | 264          | 261          |
| Escuela Arturo Prat Chacón E831                       | Cañete        | DAEM        | Urbano    | 834          | 263          | 267          |
| Escuela E 138 Emilia Romagna                          | Traiguén      | DAEM        | Urbano    | 571          | 306          | 254          |
| Escuela de Cultura<br>y Difusión Artística            | La Unión      | DAEM        | Urbano    | 497          | 286          | 290          |
| Escuela Diego Portales G35                            | Laguna Blanca | DAEM        | Rural     | 60           | 311          | 288          |
| Colegio Francisco Ramírez 74                          | San Ramón     | Part. Subv. | Urbano    | 1.231        | 318          | 296          |
| Colegio Polivalente de La Pintana                     | La Pintana    | Part. Subv. | Urbano    | 189          | 274          | 286          |

Fuente: Bases SIMCE del MINEDUC.

-e incluso- algunos no poseen título profesional. Es posible sostener, entonces, que para estos profesores, los procesos de desarrollo profesional en servicio han sido determinantes a la hora de adquirir y potenciar dichas capacidades pedagógicas.

Sistemáticamente, los profesores se reúnen a trabajar en equipo, instancia que tiene las siguientes características:

- Está referida a las prácticas pedagógicas concretas que realizan con sus alumnos; es decir, planifican acciones que luego se ejecutan en el aula, revisan con los colegas problemas reales enfrentados, coordinan acciones sobre un mismo curso o una misma materia -e incluso-, sobre un mismo alumno en dificultades; producen y comparten materiales didácticos (por ejemplo, guías o pruebas). Si bien también son instancias de estudio y reflexión, estas dinámicas grupales conservan su referencia práctica y se alejan de conversaciones improductivas, meramente especulativas, sociales o burocráticas.
- El trabajo colectivo es concebido como una oportunidad de aprendizaje entre pares. Los profesores estudiados no tienen miedo a mostrar sus limitaciones, compartir sus problemas o plantear inquietudes y necesidades a sus compañeros; el clima de confianza y profesionalismo en que habitan les permite reconocer abiertamente su carácter de aprendices permanentes. Al mismo tiempo, estos docentes están conscientes de sus fortalezas y saben que poseen cierta maestría en algunos aspectos. El trabajo colectivo es la instancia en que estas dos dimensiones se encuentran; muchas veces, un docente expone y enseña a sus colegas sobre una metodología que conoce mejor. En ciertas escuelas existen mecanismos institucionalizados de identificación de profesores experimentados que sirven de tutores a los más jóvenes; en otros, es una dinámica más fluida de enseñanza-aprendizaje colectivo, pero en todos existen las condiciones básicas del aprendizaje entre pares.

Finalmente, la mayoría de los profesores estudiados ha participado en perfeccionamiento con profesionales externos a la escuela, generalmente ligadas a las oportunidades de la Reforma educativa (cursos de perfeccionamiento en universidades, pasantías en el extranjero, asesoría técnica de profesionales externos a la escuela, etc.). Para que estas oportunidades, reconocidas por los docentes como importantes, se conviertan en herramientas de trabajo, generalmente debe haber una disposición a aplicar lo aprendido.

#### ■ **Confianza y expectativas**

Uno de los factores más temprana y sólidamente documentados acerca de los profesores efectivos es la posesión de altas expectativas sobre sus alumnos. Los docentes de este estudio confirman plenamente este aspecto. Estos maestros no creen en el determinismo social ni económico: ellos piensan que las capacidades para aprender son independientes de las condiciones materiales de vida.

Tener altas expectativas de aprendizaje para alumnos pobres, en el caso de estos profesores, no es muestra de ingenuidad o falta de realismo. Las capacidades de los estudiantes no están limitadas, pero sus oportunidades de aprender sí lo están, y estos docentes lo saben. Ellos conocen las restricciones materiales de sus alumnos y el pobre capital cultural de sus familias. Esta investigación encontró que junto a las expectativas, los docentes tienen confianza en que sus alumnos podrán superar las limitaciones y en que ellos, como profesionales de la educación, harán una diferencia significativa en sus oportunidades de aprendizaje.

Los docentes estudiados saben que, para un buen trabajo pedagógico, los alumnos deben hacer suyas esas expectativas y confianza en sí mismos y en sus profesores. Por lo tanto, consideran como parte de su trabajo profesional generar y sostener en los niños dicha disposición. No dan por supuesta la motivación por aprender, sino por el contrario: es su primer objetivo pedagógico.



## 2. Características de la pedagogía: las pequeñas grandes diferencias

A continuación se analizan diez elementos situados en las prácticas de aula que realizan los docentes estudiados. Se trata de los factores más significativos encontrados, tanto por su importancia como por su generalidad. Salvo en las excepciones que se indican, es posible afirmar que todas las escuelas comparten estas características, aunque, ciertamente, en medidas variables y no necesariamente presentes en cada profesor y en cada sesión de clases.

### 1) Orientación hacia aprendizajes relevantes: de la dispersión a las prioridades

Todo parece como si la enseñanza en sectores de pobreza estuviese condenada a la distracción de los objetivos de aprendizaje. La distracción se produce por interferencias externas de variado tipo, que los docentes deben controlar: algunas propias del profesor (creer que sus alumnos no son capaces de aprender), prejuicios sociales (pensar que la pobreza no permite la concentración en los aprendizajes), interferencias contextuales (multiplicidad de demandas hacia la labor docente), propias de los alumnos (falta de concentración, problemas del hogar que les afectan) o de sus hogares (falta de apoyo en la casa, carencia de materiales de estudio), etc. Sin embargo, los docentes estudiados orientan inequívocamente su trabajo con los alumnos hacia la adquisición de aprendizajes; confiados en que éstos pueden aprender y que ellos son capaces de enseñarles, intentan por todos los medios neutralizar las interferencias externas que pudieran atentar contra este objetivo central de su acción.

Aunque muchos docentes se sienten cumpliendo una misión social, la entienden como un mandato hacia la generación de aprendizajes en sus alumnos. Por otro lado, es una tendencia generalizada (y en los sectores de pobreza es aún más acentuada) el que la sociedad crecientemente demande de la escuela mayores y más variadas funciones de socialización, referidas no sólo a las dimensiones cognitivas sino también regulativas, morales y conductuales. En estas escuelas, los docentes intentan cumplir con esta heterogeneidad de funciones y su intención es entregar a los alumnos una formación integral. Sin embargo, en el espacio concreto del aula y el uso del tiempo de clases, los maestros demuestran una clara prioridad y concentración por los aprendizajes prescritos en el currículo. En los docentes estudiados no existe una dicotomía entre formación integral y adquisición de aprendizajes cognitivos. Por el contrario, no conciben la formación integral sin la adquisición de sólidos conocimientos y capacidades. Ellos parecen entender que para el resto de las funciones no son actores exclusivos o protagonistas como si lo son para la transmisión de dichos aprendizajes a sus alumnos. En otras palabras, los docentes estudiados definen su especificidad profesional por los aprendizajes relevantes objetivados en el currículo.

Esta orientación hacia los aprendizajes se complementa en casi todos los casos con un claro sentido de las jerarquías curriculares. Para estas escuelas, no todos los objetivos del currículo poseen la misma centralidad: las capacidades de comunicación y, secundariamente, las matemáticas son prioritarias.

Esto se expresa también en el aula, no sólo en las asignaturas mencionadas. En estas escuelas, la mayoría de los docentes parece haber comprendido que, si los alumnos no adquieren temprana y consistentemente las capacidades fundamentales de Lenguaje y Matemáticas, la labor de enseñanza de todas las demás asignaturas se verá disminuida y dificultada. De tal forma, las capacidades de expresión y razonamiento se refuerzan en cada clase: todos son un poco profesores de Lenguaje y Matemáticas.

Este foco define otras reglas prácticas usadas por los docentes. En primer término, la enseñanza se entrega de forma articulada y convergente, entre disciplinas y al interior de una misma disciplina; los conocimientos se tratan en contexto, no en forma aislada. En segundo lugar, aunque generalmente se realizan en un clima de buena comunicación, afecto y confianza entre profesores y alumnos, las clases de estos docentes son exigentes en lo académico: ellos tienen altas expectativas y lo hacen sentir a los alumnos. Por otra parte,

procuran que sus estudiantes tengan la oportunidad de aprender todo el currículo prescrito y conciben este aprendizaje como un proceso que comienza por la adquisición de las capacidades fundamentales; le sigue la incorporación de ciertos aprendizajes básicos, para sólo entonces abrirse a la exploración y creatividad más autónoma de los alumnos, posible sólo porque existen capacidades de aprender y conocimientos orientadores.

Es dable concluir, de un modo más general, que tanto el foco en lectoescritura y matemáticas, como luego (en orden y jerarquía) en la preparación académica especializada, comparten algo en común: la escuela ha comprendido que su sentido se encuentra en dotar a los alumnos de herramientas intelectuales útiles para los desafíos próximos.

## • 2) Adquisición de aprendizajes significativos: del conocimiento como cosa al conocimiento como saber

La fuerte orientación hacia aprendizajes relevantes no debe ser confundida con un academicismo rígido y formalista: los profesores estudiados saben que para que los alumnos alcancen los objetivos del currículo nacional, deben hacer un esfuerzo de conexión con la realidad particular y los aprendizajes y motivaciones personales de sus alumnos. Si quieren llegar a lo lejano deben partir de lo cercano. Esta regla de la pedagogía impregna un conjunto de prácticas encaminadas, en definitiva, hacia la adquisición de aprendizajes significativos.

Los profesores procuran que los alumnos tengan una relación activa con el conocimiento que deben adquirir. Más allá de la simple exposición al conocimiento, hacen a los alumnos trabajar con el conocimiento. Esto significa que privilegian metodologías que permiten a los estudiantes manipular, procesar personalmente y, casi siempre, producir acciones adecuadas que demuestren el control práctico del nuevo saber adquirido. En estas escuelas, el énfasis en la lectura es una constante, pero dicha lectura es puesta en juego en actividades de exposición oral, resumen escrito y discusión por parte de los alumnos, supervisadas y corregidas por los profesores. En estas escuelas, aprender a leer es ingresar a un nuevo tipo de relaciones con otros (presentes y lejanos) y con el saber (propio y ajeno).

Estos profesores privilegian metodologías que permitan a sus alumnos poner en juego sus conocimientos y motivaciones personales previos, a fin de conectar lo nuevo con lo ya adquirido. Los proyectos de investigación, trabajos en equipo, sesiones de discusión o guías de trabajo son técnicas particularmente útiles a este respecto. Otro criterio importante es -en la medida de lo posible- dar a los alumnos la libertad de elegir, a fin de aumentar la motivación y la comprensión. La clave, en toda esta variabilidad pedagógica, está en la maestría del docente para no perder la orientación hacia los aprendizajes relevantes que busca generar. La diversidad de caminos es entendida como un requisito para la igualdad de resultados.

Los docentes aplican una amplia gama de metodologías de enseñanza (exposiciones, trabajo en grupo, lectura, proyectos, etc.) y procuran utilizar variedad de recursos didácticos (textos de estudio, guías, computadores, materiales reciclados), entre otras razones porque dicha heterogeneidad permite multiplicar las probabilidades de que cada alumno encuentre su punto de conexión y/o motivación personal con el nuevo conocimiento. Los docentes explicitan los objetivos de aprendizaje y reflexionan junto a ellos a través de los procesos de adquisición (qué sabían, cómo saber más, qué aprendieron, cómo usar lo aprendido). Hacer conscientes a sus alumnos sobre su proceso de aprendizaje les ayuda a mantenerlos involucrados y a que no pierdan el sentido de las actividades.

## 3) Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje: de la confusión a la estructura

Lograr que los alumnos adquieran aprendizajes relevantes y significativos no es fácil. Los niños se encuentran en procesos de formación, los fundamentos del aprendizaje escolar aún no son sólidos y -en estos casos- las destrezas culturales que sus familias les han

heredado no son cercanas a los códigos simbólicos con que la escuela trabaja. Para superar estas dificultades, los docentes de estas escuelas realizan un intenso y sistemático trabajo de planificación pedagógica. La utilidad de dicha planificación se pone a prueba cotidianamente en cada período lectivo.

Las clases de estos profesores son procesos de enseñanza-aprendizaje fuertemente estructurados. Casi independientemente del tipo de metodologías que empleen en uno u otro caso particular, los maestros procuran la presencia de un conjunto básico de elementos que son, en definitiva, los parámetros de esa estructura:

- la clase es enlazada con las anteriores para que el alumno recupere el proceso más largo en que está involucrado,
- sus objetivos son claramente explicados, a fin de que el alumno cuente con las reglas de realización de lo que se espera de él y no pierda el sentido de las actividades,
- las actividades son anticipadas y los tiempos controlados, para que todos trabajen lo más eficientemente posible,
- el tiempo se aprovecha intensivamente manteniendo un ritmo fuerte,
- el profesor supervisa, controla y retroalimenta permanentemente a los alumnos, a fin de orientarles cuando es pertinente, evitando dejar actividades inconexas, sin cierre, evaluación o corrección,
- se sacan conclusiones, se refuerza lo importante, se explicita y comparte lo aprendido a fin de que sea integrado a los demás aprendizajes.

Que la enseñanza sea fuertemente estructurada no significa que sea rígida. En efecto, estos elementos estructurantes funcionan adecuadamente tanto con metodologías más tradicionales (exposición del profesor o resolver una guía, por ejemplo) como con metodologías más innovadoras (desarrollar proyectos o debates). Conducirse con una alta planificación, ser flexibles para adecuarse a la situación y no perder nunca el sentido formativo de la clase es la delicada combinación que logran estos docentes.

Esto es así porque el tipo de actividades no es lo más relevante, sino el modo en que son realizadas y aprovechadas educativamente por los maestros. El elemento clave parece ser que los alumnos se sientan conducidos por un adulto que tiene el control de la situación, no pierde el sentido del trabajo y les facilita un recorrido hacia los objetivos.

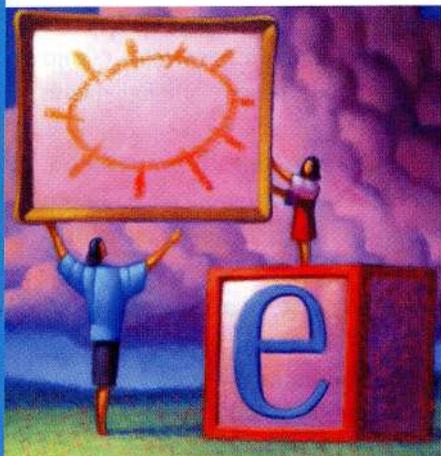
#### **4) Atención a la diversidad, variadas metodologías y recursos: del alumno promedio al alumno real**

Más allá de los criterios de estructuración mencionados, en esta investigación no se encontró un patrón único referido a las prácticas de enseñanza de los profesores. Muy por

el contrario, es posible afirmar que uno de los hallazgos más fuertes del estudio es la existencia de una heterogeneidad de tipos de prácticas pedagógicas expresadas en gran diversidad de metodologías de trabajo en aula. Aunque determinadas escuelas definen institucionalmente un sello pedagógico y algunos profesores muestran poca variedad metodológica, lo claramente dominante es la diversidad entre escuelas, docentes, grados -e incluso- al interior de una misma clase.

Estas escuelas y sus maestros parecen concordar en que las metodologías de enseñanza son sólo medios puestos al servicio del objetivo de aprendizaje de los alumnos y que, por tanto, su bondad nunca es intrínseca sino relativa a





la situación particular. Para estos docentes, el valor sustantivo de un método es su eficacia contextual, lo que le da un carácter provisional.

Existen dos fuentes de diversidad permanentes para la enseñanza: el objetivo o contenido de aprendizaje que se está enseñando y los alumnos a los que se enseña.

Los docentes de estas escuelas saben que sus alumnos tienen diferentes habilidades, intereses, ritmos y estilos para aprender. La principal consecuencia práctica de esta constatación es que, a fin de aumentar las probabilidades de conectar a cada alumno con el proceso de aprendizaje, los docentes utilizan gran variedad de metodologías de trabajo y materiales de enseñanza.

Por lo anterior, son particularmente preferidas por los profesores las estrategias metodológicas y los recursos de aprendizaje que contienen, en su lógica, la adaptación a dichas particularidades de los alumnos o grupos de alumnos; por ejemplo: los proyectos de investigación, el uso de software educativo o las guías de aprendizaje de diferente nivel de complejidad. Con todo, los docentes no esquivan comenzar por metodologías más tradicionales -como la exposición del profesor o la lectura del texto- si estiman que es necesario, inicialmente, sentar ciertos conocimientos o principios fundamentales en todo el grupo.

En la mayoría de las escuelas el número de estudiantes por curso es cercano al promedio nacional. En aquellas donde es muy bajo, se agrega la complicación de ser aulas multigrado, de manera que, para todos los docentes, la heterogeneidad de alumnos que comparten la clase es un desafío mayor. Sin embargo, el criterio rector de esta práctica pedagógica es acercarse lo más posible al seguimiento personalizado de los avances y problemas de cada alumno. Esta es otra poderosa razón para utilizar diversos métodos de enseñanza y aprendizaje. Dado que en cada aula conviven alumnos con mayores y menores habilidades o velocidades de aprendizaje, los docentes intentan un tratamiento diferenciado a partir de metodologías adaptables (como los proyectos, guías, trabajos en equipo, exposiciones de los alumnos, etc.). Los estudiantes más adelantados reciben guías más difíciles y hacen evaluaciones con mayor exigencia; también se les asigna como monitores de compañeros en desventaja o se crean comités de cada disciplina académica donde los mejores alumnos enseñan a los más lentos.

En las escuelas estudiadas no se encontró un criterio único respecto a la práctica de agrupar a los alumnos con similares o diferentes capacidades. En algunas escuelas, al interior de sus aulas o entre diferentes cursos de un mismo grado, los alumnos son agrupados buscando que entre ellos exista la menor heterogeneidad posible. Quienes así trabajan argumentan que esto permite al docente una labor más especializada y eficiente, tanto para potenciar y no limitar a los alumnos más aventajados, como para atender más concentradamente los problemas que están experimentando los alumnos más lentos. En la mayoría de las escuelas, por el contrario, los docentes procuran agrupar a los alumnos de forma heterogénea, haciendo trabajar y estudiar juntos a alumnos de diferentes niveles y capacidades de aprendizaje. En estas escuelas se estimula el aprendizaje cooperativo, se valora aprender a compartir con compañeros de diferentes características y se piensa que las agrupaciones por capacidades son discriminatorias e inhiben las conductas solidarias de los alumnos. La relación paradigmática, en estas últimas escuelas, se establece cuando un alumno es tutor de otro: ambos se benefician porque el más lento recibe el apoyo de un compañero que muchas veces -por su cercanía- resulta más efectivo que el docente, y para el más aventajado, la metacognición, que supone ponerse en situación de enseñante, le hace desarrollar mayor maestría en su saber, profundizando y reforzando sus aprendizajes.

##### **5) Constante supervisión y retroalimentación a los alumnos: de la distancia a la comunicación**

En las clases de las escuelas estudiadas no existe un abismo entre el mundo del profesor y el mundo de los estudiantes; por el contrario, el docente está completamente involucrado

con los alumnos. Los docentes intentan mantener una relación constante de comunicación con sus alumnos, de forma que éstos perciban que están siendo efectivamente acompañados. Por ello, los maestros demuestran gran capacidad y gastan muchas energías en conducir la clase. Los alumnos son evaluados y retroalimentados constantemente por sus preguntas, exposiciones, intervenciones, trabajos, etc.

Es importante remarcar que esta actitud de comunicación y la capacidad de involucrarse en el mundo de los alumnos, se produce tanto en clases participativas como con metodologías frontales. Si el profesor está exponiendo, se mantiene abierto a las preguntas y alerta al grado de atención e interés que está logrando en sus alumnos, de forma que éstos no lo perciban como reproduciendo rígidamente un libreto; en efecto, generalmente, el docente pregunta, atiende las dudas y elabora a partir de estas incidencias. Si ha organizado a los alumnos para realizar un trabajo en grupo, supervisa constantemente y se preocupa de involucrar a todos los estudiantes en la tarea. La clave está en que, ya sea interrogando o retroalimentando a sus alumnos, el docente los mantiene insertos en la actividad conjunta.

Esta presencia activa del maestro en el aula genera -además de la orientación sobre el avance en el aprendizaje- al menos dos beneficios: en primer término, comunica tácitamente que su trabajo es importante y valioso. Los alumnos se sienten comprometidos a poner atención o hacer un buen trabajo porque pueden ser llamados a exponer y el docente lo tomará en serio. En segundo lugar, en muchas aulas los problemas de indisciplina son incubados, precisamente, en la sensación de abandono en que muchos alumnos se encuentran. Estos docentes, en cambio, al mantener una supervisión constante sobre la actividad de estudio de sus alumnos, rara vez son sorprendidos por problemas de indisciplina.

#### **6) Uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido: de "matar el tiempo" a el "tiempo es oro"**

Una de las características más constantes de las escuelas estudiadas es su gran valoración del tiempo, expresada en un alto aprovechamiento de las horas lectivas. Esta valoración del tiempo es, antes que todo, una característica institucional, donde lo que se busca es que haya la menor discontinuidad posible en los procesos de enseñanza. Adicionalmente, en muchas escuelas se procura liberar al profesor de tareas administrativas que le distraigan o le hagan perder tiempo de sus clases.

Pero es el uso intensivo de las horas de clases lo más significativo en esta dimensión.

Uso del tiempo en la sala de clases:

- comenzar de inmediato y extender la clase hasta el final del período previsto;
- profesores y los alumnos sostienen un ritmo intenso de trabajo, evitando las discontinuidades, pausas o tiempos muertos;
- generalmente los profesores planifican un amplio y variado conjunto de actividades, de forma que en las clases se alternan diferentes momentos y -si alguna actividad no resulta o se agota tempranamente- siempre tienen herramientas adicionales a las que recurrir para mantener a los alumnos en actividades relevantes;
- los docentes procuran mantener involucrados a todos sus estudiantes, de manera que el tiempo individual de estudio sea lo más equivalente posible al tiempo formal de instrucción. Todo el tiempo para todos los niños.

#### **7) Alto sentido del rigor y prácticas consistentes: del ritual al trabajo**

Los docentes estudiados hacen que sus alumnos obtengan buenos logros, probablemente, porque ellos tienen un alto sentido del logro para sí mismos; promueven la excelencia entre sus estudiantes porque ellos se orientan hacia la excelencia; son exigentes con sus alumnos y también consigo mismos. Esto se expresa en aspectos previos a la clase, como son el constante perfeccionamiento y estudio, la buena planificación y permanente evaluación del trabajo pedagógico. Pero también se materializa en aspectos sutiles y poco visibles de las clases que, sin embargo, hacen una gran diferencia en cuanto a la efectividad de las prácticas de enseñanza.

Tal vez la mejor forma de comprender ese sello de rigor sea enfatizando que, pese a la enorme diversidad metodológica encontrada, la mayoría de los profesores no se define necesariamente orientado hacia la innovación, sino más bien hacia la excelencia y el pragmatismo. Están dispuestos a usar cualquier metodología si ésta demuestra ser efectiva para esos objetivos y para esos alumnos.

Los maestros saben que ciertas técnicas son mejores para aprender determinadas destrezas y conocimientos y procuran, por tanto, ser consistentes con la lógica didáctica de una u otra metodología, a fin de extraer de todas su máximo potencial. Por ejemplo, si el profesor expone, lo hace con claridad y fundamentos, demostrando el dominio conceptual que los alumnos deben sentir. Si se está realizando una dinámica participativa, el docente se toma en serio las preguntas y preocupaciones de los estudiantes y les desafía con preguntas relevantes a través de las cuales intenta efectivamente conducir la clase hacia el objetivo de aprendizaje buscado.

El que buena parte de la efectividad de estos profesores radique en el cuidado de la calidad y coherencia con que realizan las diferentes actividades de enseñanza, hace muy difícil su caracterización y esquematización, porque se trata de sutiles diferencias al interior de prácticas aparentemente similares a las de muchos de sus colegas menos efectivos. Se podría decir que estas diferencias se hacen visibles en la relación que logran los estudiantes con las actividades que sus profesores les proponen: en estas escuelas, los alumnos se encuentran más involucrados en un trabajo sustantivo de aprendizaje que en ejercicios rituales que parecen agotarse en sí mismos.

#### **8) Buena relación profesor-alumno: del autoritarismo a la autoridad pedagógica**

Estos maestros parecen hacer reposar su autoridad pedagógica en la calidad de su trabajo y en su condición de efectivos mediadores entre sus alumnos y el saber. Es esta autoridad investida, pero reforzada por la práctica, la que sus estudiantes parecen reconocer: estos docentes son muy respetados por sus alumnos y, al mismo tiempo, tienen relaciones afectuosas y de mucha confianza con ellos.

En la mayoría de los casos se evidencia una clara relación de afecto entre profesores y alumnos. Estas muestras de cariño se complementan con actividades muy demandantes para los estudiantes.

Las clases de estos profesores, no obstante ser participativas y muchas veces muy activas, se desenvuelven en un clima de respeto y tolerancia con los alumnos y entre ellos. Los alumnos tienen confianza en su profesor, lo que es vital para el desenvolvimiento de clases que exigen preguntas, trabajos y corrección permanentes: los docentes procuran suprimir en los alumnos el temor a equivocarse y reemplazarlo por el temor a no intentarlo. Los profesores utilizan muchas estrategias de refuerzo con sus estudiantes, estimulando tanto el desempeño de excelencia como el progreso y el esfuerzo. Felicitan permanentemente a los alumnos, celebrando sus avances; al mismo tiempo esto les da confianza para criticar y exigir a veces un esfuerzo adicional.

Un aspecto destacable de estos profesores es que logran desarrollar sus clases con muy pocos o inexistentes problemas de disciplina.

#### **9) Materiales didácticos con sentido formativo: de la motivación al aprendizaje**

El uso de materiales didácticos ocupa un lugar importante en la pedagogía de estos docentes. Aunque en algunas ocasiones se constató un bajo uso de recursos didácticos, en la mayoría de las clases analizadas los docentes utilizan una amplia gama de recursos didácticos disponibles en casi todas las escuelas: textos de estudio, libros, computadores, materiales didácticos, juegos, videos, etc. Un lugar especial son las guías de aprendizaje, también muy generalizadas en estas escuelas. Muchos profesores usan materiales de la vida cotidiana que reciclan e insertan en actividades formativas.



Sin embargo, estos profesores no descansan en la creencia de que los materiales operen por sí solos sobre los alumnos, con efectividad garantizada, por características intrínsecas. Por el contrario, ocupan una gran cantidad de tiempo planificando el uso de los materiales, seleccionando de diferentes fuentes (por ejemplo, emplean selectivamente los textos de estudio) y elaborando o adaptando personalmente los materiales (por ejemplo, las guías de trabajo). Poner a los alumnos en contacto con otros recursos no es visto como una forma de ahorrar trabajo para el profesor, sino es parte de la característica general de alta estructuración de las situaciones de aprendizaje ya analizadas.

Finalmente, aunque conocen el gran entusiasmo que produce en los estudiantes el trabajo con materiales didácticos, estos profesores logran trascender un uso meramente estimulador de los recursos de aprendizaje. La capacidad de convocar que tienen los recursos es aprovechada para permitirles explorar y profundizar en los conocimientos, así como para desarrollar habilidades intelectuales superiores (investigación, análisis) y destrezas sociales y comunicacionales (dado que generalmente son usados en contextos grupales o con miras a elaborar un producto comunicable). El foco en aprendizajes relevantes es un criterio presente también en este aspecto.

### 10) Preparación para el SIMCE: el entrenamiento de la calidad

En algunas escuelas estudiadas, los buenos resultados obtenidos por sus alumnos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), son vistos exclusivamente como la consecuencia lógica del buen trabajo pedagógico que realizan: una formación sólida y de calidad sería suficiente para garantizar altos resultados en las pruebas estandarizadas.

Sin embargo, en otras escuelas, no obstante compartir su confianza en la calidad del trabajo formativo, consideran útil agregar una preparación adicional a los alumnos para rendir dichas pruebas. Así, en muchas escuelas existen variadas acciones destinadas explícitamente a mejorar las oportunidades de sus alumnos en el SIMCE; por ejemplo: realizar ensayos generales de la prueba, modelar las evaluaciones de los profesores, aplicando el formato de preguntas SIMCE, ejercitar a los alumnos en guías para la prueba, realizar clases adicionales de reforzamiento para los cursos examinados. Es posible afirmar que, efectivamente, un entrenamiento en el método de evaluación de las pruebas estandarizadas despeja a los alumnos de una eventual limitación formal y les da la oportunidad de demostrar en dichos exámenes lo que efectivamente han aprendido.

En términos más generales, la tendencia dominante en estas escuelas es intentar cubrir por completo el programa de estudios prescrito, es también parte del esfuerzo para que sus alumnos no estén en desventaja ante las pruebas nacionales de rendimiento. 

### Características del trabajo docente en el aula

- Los profesores se preocupan y tienen un alto nivel de compromiso con cada uno de sus alumnos, los conocen, valoran y estimulan en su diversidad.
- La responsabilidad mayor de los profesores es con el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, la formación de valores y actitudes ocupa también un lugar central. El deber pedagógico se entrelaza, en la mayoría de los casos, con un compromiso afectivo con los alumnos.
- Los profesores muestran dominio de los conocimientos que imparten y de las metodologías de enseñanza que utilizan.
- Las clases tienen estructura, ritmo, un propósito que se explicita y sus contenidos se ligan a la vida cotidiana de los alumnos.
- La enseñanza es exigente y el tiempo de clase no se desaprovecha. Las expectativas que los profesores ponen en los alumnos, como señalan los niños, son altas y los desafían a superarse.
- Las metodologías de enseñanza buscan el logro de aprendizaje autónomo de los alumnos, privilegian la comprensión lectora, la expresión de ideas y el razonamiento lógico.
- La evaluación del aprendizaje de los alumnos es una actividad regular y sostenida que retroalimenta el trabajo en el aula.
- Existe un buen manejo de la disciplina apoyado en una enseñanza dirigida a todos los alumnos, que recoge los distintos ritmos de aprendizaje, que refuerza y estimula a cada uno, que evita sanciones y estigmatizaciones, que fomenta el diálogo y autocontrol.



## El desarrollo de una pedagogía de las oportunidades en los primeros tres años de vida

M. Victoria Peralta E. \*

**“Los esfuerzos legislativos y educacionales, que apuntan a nutrir el cerebro infantil en desarrollo, pueden ser orientados en el futuro inmediato, si la conciencia pública asume que la estructura actual del cerebro puede ser negativamente afectada por la negligencia”.**

*(Martha Constantine-Paton,  
Bióloga de la Universidad de Yale)*

### Algunos ejemplos de trabajo docente

"Nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento"<sup>1</sup>. Esta aseveración planteada en el último documento estratégico quinquenal de UNICEF para América Latina y el Caribe, ejemplifica en forma certera la enorme dificultad que ha tenido la humanidad de reconocer

que, aprendizajes oportunos y pertinentes, son un derecho que tienen los niños desde que nacen o quizás desde antes, y que, por tanto, son tan relevantes como su identidad, nacionalidad y la satisfacción de diferentes necesidades básicas.

Este planteamiento tan básico y que se relaciona con la idea de una educación permanente, en la historia de la Pedagogía

moderna tiene una larga trayectoria, tanto en la teoría como en la práctica. De hecho, desde A. Comenio, prosiguiendo con Pestalozzi y Froebel, fue un postulado esencial surgido desde la construcción del saber pedagógico, en una época en que no existían muchas de las ciencias que en la actualidad sustentan este quehacer; en efecto, la Psicología y las neurociencias que entregan en el presente un gran respaldo a este sector de la Pedagogía, no aparecerían en los siglos XVII y XVIII, lo que magnifica una vez más el pensamiento y el hacer iluminado y de avanzada de estos educadores-pioneros tan visionarios. Lo destacado es que no sólo plantearon la importancia de una educación desde el

\* Coordinadora Nacional de Educación Parvularia, Ministerio de Educación.

<sup>1</sup> UNICEF. *Planificación quinquenal para América Latina y el Caribe. 2000-2005.*



importantes procesos mentales que ocurren en el cerebro infantil durante los primeros meses de vida son constatables, ya que por primera vez los podemos "ver"<sup>2</sup>, es paradójal, que aún se esté discutiendo en muchos foros e instituciones del sector a nivel mundial y latinoamericano si cabe considerar estas experiencias como "educativas". Aún se escuchan conceptos como de "estimulación precoz, temprana u otros", cuando en realidad lo que se debe desarrollar es simplemente una pedagogía oportuna y pertinente a cada ciclo o sub-ciclo de vida.

Preocuparse de la educación de las "guaguas"<sup>3</sup>, de los bebés, o de las niñas y niños de "primer ciclo"<sup>4</sup> en sus primeros tres años de vida aproximadamente, es sin duda un eje central de una "Pedagogía de las oportunidades", que aún no se asume plenamente en la Región<sup>5</sup>. Acorde con los antecedentes expuestos en trabajos anteriores<sup>6</sup>, en especial desde el campo de las neurociencias y de la Psicología cognitiva en contextos superiores como tienen los niños en la actualidad, es perder las oportunidades de aumentar y estabilizar conexiones neuronales, que van a sustentar casi todos los comportamientos y aprendizajes presentes y posteriores; de no aprovechar estas oportunidades, basadas en el conocimiento, y en las posibilidades de contextos culturales y naturales mejores que en grandes recursos materiales o sofisticaciones de intervención de índole experimental, Latinoamérica pierde parte de un mejor "capital humano".

Sin embargo, para generar una Pedagogía de las oportunidades para los bebés, y que favorezca su desarrollo y aprendizaje posterior, se requiere tener presente una serie de "consideraciones" de tipo general, que dicen relación con los aportes de la investigación, de los contextos socioculturales y de la Pedagogía, y que se exponen a continuación.

## Consideraciones generales a tener presente ante al trabajo educativo con los bebés

**El ciclo donde la investigación desde el campo de las neurociencias más ha aportado a cambios sustantivos en lo educativo, son los tres primeros años de vida:** Los aportes que han surgido desde el campo de las neurociencias a la educación parvularia son muchos y relevantes. Frank Newman<sup>7</sup> ha sintetizado algunos de los más importantes que cabe tener presente para el trabajo formativo y educativo, en los siguientes términos:

- Los bebés nacen con las células cerebrales virtualmente completas. Pero las conexiones que se necesitan para permitir el aprendizaje ocurren después del nacimiento y a una increíble velocidad en los primeros años de vida.
- Algunas partes del cerebro están "cableadas", esto es que son inalterables al nacer. Pero gran parte del cerebro es "plástico" o receptivo a ser formado por el medio y por experiencias repetidas. La capacidad para el aprendizaje abstracto y el pensamiento es particularmente plástica.
- El crecimiento más rápido ocurre en los tres primeros años de vida de los niños. A los dos años, el cerebro del niño tiene el doble de conexiones sinápticas que un adulto. A la edad de diez años, este crecimiento temprano vertiginoso está completo, muriendo las sinapsis no estimuladas.
- Un ambiente estimulante y alegre es esencial para un crecimiento cerebral rápido. Leer, cantar, hablar y jugar con el niño y otras experiencias con un mayor impacto en la capacidad cognitiva, puede -incluso- aumentar el coeficiente intelectual.
- El cerebro del feto y de los niños pequeños es especialmente vulnerable de da-

nacimiento que ya había sido abordado anteriormente por Platón y Quintiliano, entre otros, profundizando la idea, la operacionalizaron, creando las primeras modalidades de trabajo con bebés, que fueron, dadas las características de la sociedad de esa época, de tipo: "indirectas, en el hogar, y a través de los padres".

Hoy, a casi cuatro siglos de estas primeras experiencias educativas, y cuando la evidencia científica que existe sobre los

<sup>2</sup> Hacemos alusión a todos los aportes que la tecnología actual está permitiendo en función a ver la mayor profusión de redes neuronales o los cambios de temperatura que se ocasionan en la corteza por actividad mental como producto de una situación educativa.

<sup>3</sup> Expresión indígena, empleada en los países andinos, para designar a las niñas y niños en especial en su primer año de vida, aunque a veces se extiende hasta los dos años.

<sup>4</sup> Se emplea esta denominación que se ha utilizado en las "Bases Curriculares de la educación parvularia" chilena.

<sup>5</sup> Aún hay países en Latinoamérica y en el Caribe, que no incorporan la educación de los tres primeros años, en el ámbito educativo, apoyando el trabajo en esta importante etapa.

<sup>6</sup> Consultar: Peralta, Victoria. "Una pedagogía de las oportunidades". Ed. Andrés Bello, Stgo, 2002.

<sup>7</sup> Como Presidente de la Comisión de Educación de los Estados Unidos. (E.C.S.) junto con la Fundación Charles A. Dana, organizó en Colorado en 1996 un grupo de trabajo constituido por 77 destacados especialistas, para debatir los aportes de la investigación sobre el cerebro infantil y la educación inicial.



M. Victoria Peralta E.

ñarse por toxinas y mala nutrición, aunque el daño puede no mostrarse hasta que las incapacidades de aprendizaje aparezcan años después.

- **Periodos criticos, relativamente cortos, existen en los cuales el cerebro infantil debe tener ciertos tipos de estimulación para desarrollarse propiamente, incluyendo áreas como la visión, el lenguaje y el pensamiento.**

Estos aportes que enfatizan la importancia de un ambiente de oportunidades enriquecido en los tres primeros años de vida, ya que parte fundamental de la arquitectura cerebral depende para su conformación sináptica de ello, implica, por tanto, un cambio sustancial en las políticas y las acciones del sector. Ello debería generarse enfatizándose y mejorando la educación parental y la calidad de los programas a los cuales asisten los niños en esta primera etapa de vida.

**La necesidad de conceptualizar con mayor riqueza y expectativas las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los bebés:** El conjunto de antecedentes expuestos anteriormente, que surgen desde el campo de la investigación y del contexto histórico-cultural en que hoy día son partícipes los bebés, que muestran que socialmente se está reconstruyendo un concepto mucho más potente de la infancia en general, cabe asumirlo más plenamente aún en el caso de los primeros tres años. Hay que tener presente, como lo señalan

Rinaldi, y Proust, entre otros autores, que "ser bebé" es también un concepto construido socialmente, por lo que corresponde repensar la imagen de niña y niño en esta etapa, y la derivación que de ello se expresa para el campo de la educación. Esta concepción que se sustenta en especial en el "poder del cerebro" de los bebés, como lo señala G. Roseblum a través de la expresión "baby brainpower"<sup>8</sup>, y que reconoce que las conexiones cerebrales son influenciadas por las experiencias en especial en el primer año de vida, dependiendo de ambientes afectivos y enriquecidos, da lugar a un remirar las posibilidades educativas de los bebés.

Para ello es básico, como ya se ha señalado, considerar a los niños de esta edad, efectivos sujetos-protagonistas y que, como personas que son, aceptar que se interesan por todo, a partir de su campo de posibilidades, que son mayores que lo que anteriormente se sabía. Por lo tanto, implica un ambiente de gran aceptación, afectividad, y favorecedor de confianzas, dar más oportunidades a los bebés, tanto en su propio hogar como en los muchos escenarios a los que tienen acceso en la actualidad. Dicho en otras palabras, se debe generar un amor propositivo, fortalecedor de sus potencialidades, y no limitador de opciones para los niños de esta etapa de vida.

**Haciendo algunas distinciones básicas sobre las modalidades de atención para el primer ciclo:** Cuando se plantea el "derecho del niño a una educación oportuna y pertinente desde el nacimiento", no se está postulando ofrecer como única modalidad de atención la asistencia del niño a un establecimiento fuera del hogar, llámese éste Sala Cuna, Casa Cuna, Jardín Maternal, Creche o cualquiera sea el nombre que se le otorgue. La revisión de la Historia de la Educación Infantil y de los aportes de la investigación actual en lo que respecta a la atención de los primeros meses de vida, son claros al respecto: el mejor lugar donde va a estar el bebé es siempre su hogar, en la medida en que éste cumpla ciertos requisitos básicos de seguridad, afecto y genera-

ción de oportunidades educativas básicas. Esta situación que, por lo general, en lo básico, se da en Latinoamérica, salvo en sectores altamente deprimidos, tampoco significa que una familia sea totalmente autosuficiente en la atención de todas las necesidades de los bebés en la actualidad. De hecho, una familia no tiene por qué saber -por ejemplo- todos los aportes de la investigación actual sobre las posibilidades del cerebro infantil, siendo ésta la instancia de actuación del educador o maestra profesional, en cuanto a apoyarlas en el enriquecimiento de la insustituible labor formativa que realizan.

Ejemplos de programas educativos efectuados en el hogar, en los centros de salud o en otros espacios comunitarios, hay ya muchos en Latinoamérica<sup>9</sup>; sin embargo, cabe tener presente que estamos refiriéndonos a modalidades educativas, y no sólo de cuidado como es la mayoría de la atención que se brinda a los bebés en la región, lo que va en desmedro de las posibilidades de los niños, en especial de los de sectores vulnerables.

Por tanto, ya sea un desarrollo curricular que va a llevarse a cabo en el hogar, en un centro de salud o en un lugar comunitario, lo importante es la definición de aprendizajes relevantes y significativos para los niños. Estos deben favorecerse en un ambiente humano de gran acogida, afecto, seguridad y confianza, y en el que se considera al bebé, un activo-"aprendiente". Las estrategias pueden ser múltiples, los recursos variados, los escenarios diferentes; lo esencial es la intencionalidad y calidad de las experiencias educativas que se les ofrecen a los bebés.

**La calidad educacional conlleva, en este ciclo, básicamente la aplicación de criterios técnicos, lo que ha de basarse en un cambio cultural, más que en recursos sofisticados para atender a los bebés:** Cuando se aborda el tema de la calidad educacional en este ciclo, generalmente la primera aproximación al tema es pensar en sofisticados y costosos materiales y equipamientos. Si se consideran los apor-

<sup>8</sup> Artículo en "Sesame Street Parents Magazine", versión en Internet.

<sup>9</sup> En el caso de Chile son importantes los que realiza JUNJI, ya que demuestran cómo una institución pública puede emplear varios medios (educadores a domicilio, en postas de salud, a través de radio, etc.) con flexibilidad. Sala Cuna en el Hogar, Sala Cuna en el Consultorio, Sembrando futuro (a distancia), son algunos ejemplos de ello. En Cuba, está el programa Educa a tu hijo, que atiende a la mayoría de la población de 0 a 2 años.

tes de la investigación que se han revisado, se detecta que actitudes básicas de confianza en las mayores posibilidades de los niños, de amor propositivo, de apertura y creatividad en las opciones educativas, no requieren necesariamente de grandes recursos materiales, sino de un cambio cultural en los adultos sobre las posibilidades de los bebés.

En efecto, creer que tiene sentido hablarles clara y afectuosamente desde los primeros meses contándoles lo que pasa a su alrededor, o el hacerles variaciones en los sonidos que perciben de altura, intensidad, velocidad en los cantos, juegos musicales y otros, no involucra mayores recursos, que los de la confianza en que todo ello es necesario y que le aporta efectivamente a los niños. El ofrecerles diversidad de situaciones en lo que ven, tocan, huelen u oyen, implica la mayoría de las veces detectar lo que posibilitan las personas y el medio (olores, expresiones verbales, objetos naturales y elaborados que provocan diferentes efectos olfativos, visuales, auditivos, táctiles), favoreciendo que los exploren. Es decir, implica simplemente la aplicación de los antiguos, pero vigentes principios de autoactividad, singularidad, libertad, realidad, los que siguen siendo potentes en sus orientaciones, pero que requieren de adultos que efectivamente estén convencidos de que el niño es un sujeto "aprendiente", que tiene sus propios intereses y formas de actuación muchas veces no visibles externamente.

Si se sustentan las experiencias de los bebés en los principios de actividad, relación e integralidad, agregándoles el de "naturalidad"<sup>10</sup> y bienestar, y se incorporan criterios de calidad como los de "pertinencia cultural", "relevancia de los aprendizajes" y "significado", al igual que otros ciclos, se estarán desarrollando currículos adecuados a sus necesidades y fortalezas, y a las de las sociedades de las cuales son partícipes. En definitiva, se trata de tener presente que el desarrollo curricular en este ciclo, no se diferencia en cuanto a sus criterios técnicos generales de los de otros; el problema es -como paradoja al planteamiento de UNICEF con que se ha iniciado este punto-, que todavía cuesta reconocer que los bebés

tienen derecho a una educación, y que ella se rige por criterios técnicos generales y específicos del ciclo.

**Una educación para los bebés del siglo XXI en Latinoamérica no implica, por tanto, generar rebuscadas situaciones y recursos; implica esencialmente confianza y oportunidades para los niños, aprovechando la riqueza humana de las familias, y los recursos y situaciones que ofrece el medio natural y cultural:** Acorde con los planteamientos expuestos, se desea establecer que lo fundamental para desarrollar una educación pertinente para los bebés conlleva:

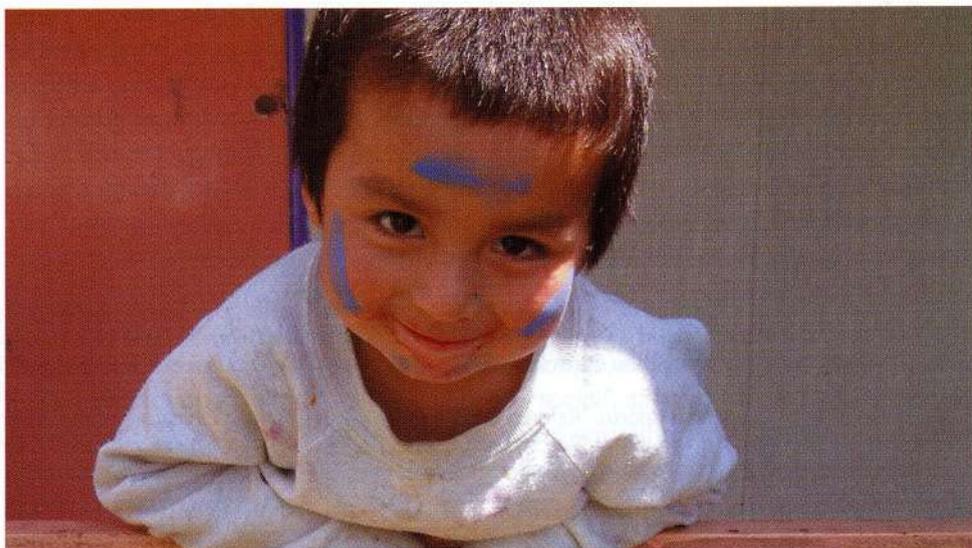
- Ser consciente de los cambios socioculturales que se han producido en general, y en particular en los hogares y comunidades de los bebés, y en las posibilidades educativas que éstos ofrecen en cada medio.
- Conocer permanentemente las crecientes probabilidades de desarrollo del cerebro infantil y las capacidades de aprendizaje de los niños, generando un proceso oportuno y pertinente de aplicación de esos aportes.
- Crear una actitud de confianza en las personas vinculadas con los bebés, en las amplias posibilidades de aprendizaje que tienen los niños desde el nacimiento.
- Aplicar principios y criterios de calidad en el desarrollo curricular (planificación, implementación y evaluación) en cualquiera de las modalidades que se implementen.

- Establecer un sistema de observación y escucha permanente de los niños en función a sus avances, detectando sus muchos lenguajes no verbales y verbales, a fin de retroalimentar todo el proceso y responder mejor a sus intereses.
- Buscar redes de apoyo locales y zonales para ampliar el campo de experiencias sociales y de explotación de los bebés, en ámbitos que les den seguridad y confianza.

### Avances a nivel macro del trabajo con bebés en América Latina

En América Latina, una importante vertiente de actualización se ha estado desarrollando a través de la construcción de currículos nacionales, que con distintos grados de especificidad, los países han estado generando en la última década. Sobre el particular señalamos que Chile, Argentina, Bolivia, Uruguay, Perú, Ecuador, Brasil, Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Guatemala, Cuba, México y República Dominicana poseen este tipo de orientaciones, los que recogen en diferentes grados y actualización los aportes de la investigación en el sector.

Estos currículos, a nivel macro, han ido paulatinamente avanzando de orientaciones centradas en el ciclo de 3, 4 a 6 años, a menores de 3. Entre los países que han desarrollado últimamente currículos considerando todo el ciclo desde el nacimiento hasta los 6 años están: Chile, Perú, Brasil, Ecuador, Costa Rica, Cuba, y algunas provincias de Argentina.



<sup>10</sup> Entendiendo por ello el desarrollar situaciones educativas lo más cercanas a la vida cotidiana, sin caer en artificialismos de tipo "experimentales".

Ante la imposibilidad de analizar todo el quehacer curricular de la región se tomará, a modo de ejemplo, sólo algunos países que han desarrollado sus propuestas macro los últimos años y en especial para el ciclo de 0 a 3 años.

**Argentina**, por ser un país federado, su desarrollo curricular en específico, depende de lo que cada provincia o ciudad genere a partir de las orientaciones generales nacionales. En este sentido, es interesante el caso del currículo de la ciudad de Buenos Aires, donde se ha trabajado bastante el quehacer educativo con los niños en los primeros años de vida, proponiendo una secuencia de objetivos que, sin duda, clarifica y ayuda al trabajo pedagógico en este período. A la par, aborda temas poco tratados, como es el caso de "la exploración plástica o experimentación con diferentes materiales hacia el inicio de las primeras atribuciones de significado de lo realizado. Igualmente el Diseño Curricular del Nivel Inicial del Gobierno de Río Negro, enfoca al niño desde el nacimiento, incluyendo objetivos tales como: "Explorar las posibilidades motrices del propio cuerpo y el control progresivo del movimiento en relación a las actividades en las que esté implicado"<sup>11</sup>.

**Perú** ha desarrollado también una propuesta desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria, aunque está organizado en dos documentos: el primer segmento (0 a 4 años) se denomina "Estructura Curricular Básica de Educación Inicial", y el segundo (5 a 6 años) se caracteriza como: "Programa Curricular Básico de Educación Inicial". Respecto a ambos, es interesante, entre otros, que estos documentos técnicos relevan los "principios psicopedagogos" en los que se basan. Entre ellos mencionan el de "significatividad de los aprendizajes", que es definido en ambos documentos como que "el aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos

con los que ya posee el sujeto"<sup>12</sup>. El currículo de 0 a 4 años está organizado en áreas, y a modo de ejemplo, en la referida a lo "Personal-Social" una de las competencias que se indican es: "Expresa abiertamente sus necesidades, preferencias e intereses, emociones y sentimientos, demostrando conocimiento de sus cualidades y características y confianza en sí mismo(a)".<sup>13</sup>

**Brasil** ha desarrollado también un "Referencial Curricular para la Educación Infantil". En él se plantea como algunos de sus objetivos generales: "Conocer algunas manifestaciones culturales, demostrando actitudes de interés, respeto y participación frente a ellas, valorizando la diversidad" y "Desarrollar una imagen positiva de sí, actuando de forma cada vez más independiente, con confianza en sus capacidades y percepción de sus limitaciones"<sup>14</sup>. Entre los objetivos específicos para los niños de 0 a 3 años, se señala: "Ampliar el conocimiento del mundo que poseen, manipulando diferentes objetos y materiales, explorando sus características, propiedades y posibilidades de manipulación y entrando en contacto con formas diversas de expresión artística"<sup>15</sup>.

Particularmente interesante es el caso de **Nicaragua**, el que ha desarrollado últimamente un Marco Curricular y un Currículo de consenso para los niños de 3 a 6 años, con participación de los diferentes sectores civiles del país. Entre sus fundamentos curriculares incluye un "fundamento histórico-educacional que les permita a los niños ser verdaderos actores de la época que les ha tocado vivir"<sup>16</sup> y un fundamento ecológico, que entre otros, ayude a "poner fin a la agresión ecológica y contribuir a que la sociedad promueva valores de protección hacia el medio"<sup>17</sup>. Consecuentemente con ellos, señalan objetivos de cuidado, protección y desarrollo del medioambiente, como también de "seguridad frente a los medios



naturales", y de formulación de "explicaciones sobre elementos, fenómenos y situaciones del medio"<sup>18</sup>.

El currículo de **Costa Rica**<sup>19</sup> realizado para el ciclo "Materno Infantil" (0 a 5 años), presenta uno de los mayores desarrollos para los primeros años de vida a partir de un conjunto de "propósitos" que se postulan. Se dan orientaciones respecto a todos los factores del currículo, acompañados de un anexo referido a distribución del espacio, planificación y evaluación. Entre los objetivos para los primeros meses plantean por ejemplo, que la niña y el niño: "Utilicen y enriquezcan su capacidad lúdica como un medio para apropiarse placenteramente de los conocimientos", y "se apropien progresivamente de los conocimientos de la cultura sistematizada a partir de la cultura cotidiana"<sup>20</sup>.

<sup>11</sup> Gobierno de Río Negro. "Diseño Curricular. Nivel Inicial". Consejo Provincial de Educación. Río Negro, pág. 133.

<sup>12</sup> Ministerio de Educación. "Programa Curricular Básico de Educación Inicial (5 años)". Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Perú, 1998, pág.17.

<sup>13</sup> Ministerio de Educación. "Estructura Curricular Básica de Educación Inicial". Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. República del Perú, versión 2001, pág. 48.

<sup>14</sup> Ministerio de Educação e do desporto. "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil". Introdução, Volumen 1, Brasília, 1998, pág 63.

<sup>15</sup> Ministerio de Educação e do desporto. "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil". Introdução, Volumen 3, Brasília, 1998, pág 95.

<sup>16</sup> MECD/PAININ. "Marco Curricular para el trabajo con niñas y niños de 3 a 6 años en los preescolares y Centros Comunitarios". Managua, Nicaragua, octubre 1999, pág. 8.

<sup>17</sup> *Ibid*, pág.14

<sup>18</sup> MECD/PAININ. "Guía Multinivel: Aprender haciendo con niñas y niños de 3 a 6 años". (Documento en validación) Nicaragua, diciembre 1999.

<sup>19</sup> Ministerio de Educación Pública. "Programa de Estudio. Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar". San José, Costa Rica, 2000.

<sup>20</sup> *Ibid*, pág. 62.



**Ecuador**, por su parte, ha estado desde el año 2000 realizando un "Referente Curricular", que abarca desde los primeros meses de vida, con gran participación del sector, asumiendo un enfoque actualizado de fundamentos y de propuestas pedagógicas, donde se enfatizan, además, los temas de interculturalidad y de arte en particular. Su título "Volando alto"<sup>21</sup> da cuenta de un concepto potenciador de los niños y niñas desde que nacen, lo que traducen en diferentes objetivos.

En el caso de **Chile**, se ha terminado de elaborar en el 2001 las nuevas "Bases Curriculares de la Educación Parvularia"<sup>22</sup>, que potencian con fundamentos actualizados y con un conjunto de "ámbitos de experiencias para el aprendizaje", "núcleos de aprendizajes" y 232 "aprendizajes esperados", una propuesta actualizada de calidad a las niñas y niños desde los primeros meses hasta su ingreso a la educación básica, considerando, además, las diversas modalidades (formales y no formales) a través de las cuales se implementa este nivel en el país.

En la versión final de este documento se detecta una serie de características inte-

resantes de destacar. Por una parte, desde sus fundamentos jurídicos, históricos-situacionales, socio-antropológicos-culturales, ecológicos, psicológicos, pedagógicos y los derivados de las neurociencias, se enfatiza un concepto de niña y niño más potente que el que se ha estimado tradicionalmente, haciendo un cambio de eje desde las carencias a las fortalezas, considerando que los niños pueden y quieren aprender más que lo que se ha creído tradicionalmente. El fundamento de las neurociencias en el caso de las orientaciones para el primer ciclo (0 a 3 años) fue central en la elaboración, en especial, en el criterio elemental de favorecer una diversidad y estabilidad de conexiones neuronales a través de situaciones educativas oportunas y variadas, lo que dio origen a una gran cantidad de "aprendizajes esperados". En cuanto a los principios pedagógicos que se señalan, incluyen, además de aquellos principales de la educación inicial, algunos de los que se han construido los últimos años, como serían los de bienestar, potenciación y significado, planteándose todos como esenciales desde el nacimiento.

Lo básico de esta propuesta es que se ha avanzado notablemente de un concepto de construcción social más tradicional del párvulo, que lo visualizaba solamente como un ser dependiente, receptivo: un "niño burbuja", aislado de sus contextos culturales y sociales, en especial, en lo que a los bebés se refiere, a un verdadero protagonista de la época y de los espacios que le ofrece el siglo XXI. Ello implica considerarlo sujeto-persona, actor social y ciudadano, todo ello desde la perspectiva de su "ser de niña o niño", que cabe siempre resguardar, aspectos que se enfatizan en esta propuesta desde el nacimiento.

La aplicación de esta concepción del párvulo conlleva el desarrollo de una "pedagogía de párvulos" del siglo XXI, más potenciadora, contextualizada, transformadora, humanizadora, que atiende diversidades y que genera, por tanto, oportunidades, a partir de un "remirar" diferente de las niñas, los niños y sus potencialidades, y sus nuevas condiciones y escenarios.

Entre los "ámbitos de experiencias para el aprendizaje" que se proponen, se incluyen en el de "Formación personal-social", núcleos de aprendizajes, vinculados con la Autonomía, la Identidad y la Convivencia, con énfasis nuevos, expresados a través de sus conceptualizaciones y objetivos propuestos. El ámbito de la "Comunicación", comprende, a su vez, los núcleos de "Lenguaje verbal" y "Lenguajes artísticos". Por su parte, el de "Relación con el medio natural y cultural", abarca los núcleos de: "Seres vivos y su entorno", "Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes", y "Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación".

Por su parte, en los 232 Objetivos específicos o "Aprendizajes esperados" que se ofrecen, se observan intencionalidades educativas, que pretenden continuar potenciando integralmente a los niños en sus diferentes y mayores capacidades. Por ejemplo, en el ámbito "Formación personal y social", aparecen aprendizajes esperados que posibilitan que los párvulos asuman más propia y ampliamente sus derechos como niñas y niños, además de un rol

<sup>21</sup> República del Ecuador. "Volando alto". Quito, 2002.

<sup>22</sup> ver [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)



activo en el desarrollar estilos de vida saludable en todos sus aspectos, identificando también situaciones de riesgo que pueden afectarlos. El conocimiento y respeto a la diversidad de formas de vida de otros niños y sus familias, junto con el desarrollo de prácticas democráticas, constituyen también otros aspectos centrales de este ámbito. En "Comunicación" es interesante la ampliación de las posibilidades de expresión a las formas que tienen los niños en esta época: artísticas y tecnológicas, apareciendo además el "buen humor" como factor habitual del currículo. En el ámbito: "Relación con el medio natural y cultural", son importantes los aprendizajes esperados donde los niños se formulan hipótesis sobre lo que sucede en su entorno inmediato y mediato, como otros países o el universo. Igualmente, el pasado se acerca en la medida en que sea significativo para ellos. Es decir, no hay limitaciones al conocimiento y actuación de los niños, más allá de los que permiten sus posibilidades e intereses.

En los "Contextos para el aprendizaje" se potencia fuertemente el rol de la comunidad educativa y la calidad de las interacciones afectivas y cognitivas del adulto con los niños en estos aprendizajes, junto con el significado que éstos deben tener para ellos. Se enfatiza la amplitud de oportunidades que el medio natural y sociocultural próximo y distante ofrece para el aprendizaje

de los niños pequeños en el mundo actual, y una organización del tiempo diario consistente, pero enriquecida constantemente con nuevos períodos de trabajo.

En cuanto a las planificaciones se señala un conjunto de criterios a los cuales deberían responder cualquier tipo de ellas, otorgándose libertad de opciones de realizar estos instrumentos curriculares, pero incentivando la participación de los niños según sus posibilidades.

En la evaluación se enfatizan los aprendizajes significativos, a través de un saber observar y escuchar mejor a los niños en sus situaciones de aprendizaje, lo que en función a los bebés es fundamental, ya que se hace necesario tener la capacidad de "leer" sus múltiples lenguajes que son básicamente gestuales y preverbales.

En síntesis, la región ha estado en un importante proceso de construcción curricular con interesantes ejemplos que juntos con otras orientaciones a nivel mundial y la investigación permanente que surgen en el sector, pueden aportar significativamente a un mayor desarrollo curricular en este campo.

### A modo de conclusión

Acorde con lo expuesto, una pedagogía de las oportunidades con bebés implica optimizar el trabajo que se ha realizado tradicionalmente en forma relevante, teniendo más expectativas de sus intereses

posibilidades, ofreciéndoles mayores y mejores oportunidades con situaciones educativas pertinentes que deben ser frecuentes, variadas e incrementales, a fin de favorecer nuevas y oportunas conexiones sinápticas, e interesantes desafíos de aprendizaje para su etapa.

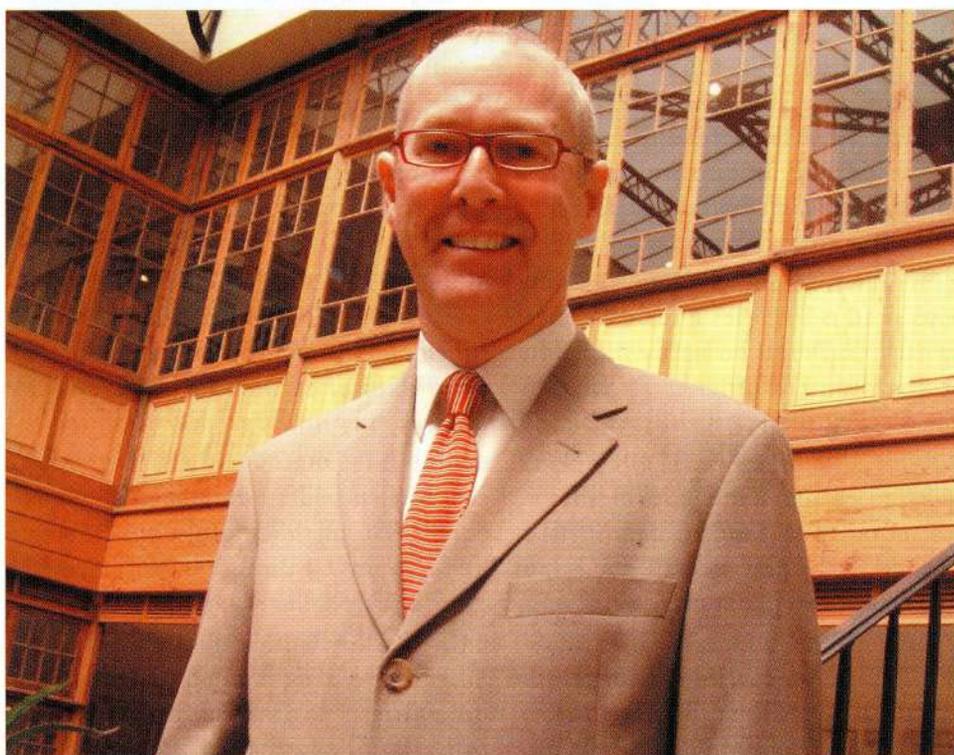
La participación de la familia desde que el niño o niña están en gestación es crucial, preparándose para potenciar su rol de primeros educadores, a lo cual los profesores y el saber científico pueden aportar notoriamente en un trabajo respetuoso, horizontal y de empoderamiento de los padres en función al conocimiento creciente de la importancia educativa en los primeros años. Sin embargo, es la sociedad entera la que debe asumir que la mejor inversión que se puede hacer en tiempo, amor, inteligencia y recursos es en los primeros tres años de vida; es la etapa en que se pueden establecer bases sólidas para comenzar el desarrollo humano en forma equitativa y potenciada. El capital humano de Chile se forma desde que se nace. 

### Bibliografía:

- Fodor, Elizabeth, y otros. "Todo un mundo de sensaciones". Ediciones Pirámide, Madrid, 1997.
- Greenspan, S. et al. "Las primeras emociones". Paidós, España, 1997.
- Ibarra, Luz María. "Aprender mejor con gimnasia cerebral". Ed. Garnik, México, 1997.
- Mehler, Jacques y otros. "Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre". Alianza, Madrid, 1992.
- Ministerio de Educación/ UNESCO. "Educando en los primeros Años. Una propuesta para la familia". Unidad de Educación Parvularia, Stgo. 2003.
- Nash, Madeleine. "Fertile Minds", *Revista TIME*, traducido al español en *Revista Ercilla* N.º 3.055, Stgo. Chile, 24 de marzo de 1997.
- O.E.C.D. "Starting Strong". París, 2001.
- Peralta, Victoria. "Una pedagogía de las oportunidades". Editorial Andrés Bello, Stgo. 2002.

# "El cálculo mental, piedra angular del aprendizaje matemático inicial"

Michael Askew es Profesor de Educación Matemática en el King's College de Londres. Estuvo en Chile para colaborar en el diseño de la Campaña LEM, en el área de Matemática. Con él pudimos compartir su experiencia en el diseño e implementación del Proyecto Nacional Numeracy para los primeros años de la escuela inglesa, donde el cálculo mental juega un rol importante en la aproximación de los niños a los números.



**A partir de su experiencia, ¿cuáles son los aprendizajes esenciales en Matemática para los primeros cuatro años de la enseñanza básica?**

Creo que lo más importante es que los niños se sientan confiados cuando trabajan con los primeros cien números. Uno de los grandes cambios que se ha

suscitado en Inglaterra ha sido el de la seguridad de los niños para calcular mentalmente una suma; por ejemplo,  $35 + 36$ . Tradicionalmente, los niños hubieran utilizado papel y lápiz para hacer este cálculo, pero ahora vemos que explican con bastante seguridad que  $35 + 35$  es 70 y que, por lo tanto,

$35 + 36$  tiene que ser 71. Esto ha significado un aumento de la tranquilidad de los niños cuando tienen que utilizar papel y lápiz en cálculos más complejos, porque han logrado una mayor comprensión de cómo funcionan la suma y la resta. En los primeros cuatro años de la enseñanza básica es fundamental que los niños aprendan las tablas de multiplicar, que respondan rápidamente a preguntas tales como cuánto es 6 multiplicado por 7. Pero en mi opinión, lo más conveniente es que los niños comprendan que los números son algo que se puede disfrutar, son algo entretenido; que hay diferentes formas de trabajar con los números y que ellos pueden hacer muchos cálculos mentales, confiando plenamente en que obtendrán resultados correctos.

**¿Qué características le parece que son importantes en los profesores, para conducir procesos en que los niños lleguen a lograr el tipo de aprendizajes que usted ha descrito como esenciales?**

Creo que una característica clave que un profesor debe tener para poner en práctica este enfoque, es estar dis-

puesto a aprender de sus alumnos. Por ejemplo, si les propone a los niños un cálculo como 25 más 19, el profesor podría esperar que los niños sumen 25 más 10 y después agreguen 9. Pero cuando plantea este cálculo en la clase, es muy probable que un niño diga: "yo sé que la respuesta es 44, porque sumé 20 y le quité 1". Este procedimiento podría resultar totalmente inesperado para el profesor. Entonces, si el profesor no está dispuesto a escuchar los métodos que usan los niños y a trabajar con dichos métodos, la flexibilidad que debe tener este enfoque para el aprendizaje del cálculo, y que yo creo que es esencial para los niños, podría verse seriamente restringida. Antes, cuando el profesor le decía a un niño: "Oye, eso parece interesante, ¿se le ocurre a alguien otra forma de calcular esto?", lo que realmente le estaba diciendo era: "estás equivocado". Ahora, los profesores están mucho más dispuestos a discutir los métodos de los niños, en vez de limitarse a hacer una clase de Matemática, donde el único método aceptable es el del profesor. Esto significa que los buenos profesores deben estar conscientes de la gama de métodos que pueden utilizar los niños y estar dispuestos a detectarlos e incorporarlos al trabajo escolar. Para nuestros profesores, esto ha sido un desafío, porque tradicionalmente la clase de Matemática era un lugar donde el profesor demostraba el método y el niño lo practicaba. Hoy los profesores invierten más tiempo discutiendo dos o tres métodos con sus alumnos y algunos de estos métodos pueden provenir de los niños.

**Pero, finalmente, ¿es importante que lleguen a un determinado método?**

Cuando se trata de cálculos mentales, lo que hay que hacer es incentivar a los niños a que dispongan de una gama de métodos que les permita escoger el más apropiado para cada cálculo. Por ejemplo, si se trata de

sumar 35 más 36, el método que instaríamos al niño a aplicar es el de los dobles cercanos, es decir, que 35 más 36 casi duplica a 35, de modo que si calculo el doble de 35, sólo tengo que agregar 1 para obtener la respuesta. Pero para calcular algo así como 35 más 39 el niño podría decir: "yo sé que 39 es casi 40; así que le agrego 40 a 35, queda en 75 y después ajusto la respuesta, quitándole 1". Actualmente existe esta actitud en la enseñanza básica, de considerar que no hay una única forma de hacer los cálculos mentales. Parte de la decisión respecto al método a utilizar va a depender de cuáles sean los números involucrados en el problema.

**Esto para el cálculo mental, ¿y en otros ámbitos?**

Usted me preguntó sobre los primeros cuatro años, y en Inglaterra, en la actualidad, los cálculos escritos sólo aparecen a partir del quinto grado. Ese ha sido uno de nuestros mayores cambios; para poder ayudar a los niños a aumentar su confianza en los cálculos mentales, se dedica menos tiempo en los grados iniciales a los enfoques escritos. Con esto no estoy diciendo que los niños renuncien al papel y lápiz para ayudarse en los métodos mentales. Una de las cosas que hemos advertido es que, a menudo, el anotar algo, como una especie de registro informal de lo que se está haciendo mentalmente, ayuda a desarrollar mejor los métodos mentales. No es que los niños ya no escriban nada en la clase de Matemática; lo hacen, pero, regresando al ejemplo de 35 más 39, se les incentiva a hacer un registro escrito para que muestren cómo han llegado a saber, con seguridad, que agregar 40 y restar 1 tiene el mismo efecto que añadir 39. Así que aún se usa el papel y el lápiz, pero más como apoyo al proceso mental, en lugar del enfoque orientado al cálculo escrito propiamente tal.

**Y en los grados superiores, ¿se trata de que logren el aprendizaje de procedimientos estandarizados?**

Nosotros hablamos de métodos de papel y lápiz. Nuestro currículo establece dos o tres formas diferentes para hacer un cálculo escrito, siempre y cuando los niños se sientan confiados al utilizar papel y lápiz para sumar, restar, multiplicar y dividir números grandes; pero ya no tenemos la expectativa de que sólo usen un método estándar para esto. Por ejemplo, si los niños tienen que sumar algo como 378 más 156, a mí me enseñaron:

- Sumo 8 más 6: son 14; bajo el 4 y llevo 1.
- Sumo 7 y 5: son 12; agrego el 1 que llevé, son 13; bajo el 3 y llevo 1.
- Sumo 3 más 1: son 4; agrego el 1 que llevé, son 5.

En la actualidad no sería raro ver que los niños sumen 300 más 100 y escriban 400, luego sumen 70 más 50 y anoten 120, y después sumen 8 y 6 y anoten 14; para llegar a la respuesta final, sumen esas tres cifras; es decir, 400 más 120 más 14.

La idea es que la estructura de cómo funcionan los números sea mucho más clara para el estudiante. En algunos lugares, los niños tienen problemas debido a los métodos escritos que les enseñan sus padres, porque en números como 378, por ejemplo, ellos hablan de un 3, un 7 y un 8 al hacer cálculos escritos. Actualmente, en la escuela se enfatiza el hecho de que 378 son 300 más 70 más 8, de modo que le asignan un valor a cada componente y la estructura de los números resulta más transparente.

**¿Con qué tipo de apoyos materiales sería deseable que contaran los profesores para mejorar los aprendizajes en Matemática?**

Existe un proverbio que se utilizaba muy frecuentemente para justificar la forma en que se enseñaba Matemática;



este proverbio dice: yo oigo y olvido, yo veo y recuerdo, yo hago y entiendo. Había un gran énfasis en que la enseñanza de la Matemática en la escuela básica se apoyara en actividades físicas, había mucho material concreto en las aulas y especialmente, materiales para contar. Lo que hemos aprendido a través de los años es que, en lugar de ayudar a los niños, muchos de estos materiales obstaculizaban su aprendizaje, porque si tengo contadores sobre la mesa para contar, cuento apoyándome en ellos, pero no tengo que aprender a hacerlo mentalmente.

Ahora nos hemos dado cuenta de que, por ejemplo, sumar rápidamente de 10 en 10 es el resultado de la repetición de patrones lingüísticos, del conteo de 10 en 10, para lo cual no es necesario tener enfrente 10 contadores. Actualmente, los profesores disponen de otros recursos, como un cuadrado con los primeros 100 números ordenados de 10 en 10, donde pueden

trabajar con los niños sobre patrones, hacia adelante o hacia atrás, avanzando o retrocediendo de 10 en 10; por ejemplo: 12 - 22 - 32, etc.

También se ha desarrollado una tendencia, en el sentido de que cuando los niños están haciendo cálculos y resolviendo problemas, en lugar de mostrar cómo funciona esto empleando materiales, los profesores dibujan diagramas en el pizarrón para ayudar a los niños a visualizar los números, mostrando especialmente cómo aparecen los números en una línea numérica. Otra cosa que está ocurriendo con mayor frecuencia es que los profesores están dejando de utilizar textos o documentos escritos específicamente para los alumnos, y recurren más a directrices que les dan marcos de referencia para sus clases, de donde toman una idea básica, la desarrollan durante una clase, y quizás, hacen cambios, ajustes, adaptaciones, durante el curso de la clase, dependiendo de la respuesta que se precise de los

niños. Es decir, estamos utilizando, cada vez menos, textos con páginas de ejercicios para los niños y cada vez más, el desarrollo de clases conducidas por los profesores, a través de actividades, que van quedando registradas en el pizarrón.

**Usted habló de la disposición de los profesores a aprender de los niños, pero para que ésta emerja, ¿no habría que entregar a los profesores algunos documentos, donde se plantee la necesidad de desarrollar esa disposición? Porque esto realmente implica un cambio cultural; ¿cómo se puede provocar este cambio?**

Sí, ha sido un gran cambio cultural en Inglaterra también. Ha habido una cantidad considerable de material escrito producido para los profesores y en apoyo de este cambio. Pero nuestra experiencia nos dice que nosotros podemos enviar material escrito a las escuelas y simplemente van a parar a una repisa; es posible que los profesores no les presten mucha atención. Creo que lo que realmente ha contribuido para que los profesores estudien estos materiales, lo poderoso, lo que ha provocado este cambio cultural, es que unos profesores visiten las clases de otros profesores, y vean cómo esto sucede en una escuela cercana, aprecien cómo los niños explican sus métodos, y vean que se trata de profesores comunes y corrientes; no son los expertos que vienen a dar una clase magistral. Se ha dado a los profesores la oportunidad y el tiempo para que vean estas clases y puedan hablar con los otros profesores, para averiguar cómo ellos han propiciado el que los niños trabajen de esta forma; así, han podido valorar el entusiasmo de los niños y la seguridad con que explican sus métodos. Esto ha motivado mucho a los profesores para, al regresar a sus escuelas, intentarlo con sus propios niños, pero también los ha incentivado a consultar el material escrito para obtener mayores ideas sobre cómo modificar sus formas de trabajo. 📈

# Para mejorar la lectura

La lectura es uno de los procesos de aprendizajes más complejos y a la vez más fascinantes para los niños. La lectura les abre la puerta para entrar a un mundo de conocimiento y entretenimiento. Los docentes de los primeros años de básica se enfrentan cada año al desafío que todos sus alumnos lean y comprendan lo que lean. Lograr este objetivo supone hacerse cargo de diversas situaciones de aprendizaje y de ritmos distintos con que cada alumno se acerca a la lectura. A partir de la experiencia en el aula, surgen algunas preguntas. Mabel Condemarín, Premio Nacional de Educación 2003 y profesional de la Campaña LEM, da respuesta a una de las interrogantes más frecuentes con que se encuentran los docentes que están enseñando a leer.

## ¿Qué hacer con los niños que tienen dificultades para aprender a leer?

Los problemas de algunos niños para aprender a leer pueden deberse a una falta de motivación, algún tipo de dificultad específica de aprendizaje, déficit sensorial o intelectual, dificultad de atención y concentración, o porque la metodología aplicada no se ha adaptado a sus características personales o porque ciertas condiciones socioculturales limitan su aprendizaje. Independientemente de las causas, el profesor puede ayudarlos a superar sus dificultades, siguiendo algunas de las siguientes recomendaciones:

### 1. Realizar lecturas compartidas

Las "lecturas compartidas" son situaciones de lectura gratas en las cuales un niño o un pequeño grupo va mirando el libro que la profesora lee en voz alta, con fluidez y expresión. Es ideal que la actividad se realice con libros de formato grande, que sean entretenidos para los niños y con una estructura simple, que siga, en lo posible, un patrón repetitivo o predecible. Las "lecturas predecibles" se refieren a textos que, por pertenecer a la tradición oral, por sus rimas y ritmos y estructuras repetitivas, permiten que los niños anticipen sus contenidos y los memoricen. Por ejemplo: *La gallinita roja* y *el grano de trigo*. Para

realizar la actividad se recomienda:

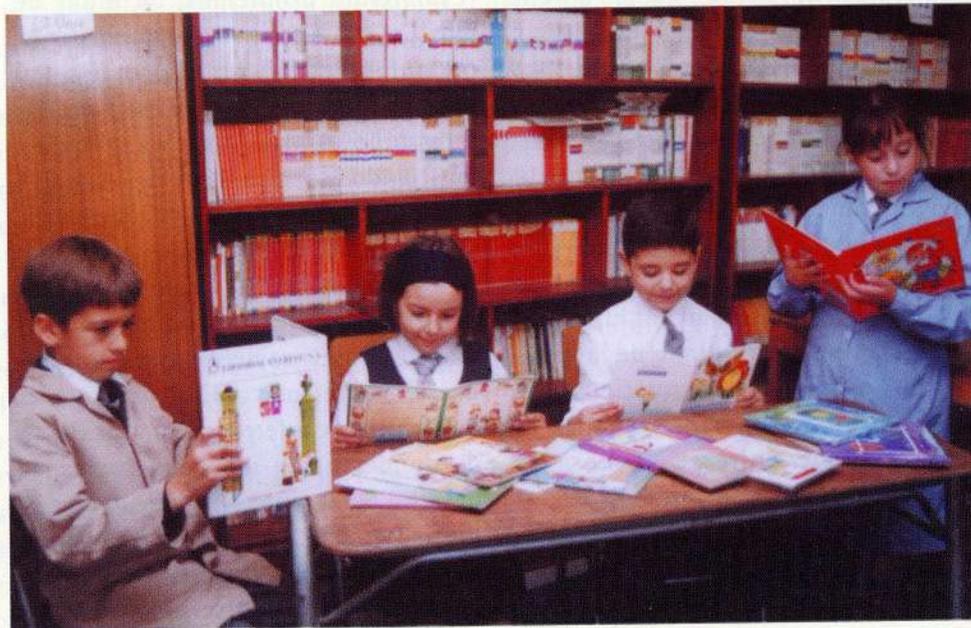
- Ubicar el libro frente al grupo de niños para que ellos vayan mirando las líneas leídas.
- Leer los textos con entusiasmo, fluidez y expresión.
- Repetir las lecturas tantas veces como los niños lo soliciten. Gracias a la repetición, ellos, generalmente, memorizan su contenido y anticipan lo que viene a continuación.
- Mostrar las palabras a medida que se va leyendo el texto con el fin de que los niños, junto con familiarizarse con la literatura, visualicen las palabras escuchadas; observen que las palabras

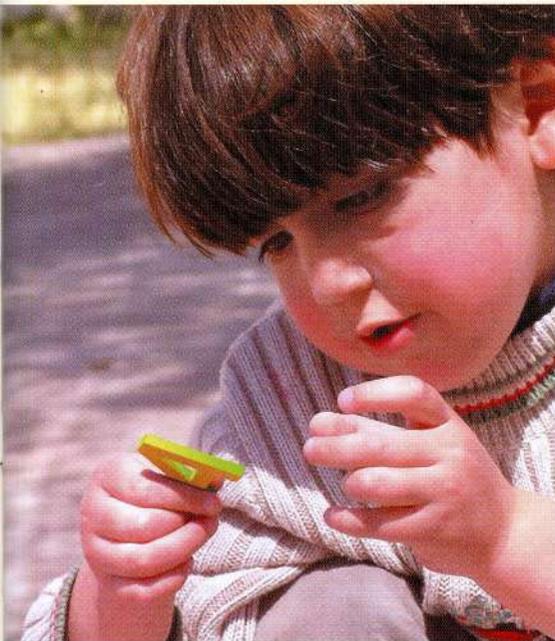
se ordenan de izquierda a derecha, y de arriba a abajo; que el libro tiene una portada, título, autores; que a veces lleva ilustraciones, etc.

- Estimular a los niños a que "jueguen a leer". Esta actividad se refiere a que los niños "lean" de memoria un cuento, un poema, la letra de una canción, una adivinanza o un trabalenguas que hayan escuchado y visto repetidas veces, aunque no hayan aprendido a decodificar.

### 2. Reconocer palabras a primera vista

Reconocer palabras implica identificar aquellas que el alumno advierte a primera vista por su forma o configuración general





y que sirven de base para apoyar su descubrimiento de la relación sonido-letra (asociación fonema-grafema).

Para desarrollar y ampliar este "vocabulario visual" se recomienda:

- Hacer un tarjetario con las palabras que el niño puede reconocer a primera vista. Por ejemplo: el disco PARE, rótulos de bebidas, alimentos envasados, siglas televisivas, títulos de diarios y revistas, nombres de calles, farmacias o tiendas, su propio nombre, etc.
- Escribir tales palabras con caracteres de imprenta minúscula, especialmente cuando son logotipos y practicar su reconocimiento. Así, los niños sentirán que pueden identificar una serie de palabras.



Mabel Condemarin.

- Utilizar tarjetas flash o relámpago para practicar diariamente el reconocimiento a primera vista de las palabras que pertenezcan a su vocabulario visual.
- Jugar al pescador, colocando un clip a las tarjetas con palabras y poniéndolas dentro de una caja abierta. Los niños provistos de una caña hecha con una lienza y un pequeño imán, "pescan palabras". Si las reconocen las ganan inmediatamente.
- Usar o confeccionar un dominó o una lotería de palabras para jugar con las palabras correspondientes a su actual repertorio o a otras. En ambos juegos se reemplazan los números por palabras.
- Emplear una caja que sirva a los niños para depositar progresivamente las palabras que reconocen a primera vista. Estimularlos a repasarlas diariamente y a incluirlas oralmente dentro de frases u oraciones con sentido.
- Estimularlos a agrupar o clasificar las palabras conocidas en distintas categorías. Por ejemplo: animales, alimentos, títulos de diarios, colores, nombres de compañeros, etc.

### 3. Desarrollar la conciencia fonológica

La conciencia fonológica consiste en introducir al niño en el sistema de sonidos que forman las palabras. Ello implica diferenciar entre palabras largas y cortas, distinguir sus partes componentes o sílabas, discriminar las semejanzas y diferencias entre sonidos finales (rimas) y sonidos iniciales. La investigación revela que la conciencia fonológica es muy importante para el desarrollo de la lectura, porque los niños que carecen de ella tienen altas probabilidades de llegar a ser deficientes lectores. Para desarrollar esta habilidad se recomienda:

- Presentarles canciones, poesías, rondas, trabalenguas o adivinanzas y otras formas literarias simples conocidas por ellos y estimularlos a diferenciar las palabras que las componen, destacando cada palabra con un golpe de mano.

Por ejemplo: los-pollitos-dicen-pío-pío-pío-cuando-tienen-hambre-cuando-tienen-frío.

- Contar junto con ellos las palabras que componen los distintos textos.
- Estimularlos a percibir las rimas que surjan naturalmente en las rondas, nanas, poemas, juegos lingüísticos y canciones infantiles. Por ejemplo:

*La gallina Francolina  
puso un huevo en la cocina*

- Estimularlos a captar aliteraciones; es decir, las repeticiones notorias, al inicio o al medio de un mismo fonema, especialmente consonántico, en palabras o frases. Por ejemplo:

*Tres tristes tigres  
trigo trigaron en un trigal*

- Hacer un ping-pong de rimas. Un niño dice, por ejemplo: "gato" y el otro le contesta "zapato".
- Estimular a los niños a tomar conciencia de las sílabas como unidades articulatorias dentro de las palabras, separando las sílabas en rondas o canciones: *ca-ba-lli-to-blan-co-llé-va-me-de-a-quí-llé-va-me...*
- Seleccionar palabras significativas para los niños y repetirlas con ellos separando sus sílabas. Pueden colocar sobre la mesa fichas o semillas correspondientes a cada sílaba de una palabra y luego contarlas.
- Estimularlos a tomar conciencia de los fonemas invitándolos a agruparse formando conjuntos entre aquellos cuyos nombres o apellidos comiencen con el mismo sonido: *Patricia-Pedro-Paulina*, etc. Lo mismo pueden hacer con los nombres que terminen con el mismo fonema: *Javier-Pilar-Ester*, etc.
- Pedirles que asocien objetos de la sala de clases que tengan el mismo sonido inicial, o bien, que pareen el nombre de objetos con nombres de niños. Por ejemplo: *Marta con mesa*.
- Utilizar un conjunto de *naipes fónicos*

o foninaipes. Estos materiales didácticos contienen ilustraciones figurativas que representan un fonema inicial. Por ejemplo, ala, para el fonema *a*; pino, para el fonema *p*; mamá, para el fonema *m*, etc. Las actividades que se pueden realizar son las siguientes:

- Agrupar naipes con un mismo sonido inicial, intermedio o final y asociarlos a la letra que los representa.
- Colocar ante un niño una serie de naipes con un mismo fonema e incluir uno distinto. Pedirle que lo identifique.
- Colocar una ilustración seguida de dos o más letras. El niño debe seleccionar la letra que corresponda al sonido inicial.
- Proceder a la inversa. Colocar una letra seguida de dos o más ilustraciones. Seleccionar la que corresponde a la letra.
- Colocar un naipe a la izquierda seguido de otros cuatro, uno de los cuales comienza con el mismo fonema inicial o final que el primero. Pedirle al niño que lo identifique y que muestre la letra correspondiente.
- Decir en voz alta una serie de palabras que comiencen con el fonema en estudio y pedirle al niño que encuentre una tarjeta fónica o la tarjeta con la letra que lo contenga.

#### 4. Asociar los fonemas con su correspondiente letra o grafema

La asociación de los fonemas con sus correspondientes letras o grafemas, se denomina aprendizaje de los fónicos. El fonema se refiere a la unidad mínima en el sistema de sonidos de la lengua que hace posible diferenciar los significados. Por ejemplo, la diferencia entre los fonemas /f/ y /p/ posibilita distinguir entre *poca* y *foca*. El grafema o letra es la unidad mínima de la escritura y pueden aparecer bajo diferentes formas: mayúsculas, minúsculas, manuscrita, impresa, etc. Este aprendizaje ayuda al niño a reconocer visualmente y

sonorizar las letras que forman las palabras.

Para desarrollar esa habilidad se recomienda:

- Presentar la letra a los niños conjuntamente con emitir su sonido.
- Hacer que tomen conciencia del punto de articulación del fonema, sintiendo a través de la mano la vibración del aparato fonador. Por ejemplo, en el caso de la letra "p", colocar el dedo del niño sobre los labios para sentir como éstos se abren con una pequeña explosión al pronunciar la letra.
- Proporcionarles refuerzo kinestésico a las primeras asociaciones de sonidos con sus correspondientes letras, utilizando la representación gestual de cada letra o sonido, trazando las letras con el dedo o escribiéndolas sobre la mesa de arena, pizarrón o papel. Por ejemplo, en el caso de la "m", se colocan los dedos índice, mayor y pulgar sobre la mesa para recordar que la letra tiene tres apoyos.
- Utilizar los naipes fónicos para asociarlos con sus correspondientes letras.
- Realizar ejercicios de *deletreo*. El educador dice una palabra, letra a letra, por ejemplo *c-a-b-a-ll-o* y el niño debe reconocerla. El deletreo se debe empezar con palabras monosílabas como *sol* o *mar* y aumentar progresivamente su dificultad.
- Realizar el ejercicio inverso: se dice una palabra completa y el alumno debe deletrearla "letra a letra". Este ejercicio realizado en forma consistente y frecuente tiene, a la larga, un efecto positivo en la ortografía.

#### 5. Combinar las letras entre sí

Algunos niños son capaces de relacionar los fonemas con sus correspondientes *letras* o *grafemas*, pero les cuesta combinar las letras entre sí, para formar y leer palabras.

Para desarrollar esa competencia se recomienda:

- Proporcionarles letras móviles y estimularlos a descubrir, libremente, múl-

tiples combinaciones significativas para ellos. Las letras móviles son un material didáctico que consiste en letras aisladas, confeccionadas en cartulina, madera o plástico que reproduce las letras del alfabeto. Contiene algunas repeticiones de vocales y consonantes de alta frecuencia para que los niños formen palabras.

- Formar "familias de palabras" sustituyendo las vocales de una palabra conocida por el niño; luego, hacer lo mismo, sustituyendo las consonantes. Por ejemplo:

|             |             |             |             |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <i>mesa</i> | <i>masa</i> | <i>misa</i> | <i>musa</i> |
| <i>casa</i> | <i>masa</i> | <i>pasa</i> | <i>rasa</i> |
| <i>papa</i> | <i>capa</i> | <i>lapa</i> | <i>tapa</i> |
| <i>casa</i> | <i>masa</i> | <i>pasa</i> | <i>gasa</i> |

- Graduar el aprendizaje de las combinaciones de letras trabajando las palabras en una secuencia que vaya desde las más simples hasta las más complejas. Una graduación es la siguiente:
  - Unir vocales. Por ejemplo "o-i-a"; "o-i". Asociar inmediatamente esa palabra con una acción. Por ejemplo, hacer el ademán de escuchar.
  - Formar palabras significativas formadas por una consonante seguida de una vocal (sílabas directas). Por ejemplo: *mamá*, *sopa*; y luego, palabras formadas por una vocal seguida de una consonante. Por ejemplo: *isla*.
  - Tomar conciencia de que la *c* y la *g* tienen doble sonido de acuerdo a si van antes de las vocales *a, o, u, e, i*. Por ejemplo, las palabras *cocina* o *gigante*.
  - Reconocer palabras con consonantes formadas por dos letras: *ch, ll, rr*.
  - Continuar con palabras con diptongos, consonantes seguidas de *u* muda, como: *gue, gui, que, qui*; y grupos consonánticos como *br, dr, tr, fl, bl* y otros.
- Incluir las palabras que los niños van formando en frases u oraciones orales que les den sentido.



# Desempeños a lograr

Reducir significativamente la cantidad de niños que no logran los aprendizajes básicos requeridos, haciendo posible que éstos continúen exitosamente su trayectoria escolar y puedan desempeñarse en forma competente en su vida personal y social, es el objetivo que se ha propuesto el Ministerio de Educación a través de la Campaña Nacional de Lectura, Escritura y Matemática.

Con este espíritu, se elaboró el presente documento que sintetiza e ilustra los desempeños o tareas concretas que deben ser capaces de realizar los alumnos al finalizar el segundo nivel de transición, el primero y segundo nivel de la enseñanza básica.

Este texto viene a apoyar la implementación del marco curricular establecido en el Decreto N.º 323 que entra en vigencia este año 2004. Y se constituye en un apoyo para la reflexión y planificación con que los docentes darán inicio al nuevo año escolar. Por otra parte, representa un instrumento útil para madres, padres y apoderados, quienes encuentran allí un resumen de los logros que deben alcanzar sus hijos en los primeros años de la enseñanza básica.

## LECTURA

### 2º NIVEL DE TRANSICION

Al finalizar 2NT, se espera que los niños y las niñas se interesen por el contenido de los textos escritos y que discriminen sonidos que conforman palabras. Esto implica que puedan:

- Manipular y observar libros y otros textos impresos, interesándose por descubrir su contenido.
- Predecir contenidos de textos impresos, a partir de algunas claves como dibujos, ilustraciones o palabras que les sean conocidas.
- Mantener la atención al escuchar narraciones leídas por un adulto.
- Demostrar comprensión de lo escuchado contestando y haciendo preguntas, realizando comentarios y dibujos o desarrollando otras formas de expresión a propósito de los textos.
- Usar palabras nuevas al realizar comentarios y al hacer o responder preguntas, a partir de lo que han escuchado: narraciones, conversaciones, lecturas.
- Reconocer, a primera vista, su nombre escrito u otras palabras familiares en contextos significativos.
- Reconocer las vocales en distintas palabras.
- Reconocer, auditivamente y a través de imágenes, palabras que tienen sonidos iniciales semejantes (aliteraciones).
- Reconocer, auditivamente y a través de imágenes, palabras que tienen sonidos finales semejantes (rimas).

### NIVEL BASICO 1

Al finalizar NB1, se espera que los niños y las niñas lean fluida y comprensivamente textos breves (cuentos y poemas, instrucciones sencillas, cartas, y textos informativos apropiados para la edad).

Esto implica que, con el texto a la vista, puedan:

- Leer a un ritmo adecuado y sin interrupciones que entorpezcan la comprensión.
- Leer textos de al menos 200 palabras.
- Identificar el tipo de texto que han leído.
- Expresar con sus propias palabras el contenido del texto leído y ser capaces de describir lugares, caracterizar personas o personajes y reconocer secuencias de acciones.
- Identificar información literal, es decir, presentada explícitamente en el texto.
- Realizar inferencias sencillas a partir de lo leído, es decir, obtener información que está presente en el texto, pero de modo implícito.
- Comprender y seguir instrucciones escritas.

### NIVEL BASICO 2

Al finalizar NB2, se espera que los niños y las niñas lean fluida y comprensivamente textos de ficción (cuentos, poemas y novelas para niños), textos informativos breves y textos funcionales (cartas, avisos e instrucciones).

Esto implica que puedan:

- Identificar información explícita, es decir, presentada literalmente, tanto ideas centrales como detalles que las sustentan.
- Identificar el tema, caracterizar personas o personajes, describir lugares y reconocer secuencias cronológicas en narraciones.
- Inferir emociones de personas o personajes, causas, consecuencias de las acciones y valores expresados a través de los textos leídos.
- Reconocer los distintos propósitos de los textos que leen (informar, dar instrucciones, etc.).
- Reconocer el significado de palabras de uso frecuente e inferir el significado de palabras que desconocen, utilizando diversas claves como, por ejemplo, el contexto.
- Opinar sobre lo leído, a partir de información dada por el propio texto o por su experiencia personal.
- Comprender y seguir instrucciones escritas.

## ESCRITURA

### 2º NIVEL DE TRANSICION

Al finalizar 2NT, se espera que los niños y las niñas demuestren el desarrollo de habilidades grafomotoras, en situaciones significativas, a través de actividades manuales y del uso del lápiz.

Esto implica que puedan:

- Tomar correctamente el lápiz y usarlo para trazar líneas curvas y rectas (en superficies no menores a una hoja tamaño carta).
- Utilizar la tijera para recortar siguiendo líneas mixtas.
- Copiar las vocales y los dígitos en contextos significativos.
- Escribir su nombre.
- Representar gráficamente símbolos y signos respetando dirección, secuencia, organización y distancia.

### NIVEL BASICO 1

Al finalizar NB1, se espera que los niños y las niñas creen y escriban narraciones de, al menos, 40 palabras y textos funcionales como invitaciones, saludos y cartas de, al menos, 15 palabras. Esto implica que, al ser motivados a escribir sobre temas de su interés, puedan:

- Producir textos cuyo contenido sea comprensible para sí mismos y para otros.
- Escribir legiblemente con letra ligada, mostrando regularidad en la escritura, lo que se manifiesta en: proporción y tamaño de las letras; alineación e inclinación de las letras y palabras; espaciado regular entre letras y palabras.
- Construir textos cuyas oraciones respeten la concordancia entre sustantivos y adjetivos; y entre sujeto y verbos.
- Escribir respetando algunas normas ortográficas, tales como puntos para separar oraciones, uso de mayúsculas y uso correcto de algunas letras como la b (-aba, -mb-, br, bl).

### NIVEL BASICO 2

Al finalizar NB2, se espera que los niños y las niñas creen y escriban narraciones y textos informativos de dos párrafos o de, al menos, seis oraciones completas.

Esto implica que, al ser motivados a escribir sobre temas de su interés, puedan:

- Crear textos adecuados al propósito y al destinatario.
- Escribir legiblemente, mostrando regularidad en la escritura, lo que se manifiesta en: proporción y tamaño de letras; alineación e inclinación de letras y palabras; espaciado regular entre letras y palabras.
- Construir textos cuyas oraciones tengan concordancia entre sujeto y predicado.
- Escribir respetando normas ortográficas, tales como: puntos (aparte, seguido y final); coma en enumeraciones; signos de exclamación e interrogación; uso adecuado de mayúsculas; acentuación de palabras de uso frecuente y uso correcto de algunas letras (como b, v, j, g, r, rr).
- Incorporar, progresivamente, nuevas palabras en forma correcta en los textos que escriben.



## MATEMÁTICA: NÚMEROS Y OPERACIONES

### 2º NIVEL DE TRANSICION

Al finalizar 2NT, se espera que los niños y las niñas manejen los números del 1 al 20 y los usen para obtener y comunicar información numérica, en contextos significativos. Esto implica que puedan:

- Decir la secuencia numérica, al menos, desde el 1 hasta el 20.
- Determinar la cantidad de objetos de una colección, sin importar cómo están dispuestos.
- Reconocer números en su entorno y los distintos usos que se hace de ellos (teléfonos, años, precios, etc.).
- Leer y copiar los dígitos con que se forman los números presentes en el entorno.
- Comparar dos colecciones de objetos, determinando si tienen la misma cantidad o si una tiene más objetos que la otra.
- Reconocer que la acción de agregar o quitar objetos de una colección, modifica la cantidad de ellos.

### NIVEL BASICO 1

Al finalizar NB1, se espera que los niños y las niñas resuelvan problemas, ejecuten tareas, obtengan y comuniquen información numérica en su vida cotidiana, usando sus conocimientos sobre los números del 0 al 1.000 y las operaciones de adición y sustracción.

Esto implica que puedan:

- Contar objetos utilizando estrategias adecuadas según las características del conjunto.
- Estimar cantidades de objetos (hasta 100) y comprobar su estimación a través del conteo.
- Comparar y ordenar números que representan cantidades y medidas.
- Leer y escribir números para interpretar y registrar información.
- Representar una situación dada a través de una adición o una sustracción para obtener una información deseada y, a la inversa, reconocer el tipo de información que se puede obtener al sumar y/o restar datos.
- Resolver operaciones de sumas y restas a través de cálculo mental (con números de una cifra y múltiplos de 10 y de 100) y cálculo escrito (con números de hasta 3 cifras).
- Utilizar combinaciones aditivas básicas y la descomposición aditiva de números para calcular sumas y restas.
- Describir con sus palabras el contenido de un problema, identificar los datos necesarios para resolverlo, obtener e interpretar resultados y comunicar la solución.

### NIVEL BASICO 2

Al finalizar NB2, se espera que los niños y las niñas resuelvan problemas, ejecuten tareas, obtengan y comuniquen información numérica (textos, gráficos de barra y tablas) haciendo uso de sus conocimientos sobre números del 0 al 1.000.000.

Asimismo, que hagan uso de las operaciones básicas en variados contextos ligados a sus experiencias e intereses, y que empleen las fracciones más habituales para describir las partes de un todo.

Esto implica que puedan:

- Obtener, organizar y comunicar información contenida en textos, tablas y gráficos de barra.
- Comparar y ordenar números que representan cantidades o medidas.
- Obtener, por redondeo, resultados aproximados de operaciones.
- Hacer estimaciones razonables de cantidad de objetos y de medidas de longitud, peso, volumen e intervalos de tiempo.
- Representar una situación dada a través de una adición, sustracción, multiplicación o división para obtener una información deseada.
- Utilizar las combinaciones aditivas y multiplicativas básicas para calcular sumas, restas, productos y cocientes.
- Reconocer la pertinencia del uso de la calculadora, de acuerdo a la complejidad y al número de los cálculos.
- Resolver por escrito multiplicaciones en las cuales uno de los factores es un número de una o dos cifras, o múltiplo de 10, 100 ó 1.000.
- Leer y escribir fracciones y reconocer a qué parte del todo corresponden.
- Reconocer la información que permite resolver un problema, tomar decisiones respecto de las estrategias a usar; evaluar la pertinencia de los resultados obtenidos, comunicarlos y plantearse nuevas interrogantes.

## MATEMATICA: FORMAS Y ESPACIO

### 2º NIVEL DE TRANSICION

Al finalizar 2NT, se espera que los niños y las niñas utilicen formas geométricas para representar objetos del entorno, realicen comparaciones según tamaño, longitud, altura y grosor, y describan posiciones de objetos en el entorno. Esto implica que puedan:

- Asociar las diversas formas de objetos del entorno con figuras geométricas tales como cuadrado, rectángulo, triángulo y círculo; y a cuerpos geométricos como cilindro, esfera y cubo.
- Representar objetos del entorno utilizando figuras y/o cuerpos geométricos.
- Comparar objetos concretos de la misma especie y figuras geométricas de acuerdo a su tamaño, longitud y grosor.
- Reconocer en su propio cuerpo el lado izquierdo y el lado derecho.
- Ubicar objetos y lugares que están a su lado izquierdo y a su lado derecho.
- Ubicar objetos de acuerdo a su posición relativa con otro objeto.

### NIVEL BASICO 1

Al finalizar NB1, se espera que los niños y las niñas resuelvan problemas, describan formas de 2 y 3 dimensiones y anticipen qué se obtiene si se combinan, cortan o se efectúan otras transformaciones de ellas. Además, se espera que describan posiciones y sigan trayectorias. Esto implica que puedan:

- Asociar elementos del entorno con figuras geométricas (2 dimensiones) y con cuerpos geométricos (3 dimensiones), tanto de manera concreta como en representaciones.
- Distinguir figuras geométricas de cuerpos geométricos, tanto de manera concreta como en representaciones.
- Trazar cuadrados, triángulos y rectángulos, y armar prismas rectos, de distinto tamaño y en diversas posiciones.
- Seleccionar y combinar figuras para obtener otras.
- Anticipar las figuras que se pueden obtener al efectuar ciertos cortes en cuadrados, rectángulos y triángulos.
- Seguir y dar instrucciones para ubicar un objeto; seguir una trayectoria.
- Describir con sus palabras el contenido de un problema, identificar los datos necesarios para resolverlo, obtener e interpretar resultados y comunicar la solución.

### NIVEL BASICO 2

Al finalizar NB2, se espera que los niños y las niñas resuelvan problemas, reconozcan características de figuras y cuerpos geométricos, transformen figuras e identifiquen cuerpos geométricos representados en un plano.

Se espera, además, que interpreten y elaboren representaciones gráficas de trayectorias. Esto implica que puedan:

- Describir y comparar triángulos y cuadriláteros en función de sus lados y ángulos.
- Describir prismas rectos, pirámides, cilindros y conos en función del número y forma de sus caras; número de aristas y vértices.
- Trazar figuras y armar cuerpos geométricos con materiales concretos (como varillas, papel, plastilina, etc.).
- Visualizar y anticipar las formas que se pueden obtener mediante cambios de posición y de tamaño, de objetos o formas geométricas (2 y 3 dimensiones).
- Dibujar e identificar dibujos de objetos y cuerpos geométricos, vistos desde distintos puntos de observación.
- Interpretar y elaborar planos esquemáticos que indican ubicaciones y/o trayectos.
- Reconocer la información que permite resolver un problema, tomar decisiones respecto de las estrategias a usar, evaluar la pertinencia de los resultados obtenidos, comunicarlos y plantearse nuevas interrogantes.





## 2º Nivel de Transición

En esta etapa, niños y niñas han logrado mayor dominio, control y coordinación sobre sus movimientos y una mayor conciencia acerca de las características y posibilidades de su cuerpo, lo que los hace sentirse más seguros y confiados. El inicio del pensamiento intuitivo les permite establecer relaciones lógico-matemáticas y desarrollar significativamente el lenguaje y la capacidad de comunicación; ya han logrado diferenciarse y avanzar en la construcción de su identidad, lo que los habilita a ampliar y diversificar sus relaciones interpersonales.

## Lectura

Al finalizar el 2º Nivel de Transición (2NT), se espera que los niños y las niñas **se interesen por el contenido de los textos escritos** y que **discriminen sonidos** que conforman palabras.

Esto implica que puedan:

- Manipular y observar libros y otros textos impresos, interesándose por descubrir su contenido.
- Predecir contenidos de textos impresos, a partir de algunas claves como dibujos, ilustraciones o palabras que les sean conocidas.
- Mantener la atención al escuchar narraciones leídas por un adulto.
- Demostrar comprensión de lo escuchado, contestando y haciendo preguntas, realizando comentarios y dibujos o desarrollando otras formas de expresión a propósito de los textos.
- Usar palabras nuevas al realizar comentarios y al hacer o responder preguntas, a partir de lo que han escuchado: narraciones, conversaciones, lecturas.
- Reconocer, a primera vista, su nombre escrito u otras palabras familiares en contextos significativos.
- Reconocer las vocales en distintas palabras.
- Reconocer, auditivamente y a través de imágenes, palabras que tienen sonidos iniciales semejantes (aliteraciones).
- Reconocer, auditivamente y a través de imágenes, palabras que tienen sonidos finales semejantes (rimas).

### Ejemplo 1

Se entregaron a los niños distintos cuentos para que los observaran y eligieran uno.



Luego se les preguntó: "¿De qué creen que se trata este libro?"



*Emilia: Es un cuento de un osito en el invierno. Él camina en la nieve y se cae.*

*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

▶ Manipular y observar libros y otros impresos, interesándose por descubrir su contenido.

▶ Predecir contenidos de textos impresos, a partir de algunas claves como ilustraciones o palabras que les sean conocidas.

*Puede verse que los niños eligen un libro, dan vuelta sus páginas y se interesan por su contenido. Luego, hacen preguntas sobre lo que descubren, comentan lo que ven e intentan explicarlo.*

## Ejemplo 2

Se leyó a los niños el siguiente cuento:

### La Invitación de la Señora Araña

Un día, los animales más pequeños del bosque decidieron hacer una fiesta.

-Yo invito a mi casa a los que no vuelan -dijo la señora Araña.

La invitación fue aceptada sin ninguna clase de problemas. Aprovechando sus ocho patas, la señora Araña escribió con mucho cuidado las invitaciones para la fiesta. Además limpió y arregló su casa.

La señora Araña sabía que todos sus invitados eran muy puntuales, por eso cuando había pasado la hora y ningún invitado apareció, ella se puso a llorar.

-Nadie quiere venir a mi casa -se decía entre sollozos.

Entonces decidió salir para averiguar qué había pasado y encontró que sus invitados esperaban, afuera de su puerta, en una larga fila. Todos miraban con enojo un letrero que había sobre la puerta: "Antes de entrar límpiense los pies".

Todos esperaban al señor Ciempiés, quien con mucha paciencia limpiaba cada uno de sus pies antes de entrar a la casa de la señora Araña.

Felizmente el señor Ciempiés terminó su tarea y todos los invitados pudieron entrar a la casa y participar en la fiesta, que estuvo de lo más entretenida.

Cuento adaptado, extraído del libro *Abriendo mundos*, de Felipe Alliende et al., 2000.



Tras la lectura, se estableció el siguiente diálogo entre la educadora y los niños:

### ¿Conocen los ciempiés? ¿Cómo son?

Daniel: Son como gusanos con muchas patas.

### ¿A qué animales invitó la señora Araña?

Tamara: Los que no vuelan entran a la fiesta.

### Entonces, ¿qué animales habrán ido?

Pedro: El lobo. Claro. ¿Cuál otro?

Francisco: El conejo.

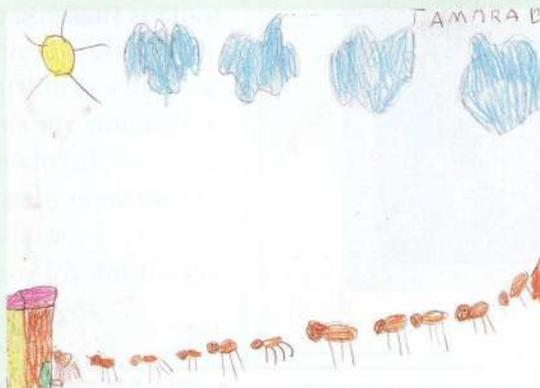
Sara: El ciempiés.

### ¿Por qué los invitados no entraban a la casa de la señora Araña?

Daniel: Porque el ciempiés tenía muchas patas que limpiarse.



Finalmente, se pidió a los niños que hicieran un dibujo del cuento.



*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

- ▶ Mantener la atención al escuchar narraciones leídas por un adulto.

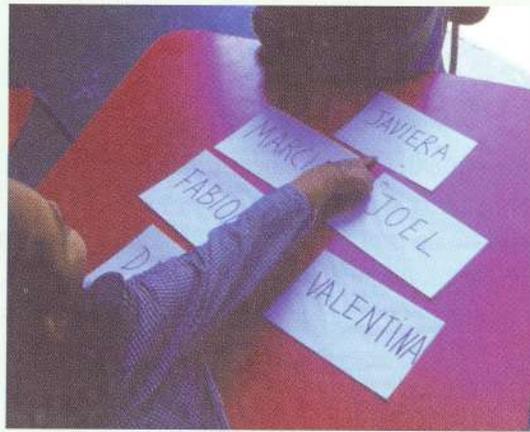
Demostrar comprensión de lo escuchado, contestando preguntas a propósito del texto.

- ▶ Demostrar comprensión de lo escuchado, realizando dibujos a propósito de los textos.

El dibujo de esta niña demuestra una clara comprensión del texto escuchado, ya que representa los personajes y el tema central del texto.

### Ejemplo 3

Para una actividad en que se debía repartir recortes entre los niños, se les mostraron sobres que los contenían. Cada sobre tenía escrito un nombre. Luego, se pidió a cada niño que buscara el que tenía su nombre.



El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

- ▶ Reconocer, a primera vista, su nombre escrito u otras palabras familiares en contextos significativos.

Se observa que la niña es capaz de identificar su nombre escrito, distinguiéndolo de otros. Esto demuestra una aproximación al código escrito, a partir de contextos significativos.

### Ejemplo 4

Se mostró a los niños un juego de tarjetas y se les pidió que determinaran juntos lo que representaba cada una de ellas. Una vez reconocidas las palabras, se les pidió que armaran parejas entre las que comenzaban con el mismo sonido.

La niña formó las siguientes parejas:

|                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| lápiz - lámpara | oso - oveja         |
| pato - pala     | bota - bote         |
| auto - árbol    | estrella - elefante |



Después de leer el texto, el niño o la niña demuestra que es capaz de:

- ▶ Reconocer, auditivamente y a través de imágenes, palabras que tienen sonidos iniciales semejantes (aliteraciones).

Después, se les pidió que colocaran juntas las tarjetas que terminaban con el mismo sonido y que las nombraran.

|             |                   |
|-------------|-------------------|
| gato - pato | manzana - campana |
| copa - ropa |                   |



- ▶ Reconocer, auditivamente y a través de imágenes, palabras que tienen sonidos finales semejantes (rimas).

Se aprecia que las niñas reconocen las palabras representadas en las tarjetas y son capaces de formar pares que tienen sonidos iniciales y finales semejantes. Logran identificarlas luego de ser nombradas en voz alta, destacando su sonido semejante.

## Escritura



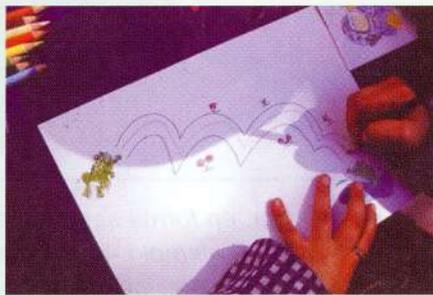
Al término del 2º Nivel de Transición (2NT), se espera que los niños y las niñas demuestren el desarrollo de habilidades grafo-motoras, en situaciones significativas, a través de actividades manuales y del uso del lápiz.

Esto implica que puedan:

- Tomar correctamente el lápiz y usarlo para trazar líneas curvas y rectas (superficies no menores a una hoja tamaño carta).
- Utilizar la tijera para recortar siguiendo líneas mixtas.
- Copiar las vocales y los dígitos en contextos significativos.
- Escribir su nombre.
- Representar gráficamente símbolos y signos respetando dirección, secuencia, organización y distancia.

### Ejemplo 1

Se pidió a la niña que siguiera el camino para que el sapo pudiera llegar a la poza de agua.



### Ejemplo 2

Se pidió al niño que recortara con la tijera, siguiendo las líneas trazadas.



*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

► Tomar correctamente el lápiz y usarlo para trazar líneas curvas y rectas.

► Utilizar la tijera para recortar siguiendo líneas mixtas.

*En las fotografías se observa que los niños tienen un buen desarrollo de su motricidad fina. Mientras la niña es capaz de utilizar el lápiz para trazar un recorrido en forma segura y definida, el niño puede cortar un papel siguiendo las líneas que se le indican.*

### Ejemplo 3

Se dijo a la niña: "La niñita del dibujo tiene un vestido listado, pero sólo están dibujadas las tres primeras líneas". Luego, se le pidió que siguiera dibujando las líneas que le faltaban al vestido.



El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:

▶ Tomar correctamente el lápiz para trazar líneas rectas.

### Ejemplo 4

Se dijo a la niña: "Este astronauta quiere volver a su nave espacial. Dibuja el camino para que pueda hacerlo".



▶ Escribir su nombre.

Copiar los dígitos.

Usar el lápiz para trazar líneas curvas.

En la fotografía superior, se observa que la niña dibuja, en forma segura y definida, trazos rectos de izquierda a derecha dentro de límites establecidos. La niña que responde en el ejemplo 4 es capaz de dibujar una secuencia regular de trazos curvos, desde un punto de partida hasta un punto final predeterminados. También puede observarse que la niña escribe su nombre y copia los dígitos, correspondientes a la fecha anotada en la pizarra de su sala.

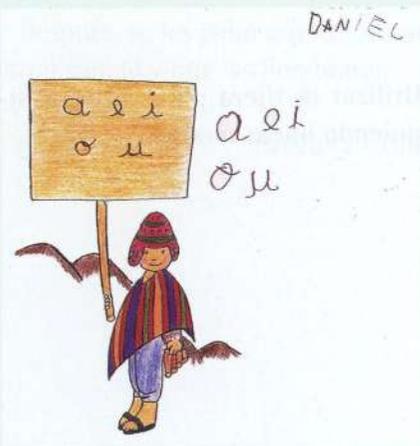
### Ejemplo 5

Se explicó al niño que el personaje del dibujo llevaba un letrero con las vocales y, a continuación, se le pidió que copiara las letras al lado del letrero.

El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:

▶ Escribir su nombre.

Copiar las vocales en contextos significativos.



En la ilustración se observa que el niño reproduce las vocales con trazos seguros y regulares, demostrando buena coordinación visomotora y desarrollo de su motricidad fina. Además, escribe su nombre para identificar el trabajo que ha realizado.

Aunque no se presenta en este ejemplo, los niños también podrían, si se les guía, reproducir vocales ligadas.

## Matemática, números y operaciones:

Concluido este nivel, se espera que los niños y las niñas manejen **los números del 1 al 20** y los usen para obtener y comunicar información numérica, en contextos significativos.

Esto implica que puedan:

- Decir la secuencia numérica, al menos, desde el 1 hasta el 20.
- Determinar la cantidad de objetos de una colección, sin importar cómo están dispuestos.
- Reconocer números en su entorno y los distintos usos que se hace de ellos (teléfonos, años, precios, etc.).
- Leer y copiar los dígitos con que se

forman los números presentes en el entorno.

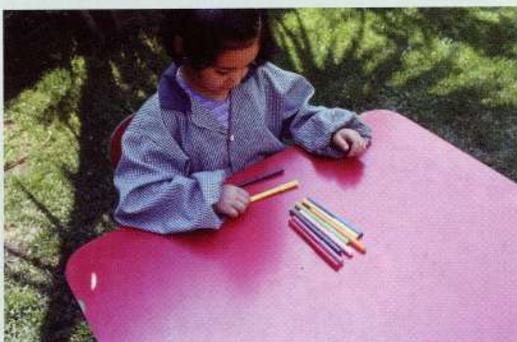
- Comparar dos colecciones de objetos, determinando si tienen la misma cantidad o si una tiene más objetos que la otra.
- Reconocer que la acción de agregar o quitar objetos de una colección modifica la cantidad de ellos.

### Ejemplo 1

Se preguntó a la niña: "¿Cuántos lápices hay sobre la mesa?".



Ana: Son 14 lápices.



Ana: Hay 10 lápices.

*El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:*

- ▶ Determinar la cantidad de objetos de una colección, sin importar cómo están dispuestos.

A medida que la niña va diciendo cada uno de los números de la secuencia numérica, va separando cada uno de los lápices del montón, en señal de que ya lo contó.

En ambos casos, la niña asocia el último número que dice con la cantidad total de lápices que estaba contando.

Es importante hacer notar que en este nivel lo esperable es que los niños sean capaces de contar objetos manipulables (lápices, tapitas, etc.) más que representaciones de ellos.

## Ejemplo 2

Se hicieron preguntas a los niños, relacionadas con los números:

### ¿Dónde ves números?

Cristián: En el número de mi departamento y en los días del calendario.

### ¿Para qué usamos los números?

Felipe: Para llamar por teléfono y para contar.

Isabel: Para vender el gas y para ver los números de los Bomberos en la guía.

Tamara: Para saber cuántos años tiene.

### ¿Para qué usa los números tu mamá?

Valentina: Para comprar, para saber los precios y contar la plata.

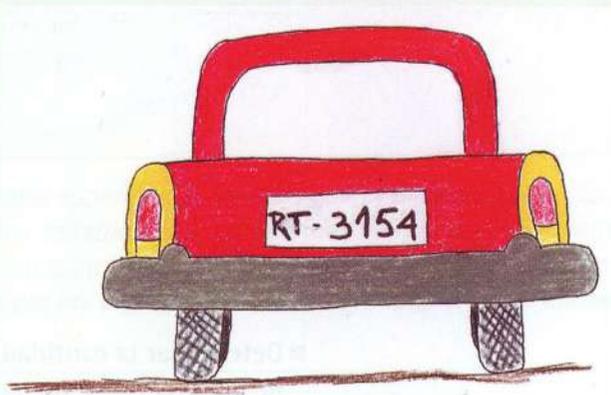
*El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:*

- ▶ Reconocer números en su entorno y los distintos usos que se hace de ellos.

*Las respuestas evidencian que los niños y las niñas reconocen distintos usos de los números y la información que ellos entregan.*

## Ejemplo 3

Se mostró a los niños el siguiente dibujo y luego se les preguntó: "¿Qué números hay en esta patente?"



Daniela: El 3, el 1, el 5 y el 4.

Luego, se les pidió que copiaran de la patente sólo los números que aparecen en ella.

3154

DANIELA

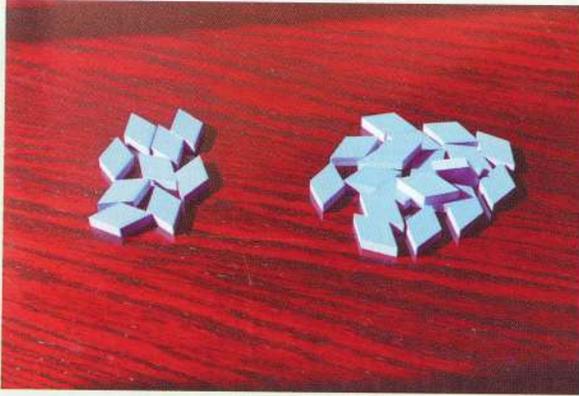
*El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:*

- ▶ Leer y copiar los dígitos con que se forman números presentes en el entorno.

*Cabe destacar que la niña que responde es capaz de diferenciar los dígitos de las letras que aparecen en el dibujo, leerlos uno por uno y además copiarlos.*

### Ejemplo 4

Luego de mostrar a la niña dos colecciones de objetos, se le preguntó: "¿En qué grupo hay más elementos?"



La niña señaló el grupo que está a la derecha.

*El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:*

- ▶ Comparar dos colecciones de objetos manipulables, determinando si tienen la misma cantidad o si una tiene más objetos que la otra.

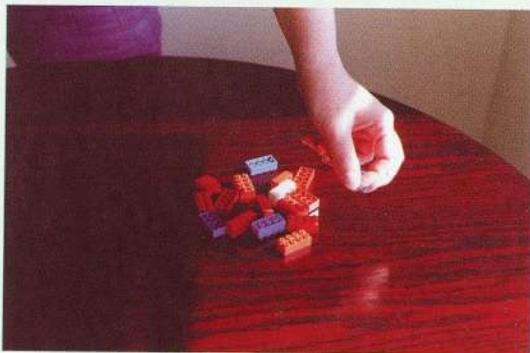
*La niña logra identificar el grupo que tiene más elementos sin necesidad de contarlos, por simple observación.*

### Ejemplo 5

Se presentó al niño un grupo de fichas para que lo observara.



Luego, se retiró una cierta cantidad de ellas y se le preguntó: "¿Hay más o menos fichas que antes?"



Pablo: *Hay menos.*

*El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:*

- ▶ Reconocer que la acción de agregar o quitar objetos de una colección modifica la cantidad de ellos.

*El niño logra determinar que luego de retirar algunas fichas, el grupo queda con menos elementos. Cabe hacer notar que para responder, solamente le basta con observar la acción de "quitar", y no requiere contar las fichas.*

## Matemática, formas y espacio:

Al finalizar el 2º Nivel de Transición (2NT), se espera que los niños y las niñas **utilicen formas geométricas para representar objetos del entorno, realicen comparaciones según tamaño, longitud, altura y grosor, y describan posiciones** de objetos en el entorno.

Esto implica que puedan:

- Asociar las diversas formas de objetos del entorno con figuras geométricas tales como cuadrado, rectángulo, triángulo y círculo; y a cuerpos geométricos como cilindro, esfera y cubo.
- Representar objetos del entorno utilizando figuras y/o cuerpos geométricos.
- Comparar objetos concretos de la misma especie y figuras geométricas de acuerdo a su tamaño, longitud y grosor (utilizando las relaciones "más grande que", "más chico que", "más largo que", "más corto que", "más grueso que", "más delgado que", "más alto que", "más bajo que", "más pesado que" y "más liviano que").
- Reconocer en su propio cuerpo el lado izquierdo y el lado derecho.
- Ubicar objetos y lugares que están a su lado izquierdo y a su lado derecho.
- Ubicar objetos de acuerdo a su posición relativa con otro objeto (utilizando las expresiones "arriba de", "debajo de", "delante de" y "atrás de").

### Ejemplo 1

Se pidió a los niños realizar varias comparaciones entre objetos de la misma especie. Luego se les preguntó:

¿Cuál cordón es más largo?



¿Cuál cuadrado es más grande?



¿Cuál pelota pesa más?



*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

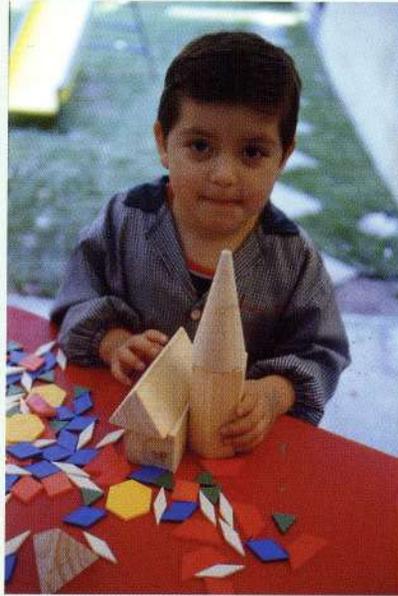
- ▶ Comparar objetos concretos de la misma especie y figuras geométricas de acuerdo a su tamaño, longitud y grosor.

*En los casos ilustrados se pide a las niñas comparar magnitudes de objetos de la misma especie.*

*Es interesante notar que en los tres casos, las niñas recurren a estrategias para comparar y verificar sus respuestas (poner un cordel al lado del otro haciendo coincidir sus extremos, superponer las dos hojas de papel y tomar las dos pelotas para comparar su peso).*

## Ejemplo 2

Se entregaron a los niños diversos cuerpos y fichas con formas de figuras geométricas y se les pidió que los usaran para armar una casa.



*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

- ▶ Representar objetos del entorno utilizando figuras y/o cuerpos geométricos.

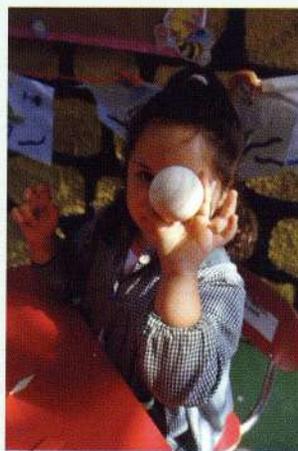
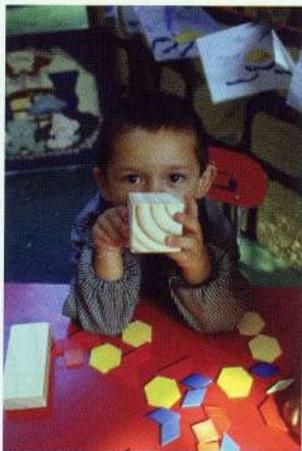
*Las fotos ilustran dos soluciones diferentes para representar la casa. Mientras la niña usa fichas que representan figuras geométricas, el niño utiliza cuerpos. Ambas estrategias son correctas y aproximan a los niños a distintas formas de representación del espacio físico. La selección de un triángulo y un cuadrado acerca a la niña a la representación plana de objetos.*

## Ejemplo 3

Se entregaron a los niños algunas fichas con formas de figuras geométricas y algunos cuerpos geométricos de madera. Luego se les preguntó:

¿A qué se parece este dado?  
Pedro: A este cubo.

¿A qué se parece esta pelota de ping-pong?  
Andrea: Se parece a ésta.



*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

- ▶ Asociar las diversas formas de objetos del entorno con cuerpos geométricos como cilindro, esfera y cubo.

*Aunque en el segundo caso la niña no dice el nombre de la esfera, es capaz de asociarla a la forma de la pelota, del mismo modo que el niño asocia la forma del dado al cubo.*

## Ejemplo 4

Se pidió a los niños realizar diversos ejercicios de ubicación de objetos y lugares en el espacio. Luego se les preguntó:

¿Cuál es tu oreja izquierda?



Toma lo que está debajo de la mesa, ¿qué es?

Alicia: *Un autito.*



¿Qué está a tu lado izquierdo?

José: *El resbalín.*



Muéstrame lo que está a tu derecha, ¿qué es?

José: *Una mesa.*



*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

► Reconocer en su propio cuerpo el lado izquierdo y el lado derecho.

► Ubicar objetos de acuerdo a su posición relativa con otro objeto, utilizando las expresiones "arriba de", "debajo de", "delante de" y "detrás de".

► Ubicar objetos y lugares que están a su lado izquierdo y a su lado derecho.

*La tarea ilustrada en la primera fotografía, en general, no resulta difícil a los niños. No obstante, es un desempeño importante de lograr para poder enfrentar situaciones más complejas, en que deben ubicar objetos usando el propio cuerpo como referente; y más adelante, describir trayectorias usando otros objetos o personas como referentes.*



# Nivel Básico 1

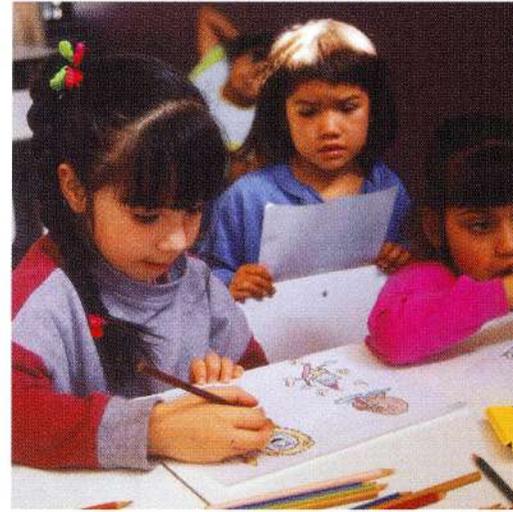
Para niños y niñas el Nivel Básico 1 es un gran desafío. Si han accedido a la educación parvularia, ya están habituados a una rutina escolar fuera de su hogar; no obstante, este nivel les significa un grado de mayor formalización y exigencia.

Quienes no han accedido a la educación parvularia, el ingreso a NB! será el inicio de su vida escolar. Representará la primera etapa de un largo recorrido, en el cual se aprenden conceptos básicos, se desarrollan capacidades fundamentales y, muy especialmente, se logra despertar en ellos una actitud de apertura al conocimiento y a la necesidad de ser parte activa en el proceso educativo. Es deseable que niños y niñas vivan esta etapa como el comienzo de una aventura que les reportará herramientas personales, cognitivas y valóricas, las que constituirán un aporte fundamental para su calidad de vida.

## Lectura

Al finalizar el Nivel Básico 1 (NB1), se espera que los niños y las niñas **lean fluida y comprensivamente textos breves** tales como cuentos y poemas simples, instrucciones sencillas, cartas, y textos informativos apropiados para su edad. Esto implica que, con el texto a la vista, puedan:

- Leer a un ritmo adecuado y sin interrupciones que entorpezcan la comprensión.
- Leer textos de al menos 200 palabras.
- Identificar el tipo de texto que han leído.
- Expresar con sus propias palabras el contenido del texto leído y ser capaces de describir lugares, caracterizar personas o personajes y reconocer secuencias de acciones.
- Identificar información literal, es decir, presentada explícitamente en el texto.
- Realizar inferencias sencillas a partir de lo leído, es decir, obtener información que está presente en el texto, pero de modo implícito.
- Comprender y seguir instrucciones escritas.



### Ejemplo 1

Se entregó a cada niño y niña una hoja con el siguiente texto:

#### Los dos amigos y el oso

Dos amigos, Jaime y Eduardo, andaban de paseo por la cordillera.

De repente los atacó un oso enorme.

Jaime arrancó y se subió a un árbol. Eduardo se tendió en el suelo y trató de hacerse el muerto.

El oso se acercó gruñendo hacia el amigo que estaba tendido en el suelo. Tenía muchas ganas de darle un zarpazo.

Pero el amigo que estaba en el árbol ayudó al otro. Tomó una fruta del árbol y se la tiró al oso en su gran espalda.

El oso se olvidó del que estaba tendido y partió a atacar al que estaba en el árbol. El amigo que estaba tendido aprovechó que el oso se alejaba y se subió a otro árbol. De ahí le tiró, también él, una fruta al oso para que dejara tranquilo a su amigo.

El oso empezó a correr de un árbol a otro. Cada vez que atacaba a uno de los amigos, le llegaba un tremendo frutazo por la espalda.

-Así no vale -dijo el oso-. Van a ver cuando los encuentre en un sitio sin árboles.

Y el oso se fue sobándose la espalda, que tenía muy adolorida por los frutazos que le habían dado.

Cuento adaptado, extraído del libro *Comprensión de la Lectura I*, de Felipe Alliende et al., 1987.



Una vez que los niños y niñas leyeron el texto, se les hicieron preguntas sobre lo leído.

Las siguientes son las respuestas de un niño de 2º básico:

El texto que leíste, ¿es un cuento, una noticia o una poesía?

Cuento.

¿De qué se trata el texto?

se trata de un oso y dos amigos el oso queria atacar a los dos amigos y los amigos se defendian tirando frutas.

¿Qué hacen Jaime y Eduardo cuando el oso los ataca?

Jaime se va al arbol y Eduardo se ase el muerto

¿Por qué se fue el oso?

para irse a otra parte donde no le plegaran.

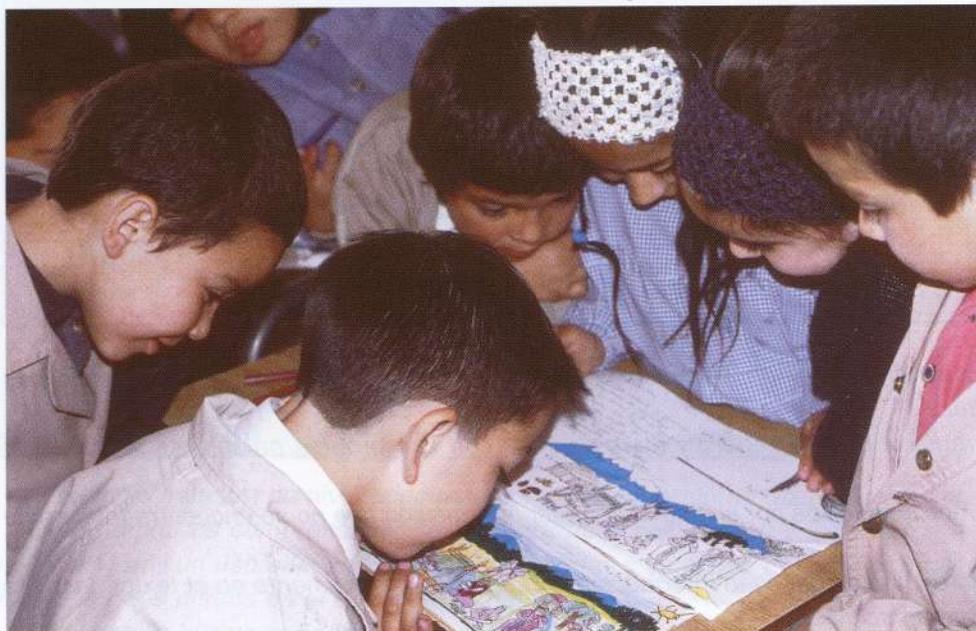
Con el texto a la vista, el niño o la niña demuestra que es capaz de:

- ▶ Leer textos de al menos 200 palabras.
- ▶ Identificar el tipo de texto leído.
- ▶ Expresar con sus propias palabras el contenido del texto reconociendo personajes y acciones.
- ▶ Identificar información literal, es decir, presentada explícitamente.
- ▶ Realizar inferencias sencillas a partir de lo leído.

Se observa que el niño es capaz de leer el texto fluidamente y de comprender lo leído. Logra identificar que se trata de un cuento y expresa con sus propias palabras el contenido del texto.

También realiza una inferencia sencilla a partir de información presentada implícitamente en el texto.

En síntesis, el niño comprende información localizada e información global de lo leído.



## Ejemplo 2

Se entregó a los niños el siguiente texto:

### ¿Cómo encuentran azúcar las hormigas?

Las hormigas siempre están buscando comida. Hasta llegan a entrar en las casas. Con sus antenas pueden saber si la comida que encuentran es buena o mala.

El azúcar les encanta. Cualquier hormiga que encuentre azúcar vuelve al nido. Al irse deja un rastro para que otras hormigas la huelan. Así, las hormigas del nido podrán encontrar el camino hasta donde está el azúcar.

Extraído del libro *El mundo de los insectos*, de C. E. Berry (Editor), 1993.



Una vez que los niños leyeron el texto, se les hicieron preguntas sobre lo leído. Las siguientes son las respuestas entregadas por un niño de 2º básico:

¿De qué se trata este texto?

*Se trata de las hormigas.*

¿Cómo saben las hormigas del nido dónde encontrar azúcar?

*Porque la otra hormiga tenía azúcar en sus patas y dejó en el camino para que encuentren el lugar de la azúcar.*

¿Para qué usan las hormigas sus antenas?

*Para saber si la comida es buena o es mala.*

¿Por qué entran las hormigas a las casas?

*Para buscar comida.*

Con el texto a la vista, el niño o la niña demuestra que es capaz de:

► Expresar, con sus propias palabras, el contenido del texto leído.

► Reconocer secuencias de acciones del texto leído.

Realizar inferencias sencillas a partir de lo leído.

► Identificar información literal, es decir, presentada explícitamente.

► Identificar información literal, es decir, presentada explícitamente.

Al finalizar NB1, se espera que los niños puedan leer textos informativos breves tales como noticias o aquellos contenidos en textos escolares o enciclopedias infantiles.

Al leer este texto, el niño identifica el tema al que se refiere y logra explicar con sus propias palabras sus aspectos centrales.

En la segunda respuesta, destaca la inferencia realizada por el niño al entregar información que no se encuentra totalmente explícita en el texto.

Si bien para responder la cuarta pregunta el niño reconoce la información presentada explícitamente en el texto, necesita establecer una relación entre las dos oraciones iniciales.

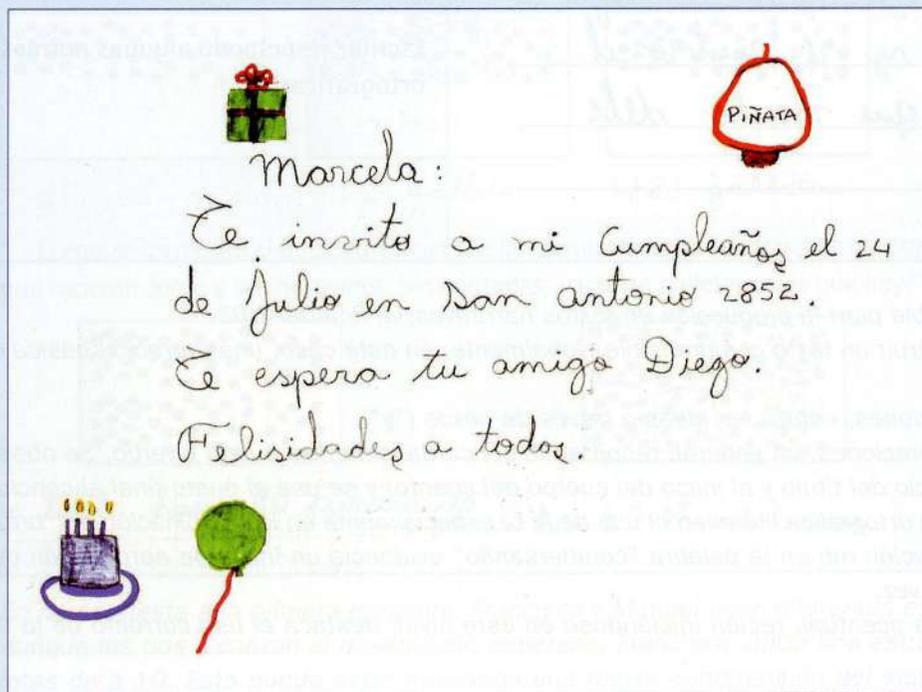
## Escritura

Terminado el Nivel Básico 1 (NB1), se espera que los niños y las niñas **creen y escriban narraciones de, al menos, 40 palabras y textos funcionales** tales como invitaciones, saludos y cartas **de, al menos, 15 palabras.**

Esto implica que, al ser motivados a escribir sobre temas de su interés, puedan:

- Producir textos cuyo contenido sea comprensible para sí mismos y para otros.
- Escribir legiblemente con letra ligada, mostrando regularidad en la escritura, lo que se manifiesta en:
  - la proporción y el tamaño de las letras,
  - la alineación y la inclinación de letras y palabras,
  - el espaciado regular entre letras y palabras.
- Construir textos cuyas oraciones respeten la concordancia entre sustantivos y adjetivos; y entre sujeto y verbos.
- Escribir respetando algunas normas ortográficas, tales como:
  - el uso de puntos para separar oraciones,
  - el uso de mayúsculas,
  - el uso correcto de algunas letras como la b (-aba, -mb-, br, bl).

### Ejemplo 1



Al ser motivados a escribir sobre temas de su interés, niños y niñas demuestran que son capaces de:

▶ Escribir una carta de invitación de, al menos, 15 palabras.

Producir textos cuyo contenido sea comprensible.

Escribir legiblemente con letra ligada, mostrando regularidad en la escritura (proporción y tamaño de letras, alineación, inclinación y espaciado).

Construir textos cuyas oraciones respeten la concordancia entre sujeto y verbos.

Escribir respetando algunas normas ortográficas.

El ejemplo muestra un nivel adecuado para la producción de textos funcionales, al finalizar NB1.

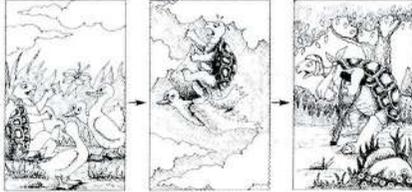
El contenido es comprensible, la escritura tiene regularidad y las oraciones respetan la concordancia entre sujeto y predicado. Hay un uso adecuado de las mayúsculas y se ocupa el punto al finalizar las oraciones. En este caso, destaca el uso de los dos puntos en el encabezado del texto.

En cuanto a la ortografía literal, se observa un uso correcto de la v y de la combinación mp.

## Ejemplo 2

Se presentaron a los niños los siguientes dibujos y se les pidió que los observaran con atención de izquierda a derecha. Luego se les preguntó: "¿Dónde estaba la tortuga? ¿Cómo era? ¿Qué le sucedió en este cuento? ¿Cómo termina el cuento?".

Por último, se les pidió que escribieran un cuento a partir de estos dibujos y que le pusieran un título.



La tortuga con los patos

(Título)

Un día una tortuga con unos patos  
combersando y despues un pato  
le dijo que se subiera en su espalda  
para que agan un viaje y la tortuga  
se paro y se callo y se quebro el  
bazo y afundio que no lo debe  
aser más.

Al ser motivados a escribir sobre temas de su interés, niños y niñas demuestran que son capaces de:

▶ Escribir narraciones de al menos 40 palabras.

Producir textos cuyo contenido sea comprensible.

Escribir legiblemente con letra ligada, mostrando regularidad en la escritura (proporción y tamaño de letras, alineación, inclinación y espaciado).

Construir textos cuyas oraciones respeten la concordancia entre sujeto y verbos.

Escribir respetando algunas normas ortográficas.

El texto escrito muestra un nivel aceptable para la producción de textos narrativos, al finalizar NB1.

La niña que responde es capaz de construir un texto comprensible globalmente; en este caso, una narración básica que relata hechos y propone un final.

Si bien no usa puntos para separar oraciones, enlaza las ideas a través de nexos ("y").

La escritura presenta regularidad y las oraciones, en general, respetan la concordancia entre sujeto y verbo. Se observa un uso adecuado de las mayúsculas (al inicio del título y al inicio del cuerpo del cuento) y se usa el punto final al concluir.

Puede notarse una progresiva conciencia ortográfica literal en el uso de la b, especialmente en la combinación br ("brazo", "quebro"). Asimismo, el uso de la combinación mb en la palabra "combersando" evidencia un inicio de apropiación de la norma, a pesar de estar mal aplicada esta vez.

Desde el punto de vista de la ortografía acentual, recién iniciándose en este nivel, destaca el uso correcto de la tilde en una palabra de uso frecuente ("más").

# Matemática, números y operaciones

Al finalizar el Nivel Básico 1 (NB1), se espera que los niños y las niñas **resuelvan problemas, ejecuten tareas, obtengan y comuniquen información numérica** en su vida cotidiana, usando sus conocimientos sobre los números del 0 al 1.000 y las operaciones de adición y sustracción.

Esto implica que puedan:

- Contar objetos o representaciones de ellos utilizando estrategias adecuadas según las características del conjunto<sup>1</sup>.
- Estimar cantidades de objetos (hasta

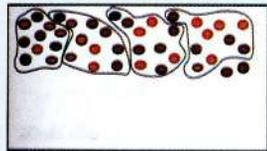
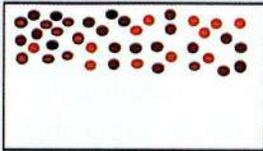
100) y comprobar su estimación a través del conteo.

- Comparar y ordenar números que representen cantidades y medidas.
- Leer y escribir números para interpretar y registrar información.
- Representar una situación dada a través de una adición o una sustracción para obtener una información deseada y, a la inversa, reconocer el tipo de información que se puede obtener al sumar y/o restar datos.

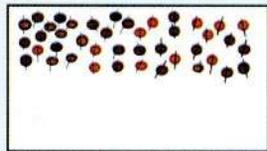
- Resolver sumas y restas a través de cálculo mental (con números de una cifra y múltiplos de 10 y de 100) y cálculo escrito (con números de hasta 3 cifras).
- Utilizar las combinaciones aditivas básicas<sup>2</sup> y la descomposición aditiva de números para calcular sumas y restas.
- Describir con sus palabras el contenido de un problema, identificar los datos necesarios para resolverlo, obtener e interpretar resultados y comunicar la solución.

## Ejemplo 1

Se entregó a los niños el siguiente dibujo y se les preguntó: "Jorge y sus hermanos están haciendo galletas y las están poniendo en la mesa. ¿Cuántas galletas hay en la mesa?"

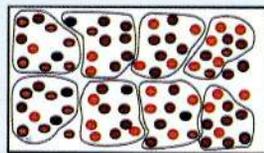
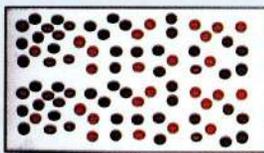


42 galletas



42 galletas

Luego, se les mostró el siguiente dibujo y se les preguntó: "Estas son todas las galletas que hicieron Jorge y sus hermanos. Sin contarlas, ¿cuántas galletas crees que hay?"



en total hay 80 piensan yo

son 8 y estuvo bien

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

▶ Contar objetos utilizando una estrategia adecuada, según las características del conjunto.

▶ Estimar cantidades de objetos y comprobar su estimación a través del conteo.

En la respuesta a la primera pregunta, Francisca y Manuel usan diferentes estrategias de conteo.

Aunque los dos alcanzan el desempeño esperado, Francisca utiliza una estrategia más elaborada, en la que agrupa las galletas de a 10. Esto puede estar indicando una mayor comprensión del sistema de numeración o un alto dominio del conteo de 10 en 10.

La respuesta de Manuel presenta una estrategia más simple, aunque igualmente eficiente: marca una a una las galletas, reconociendo que el último número que cuenta corresponde al total de galletas que hay sobre la mesa.

Para comprobar su estimación, Francisca cuenta usando la misma estrategia utilizada anteriormente.

<sup>1</sup> Dependiendo de la cantidad y disposición de los objetos, y de si se trata de objetos manipulables o de representaciones de ellos.

<sup>2</sup> Sumas de parejas de números de una cifra.

## Ejemplo 2

Se entregó a los niños la siguiente información:

En una comuna hay 5 escuelas:

Escuela El Laurel 526 alumnos

Escuela El Salto 842 alumnos

Escuela Los Troncos 485 alumnos

Escuela Pablo Neruda 326 alumnos

Escuela Alto Grande 726 alumnos

Luego se les hicieron las siguientes preguntas:

¿Cuál escuela tiene más alumnos?

a)

La escuela El salto

¿Cuál escuela tiene más de 400 y menos de 500 alumnos?

b)

Los troncos

Si llegan 100 alumnos nuevos a la escuela Los Troncos, ¿con cuántos alumnos quedaría?

c)

$485 + 100 = 585$   
para la Escuela los troncos  
hay 585 alumnos

me quedan 585

¿Cuántos alumnos nuevos deben llegar a la escuela Alto Grande para completar 1.000 alumnos?

d)

1000 deben llegar 274  
$$\begin{array}{r} 1000 \\ -726 \\ \hline 274 \end{array}$$

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

▶ Comparar números que representan cantidades.

▶ Comparar números que representan cantidades.

▶ Representar una situación dada, a través de una adición para obtener una información deseada. Resolver una suma a través de cálculo mental.

▶ Representar una situación dada a través de una sustracción para obtener una información deseada. Resolver restas a través de cálculo escrito.

Puede observarse que en la respuesta d), el niño resuelve usando cálculo mental. Probablemente recurre a la descomposición de números, al uso de combinaciones aditivas básicas y a la suma de múltiplos de 100.

En el caso de las respuestas c) y e), recurren al cálculo escrito.

¿Qué se puede saber al sumar la cantidad de alumnos de las 5 escuelas?

el total de alumnos que hay en las 5 escuelas

Jorge y Felipe son alumnos de la escuela El Salto. Jorge vive a 465 metros de la escuela y Felipe vive a 456 metros de la escuela. ¿Quién vive más lejos de la escuela?

Jorge

¿Cuánto más lejos vive?

9 metros

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

- ▶ Describir con sus palabras el contenido de un problema.
- ▶ Reconocer el tipo de información que se puede obtener al sumar datos.
- ▶ Comparar números que representan medidas.
- ▶ Resolver sumas y restas. Comunicar la solución de un problema.

En la respuesta f), el niño no necesita sumar para encontrar una respuesta y es capaz de identificar el tipo de información que se puede obtener a través de una operación como la suma.

Para obtener la respuesta g), es posible que el niño haya aplicado directamente el conocimiento del valor posicional de las cifras, determinando que 465 es mayor que 456 porque en el lugar de decenas el número correspondiente es mayor, o bien, que haya restado, lo cual le habría permitido encontrar también la respuesta h), y al responder 9 metros y no sólo la diferencia 9, el alumno comunica la solución al problema.

### Ejemplo 3

Se entregó a los niños una hoja de calendario y se les formularon preguntas en relación a él.

| LUNES | MARTES | MIERCOLES | JUEVES | VIERNES | SABADO | DOMINGO |
|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| 1     | 2      | 3         | 4      | 5       | 6      | 7       |
| 8     | 9      | 10        | 11     | 12      | 13     | 14      |
| 15    | 16     | 17        | 18     | 19      | 20     | 21      |
| 22    | 23     | 24        | 25     | 26      | 27     | 28      |
| 29    | 30     | 31        | 16     | 17      | 24     | 3       |

cuantos días tiene julio = 31  
 cuantos lunes tiene julio = 5  
 que fechas son lunes = 1 - 8 - 15 - 22 - 29  
 si estamos a 13 de julio ¿cuantos días faltan para que termine el mes = 18

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

- ▶ Leer y escribir números para interpretar y registrar información.
- ▶ Contar objetos utilizando estrategias adecuadas según las características del conjunto.

Puede observarse que el niño que responde distingue cuál es el uso de los números en un calendario: comprende que cada número representa un día de la semana y también lo que significa la posición dentro de la secuencia del mes. Por ejemplo, para responder la pregunta, ¿cuántos lunes tiene el mes de julio?, él cuenta los casilleros y no suma los números.

La interpretación de los significados de los números puede evaluarse a través de diferentes contextos tales como juegos, lectura de diarios, observación del entorno u otros. La comprensión del uso de los números en contextos como calendarios o relojes depende de la familiaridad de los niños con estos instrumentos.

## Ejemplo 4

Se mostraron a los niños estos tres recortes de avisos publicitarios y se les formularon las siguientes preguntas:



¿Cuál es el producto más barato?

a)

El más barato es el té ceylán

La señora María hace este cálculo. ¿Qué quiere averiguar con él?  
 $\$229 + \$229 + \$229 = \$687$

b) Quiere saber cuánto le cuesta 3 jugos

c)

3 jugos

d)

$\$229 + \$229 + \$229 = \$687$  pesos  
jugo jugo jugo

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

▶ Leer números para interpretar información.

▶ Comparar números que representan cantidades.

▶ Reconocer el tipo de información que se puede obtener al sumar a datos.

En la respuesta a) la niña interpreta que "más barato" se refiere al precio, logrando interpretar la información que entregan los números en el aviso y hace correctamente la comparación.

Puede notarse que la respuesta b) es correcta y describe explícitamente lo que quiere saber la señora María al realizar sus cálculos.

Aunque la respuesta c) es correcta, ya que la niña logra identificar los datos, no se describe explícitamente en ella lo que quiere saber la señora María.

El caso d) puede considerarse una respuesta mínima en la que el niño identifica los datos, pero no describe lo que significa el resultado. Cabe señalar que, cuando se le preguntó oralmente, este niño logró reconocer que se trataba del total de pesos a pagar por tres jugos.

¿Le alcanza con \$500 para comprar 3 cajas de Té Ceylán? ¿Por qué?

e) No alcanza por que se compro tres cajas de te Ceylán me faltarian 97 pesos

f)

$$\begin{array}{r} 22 \\ 199 \\ 199 \\ + 199 \\ \hline 597 \end{array}$$

g) no  
por que le falta 500\$

$$\begin{array}{r} 200 \\ 200 \\ 200 \\ \hline 600 \end{array}$$

Si compra un paquete de galletas y un jugo con \$1.000, ¿cuánto recibe de vuelto?

h)

$$\begin{array}{l} 589 + 229 \\ 500 + 80 + 9 \\ 200 + 20 + 1 \\ 700 + 100 + 18 = 818 \text{ gasto } 700 \\ \text{vuelto } 182 \text{ ya pense con mi mente} \end{array}$$

i)

$$\begin{array}{r} 1000 \\ 589 \\ + 229 \\ \hline 818 \\ 1000 \\ - 818 \\ \hline 182 \text{ \$182} \end{array}$$

de vuelto recibe

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

▶ Representar una situación dada a través de una adición y sustracción para obtener una información deseada.

▶ Resolver sumas y restas a través de cálculo mental y cálculo escrito.

▶ Identificar los datos necesarios para resolver un problema, obtener e interpretar resultados y comunicar la solución obtenida.

▶ Usar la descomposición de números para calcular sumas y restas.

▶ Resolver sumas y restas a través del cálculo mental y escrito.

Se puede observar en las respuestas de los niños, el uso de diferentes estrategias para resolver correctamente cada problema. Mientras que en el caso e) se usa el cálculo mental, quienes respondieron en f) y en i) utilizan un algoritmo de cálculo convencional.

El niño que responde en el ejemplo g) usa un cálculo aproximado y quien lo hizo en el caso h) utiliza composición y descomposición de números.

## Matemática, formas y espacio

Al finalizar el Nivel Básico 1 (NB1), se espera que los niños y las niñas **resuelvan problemas, describan formas de 2 y 3 dimensiones y anticipen** qué se obtiene si se combinan, cortan o se efectúan otras transformaciones de ellas. Además, se espera que **describan posiciones y sigan trayectorias**.

Esto implica que puedan:

- Asociar elementos del entorno con figuras geométricas (2 dimensiones) y con cuerpos geométricos (3 dimensiones), tanto de manera concreta como en representaciones.
- Distinguir figuras geométricas de cuerpos geométricos, tanto de manera concreta como en representaciones:
  - diferenciar un cuadrado de un cubo.
  - diferenciar un rectángulo y un triángulo de un prisma.
  - diferenciar un círculo de una esfera o de un cilindro.
- Trazar cuadrados, triángulos y rectángulos, y armar prismas rectos, de distintos tamaños y en diversas posiciones.
- Seleccionar y combinar figuras para obtener otras.
- Anticipar las figuras que se pueden obtener al efectuar ciertos cortes en cuadrados, rectángulos y triángulos.
- Seguir y dar instrucciones para ubicar un objeto; seguir una trayectoria.
- Describir con sus palabras el contenido de un problema, identificar los datos necesarios para resolverlo, obtener e interpretar resultados y comunicar la solución.

### Ejemplo 1

Se mostraron a los niños fotografías de dos cuerpos geométricos y se les dijo: "Imagina que tomas este cuerpo geométrico y apoyas una de sus caras sobre la arena. Dibuja la huella que quedaría marcada". Luego se les formularon las siguientes preguntas:

CUERPO



*cubo*

Este cuerpo geométrico, ¿cómo se llama?

HUELLA



*a un cuadrado*

¿A qué figura geométrica se parece la huella?

CUERPO



*prisma*

Este cuerpo geométrico, ¿cómo se llama?

HUELLA



*a un rectángulo*

¿A qué figura geométrica se parece la huella?

*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

▶ Distinguir un cuadrado de un cubo en representaciones gráficas.

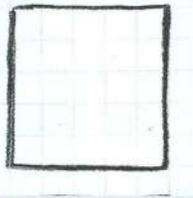
▶ Distinguir un rectángulo de un prisma rectangular en representaciones gráficas.

Se aprecia que el niño que responde, además de diferenciar un cubo de un cuadrado y un rectángulo de un prisma rectangular, conoce la forma que tienen las caras de cada uno de estos cuerpos y por eso, puede imaginarlas y dibujarlas.

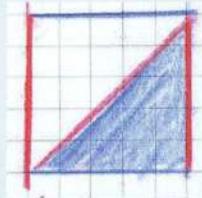
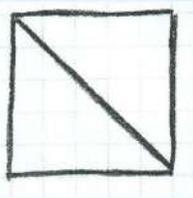
## Ejemplo 2

Se entregó a los niños papel cuadriculado y las siguientes instrucciones:

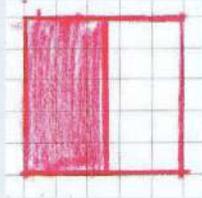
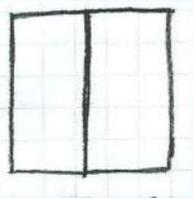
Dibuja un cuadrado utilizando el cuadriculado de la hoja.



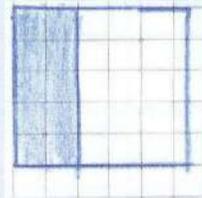
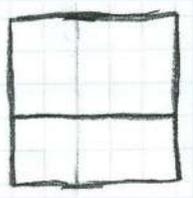
Marca con una línea por dónde habría que cortar para obtener 2 triángulos.



Dibuja otro cuadrado igual al anterior. ¿Cómo se puede tener 2 rectángulos iguales? Dibuja una línea para lograrlo.



¿Puedes dibujar en el cuadrado una línea para obtener 2 rectángulos que sean de distinto tamaño?



*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

▶ Trazar cuadrados.

▶ Anticipar las figuras que se pueden obtener al efectuar ciertos cortes en cuadrados y rectángulos.

▶ Trazar cuadrados y rectángulos de distintos tamaños y en diversas posiciones.

*En este ejemplo se han incluido dos respuestas de niños distintos frente a cada estímulo planteado.*

*Los niños no sólo reconocen las figuras geométricas básicas (cuadrado, rectángulo y triángulo), sino que pueden anticipar el resultado que obtendrán al realizar ciertos cortes en una figura para formar otras.*

*Además, pueden variar la posición y el tamaño al formar un rectángulo, con lo que demuestran comprender que no existe una sola manera de generar dos rectángulos a partir de cortes en un cuadrado.*

### Ejemplo 3

Se entregó a los niños un tangrama y se les indicó: "Usa las piezas de este tangrama para cubrir este dibujo (un velero)".



¿Puedes hacerlo utilizando más piezas?



*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

➤ Asociar elementos del entorno con figuras geométricas.

Seleccionar y combinar figuras para obtener otras.

*El niño combina adecuadamente las piezas del tangrama para formar un velero. Asimismo, demuestra que es capaz de encontrar dos soluciones al tomar la figura solicitada usando diversas combinaciones de piezas (cantidad y forma).*

### Ejemplo 4

Se planteó a los niños el siguiente ejercicio:

Un grupo de amigos está organizando una carrera para averiguar quién es el más rápido. El trayecto que acordaron es:

*Desde la escuela debemos ir dos cuadras hasta los bomberos y doblar a la izquierda, luego seguir cuatro cuadras, la meta está después de la plaza.*

Marca en este mapa el trayecto de la carrera:



*El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:*

➤ Seguir una trayectoria dada.

*El niño representa en forma gráfica, sobre un plano esquemático, el trayecto descrito oralmente. Utiliza sus conocimientos de lateralidad para determinar el sentido del movimiento (izquierda y derecha), en un contexto de un plano esquemático simple de los alrededores de la escuela.*



## Nivel Básico 2

En NB2, los niños y niñas pueden y deben ampliar su visión del mundo y experimentar nuevas oportunidades de desarrollo de sus potencialidades. También deben desarrollar significativamente su autonomía, la que ha de expresarse en una creciente seguridad e independencia para resolver problemas, en una mayor capacidad para tomar decisiones, previendo consecuencias y asumir responsabilidades y compromisos en el trabajo en grupo. Asimismo, podrán adquirir independencia para asumir las tareas y el estudio; el cuidado de los materiales, los útiles y del espacio; para la elaboración y expresión de ideas propias; y una creciente reflexión metacognitiva, que les permita reconocer sus estrategias y formas de aprendizaje.

## Lectura

Al finalizar el Nivel Básico 2 (NB2), se espera que los niños y las niñas **lean fluida y comprensivamente textos** de ficción (cuentos, poemas y novelas para niños), textos informativos breves y textos funcionales (cartas, avisos e instrucciones).

Esto implica que puedan:

- Identificar información explícita, es decir, presentada literalmente, tanto ideas centrales como detalles que las sustentan.
- Identificar el tema, caracterizar personas o personajes, describir lugares y reconocer secuencias cronológicas en narraciones.
- Inferir emociones de personas o personajes, causas, consecuencias de las acciones y valores expresados a través de los textos leídos.
- Reconocer los distintos propósitos de los textos que leen (informar, dar instrucciones, etc.).
- Reconocer el significado de palabras de uso frecuente e inferir el significado de palabras que desconocen, utilizando diversas claves como, por ejemplo, el contexto.
- Opinar sobre lo leído, a partir de información dada por el propio texto o por su experiencia personal.
- Comprender y seguir instrucciones escritas.

### Ejemplo 1

Se entregó a los niños el siguiente texto:



#### Las luciérnagas en la oscuridad

Cada vez que mi hermana y yo leíamos un libro interesante, se encendía en nuestro jardín una lucecita. Era la luz de una luciérnaga. Y como a los dos nos encantaba leer, no fue nada extraño que en poco tiempo nuestro jardín se viera inundado de lucecitas doradas.

Primero nuestros vecinos y luego los demás habitantes del pueblo se preguntaban extrañados, por qué las luciérnagas no abandonaban nuestro jardín ni de día ni de noche, dejando al resto del pueblo sumido en la oscuridad.

Un día mi hermana les reveló el secreto:

—Somos nosotros —les dijo— los que atraemos las luciérnagas a nuestro jardín. Lo hacemos con cada buen libro que leemos —añadiendo a continuación—. Cada uno de esos libros interesantes es una luciérnaga que ilumina las tinieblas y nunca se apaga.

Muy pronto se formó una larga cola a la entrada de la biblioteca del pueblo. Niños y adultos, hombres y mujeres, pedían más y más libros. Se había despertado el ansia por la lectura. Y ¡qué maravilla! Los jardines se llenaron de luciérnagas. De repente el cielo se iluminó.

Entonces... la Constelación del Libro se descolgó desde el cielo y aterrizó mansamente en la plaza del pueblo. Era una constelación hermosísima, hecha de luces temblorosas, las luces de las luciérnagas, con su encanto increíble, fascinante. Irradiaban su luminosidad lo mismo que lo hacen todas las cosas que en este mundo encierran valores eternos, como el amor, la bondad, la libertad, la belleza, la ternura, la justicia y muchas otras realidades que llenan de sentido nuestras vidas. (...) Mi hermana y yo continuamos siendo unos chiflados de los libros. Teníamos una afición loca a la lectura.

Rena Carceos (Grecia).

**Sumido:** sumergido

**Tinieblas:** oscuridad

**Constelación:** grupo de estrellas

**Afición:** gusto, interés

**Ansia:** deseo, inquietud, anhelo

Cuento adaptado, extraído del libro *Lenguaje y Comunicación 4º Básico*, de Gabriela Toro et al., 2002.

Una vez que los niños leyeron el texto, se les hicieron preguntas sobre lo leído. Las siguientes son las respuestas de una niña de 4º básico:

¿Por qué las luciérnagas no abandonaban el jardín de los niños?

por su pasión de la lectura y los libros que leen

¿Por qué se formó una larga cola a la entrada de la biblioteca del pueblo?

por que la gente quería muchos libros para que las luciérnagas se fueran a sus jardines

¿Por qué la Constelación del Libro aterrizó en la plaza del pueblo?

por que todos se pusieron a leer.

¿Cuál es el mensaje del texto?

que a la gente le tiene que gustar leer

¿Qué opinas sobre el texto que leíste? ¿Por qué?

a mí me gusta porque es bueno leer y que la gente se alla interesado en leer solo para que las luciérnagas fueran a sus jardines no me pareció muy bien yo opino que los niños tenemos que leer para que no tengamos falta de ortografía

Subraya dos palabras que no conozcas en el texto. Cópialas e intenta explicar su significado.

inajaban : iluminación  
chiflados : fascinados

Después de leer el texto, el niño o la niña demuestra que es capaz de:

- ▶ Identificar información explícita.
- ▶ Inferir la causa de un hecho, a partir de lo leído.
- ▶ Inferir causas y consecuencias de una acción presentada en el texto.
- ▶ Inferir valores expresados a través del texto leído.
- ▶ Opinar sobre lo leído, a partir de información dada por el propio texto o por su experiencia personal.
- ▶ Inferir significados de palabras que desconoce, utilizando diversas claves, por ejemplo, el contexto.

Las respuestas dan cuenta de un nivel de comprensión global y localizada del texto y además, demuestran el desarrollo del pensamiento crítico a través de la formulación de una opinión.

A pesar de que el texto presenta estructuras oracionales complejas y extensas, además de un lenguaje metafórico, la niña capta la idea principal del texto: la valoración de la lectura.



## Ejemplo 2

Se pidió a los niños que leyeran el libro *Papelucho Historiador*, de Marcela Paz. Luego, se les hicieron preguntas sobre lo leído.



Una vez que los niños leyeron la página web, se les hicieron preguntas sobre lo leído. Las siguientes son las respuestas de un niño de 4º básico:

*Después de leer el texto, el niño o la niña demuestra que es capaz de:*

¿El texto que leíste sirve para construir un objeto, para informar, para imaginar o para jugar?

Para informar

► Reconocer el propósito del texto.

¿Quién está tratando de salvar a las tortugas?

Unas personas preocupadas por los animales.

► Identificar información explícita.

¿Cuánto tiempo alcanza a vivir la tortuga laúd?

Más de 50 años.

► Identificar información explícita.

¿Qué significa la palabra "protegerlos" que aparece en el texto?

Cuidarlos, defenderlos.

► Reconocer el significado de palabras de uso frecuente.

¿Qué opinas sobre el texto que leíste?

Es bueno que cuiden a las tortugas porque animales.  
son parte de la naturaleza igual que nosotros

► Opinar sobre lo leído, a partir de información dada por el propio texto o por su experiencia personal.

*Este es un ejemplo de texto informativo al que podrían verse enfrentados niños y niñas de NB2 a través de los distintos subsectores de aprendizaje como, por ejemplo, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural.*

*El niño demuestra que es capaz de reconocer el propósito del texto que ha leído (informar) y de identificar información explícita. También puede comprobarse que reconoce palabras de uso frecuente, proponiendo sinónimos posibles frente al término sobre el cual se le ha consultado.*

*Por último, se observa que es capaz de opinar sobre el texto, formulando juicios de valor.*

## Escritura

Concluido el Nivel Básico 2 (NB2), se espera que los niños y las niñas creen y escriban narraciones y textos informativos de dos párrafos o de, al menos, seis oraciones completas.

Esto implica que, al ser motivados a escribir sobre temas de su interés, puedan:

- Crear textos adecuados al propósito y al destinatario.
- Escribir legiblemente, mostrando regularidad en la escritura, lo que se manifiesta en:
  - la proporción y el tamaño de las letras,
  - la alineación y la inclinación de letras y palabras,
  - el espaciado regular entre letras y palabras.
- Construir textos cuyas oraciones tengan concordancia entre sujeto y predicado.
- Escribir respetando normas ortográficas, tales como:
  - el uso de los puntos (aparte, seguido y final),
  - el uso de la coma en enumeraciones,
  - el uso de signos de exclamación e interrogación,
  - el uso adecuado de mayúsculas,
  - la acentuación de palabras de uso frecuente,
  - el uso correcto de algunas letras (como b, v, j, g, r, rr).
- Incorporar, progresivamente, nuevas palabras en forma correcta en los textos que escriben.

### Ejemplo 1

25/10/02

Querida  
 profesora lamento que el  
 año que se aproxima no  
 me toque con usted  
 pero no importa  
 porque igual nos vamos  
 a seguir viendo  
 porque yo siempre la  
 voy a tener en mi  
 corazón.  
 Espero que usted tampoco  
 me olvide.

Se despide  
 Francisca 2002

Chillón Viejo

Al ser motivados a escribir sobre temas de su interés, niños y niñas demuestran que son capaces de:

- ▶ Crear textos de dos párrafos.
- ▶ Crear textos adecuados al propósito y al destinatario.
- ▶ Escribir legiblemente, mostrando regularidad en la escritura (proporción y tamaño de letras, alineación, inclinación y espaciado).
- ▶ Construir textos cuyas oraciones tengan concordancia entre sujeto y predicado.
- ▶ Escribir respetando algunas normas ortográficas.
- ▶ Incorporar, progresivamente, nuevas palabras en forma correcta.

El texto muestra que esta niña, al finalizar NB2, es capaz de adecuar lo que escribe al propósito y al destinatario de su texto: dirigirse a su profesora con el objeto de despedirse por el término del año.

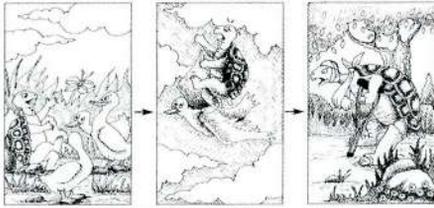
Además, se ajusta a un tipo de texto específico (carta), respetando su estructura, en términos generales. Se dirige a un destinatario, comunica un mensaje y culmina con una despedida.

La escritura es legible y regular. Las oraciones respetan la concordancia entre sujeto y predicado.

Se observa una adecuada utilización del punto aparte y del punto final, como también de las mayúsculas. En ortografía acentual, se evidencia el uso correcto de la tilde en palabras agudas ("corazón", "Chillán"). En ortografía literal, se demuestra un uso correcto de las letras v, g, r y de la combinación mp.

Destaca el vocabulario empleado en palabras de uso poco frecuente como "lamento" y "aproxima".

## Ejemplo 2



### La tortuga viajera (Título)

Avia una ves una tortuga llamado Taruga.  
A ella le gustaba viajar, viajar y via-  
jar. Un día fue a donde unas aves y una  
de ellas que se llamaba Josefina la invitó  
a dar una vuelta volando, y Taruga  
aceptó. Cuando iban a medio camino  
Taruga se callo. Callo sobre unos  
arboles y quedo muy herida.

Al ser motivados a escribir sobre temas de su interés, niños y niñas demuestran que son capaces de:

► Crear relatos o cuentos de al menos seis oraciones completas.

Crear textos adecuados al propósito y al destinatario.

Escribir legiblemente, mostrando regularidad en la escritura (proporción y tamaño de letras, alineación, inclinación y espaciado).

Construir textos cuyas oraciones tengan concordancia entre sujeto y predicado.

Escribir respetando algunas normas ortográficas.

Incorporar, progresivamente, nuevas palabras en forma correcta.

Este cuento ilustra un nivel aceptable para la producción de textos narrativos al finalizar NB2.

Se observa que el niño es capaz de adecuarse al tipo de texto solicitado, produciendo un cuento que respeta la estructura de este tipo de texto, en que las ideas siguen un orden secuencial, distinguiéndose inicio, desarrollo y desenlace.

Destaca la caracterización del personaje ("A ella le gustaba viajar..."); y el uso de fórmulas para dar inicio ("Avia una ves...") y establecer continuidad a la narración ("Un día...", "Cuando..."). La escritura es legible y presenta regularidad.

El texto está constituido por oraciones completas, las que se hallan conectadas lógicamente y permiten una lectura comprensible. Destacan oraciones coordinadas como "Un día fue adonde unas aves y una de ellas... y Taruga aceptó". Se aprecia respeto por la concordancia entre género y número; y entre sujeto y predicado.

Se observa la aplicación de normas ortográficas de puntuación, a través del uso de puntos (seguido y final) y también de comas, usadas como recurso de estilo ("... viajar, viajar y viajar").

En ortografía literal, se observa el uso correcto de la "ll" en la mayoría de los casos ("ella", "ellas" y "llamada"), aunque inadecuado en una palabra ("callo"). La mayoría de las veces se usan bien la "b" y la "v", a excepción de la conjugación de los verbos haber e ir ("Avia" e "iva"). Se observa un dominio aún inestable de la "h" ("herida" y "Avia").

En ortografía acentual, se observa el uso de la tilde en palabras de uso frecuente ("día") y en algunas palabras agudas ("invitó" y "aceptó", aunque se omite en "callo"), lo que demuestra una conciencia progresiva de la norma.

### Ejemplo 3

#### La tortuga voladora

Había una vez una tortuga que le decía a los patos que ella podía volar. Los patos muy asombrados por la mentira de la tortuga le pidieron que se lo demostrara. La tortuga se asustó al escuchar eso y dijo: Yo puedo volar pero necesito que alguien me ponga en su espalda para de ahí saltar.

Un pato muy fuerte se ofreció para esto y así ocurrió.

La tortuga se subió a su lomo o su espalda y este al momento comenzó a volar. La tortuga por su peso perdió el equilibrio fácilmente y cayó.

Los patos la llevaron al hospital y cuando esta recuperó el conocimiento muy arrepentida se quedó, porque perdió a sus amigos los patos y el brazo derecho le tuvieron que enyesar.

Al ser motivados a escribir sobre temas de su interés, niños y niñas demuestran que son capaces de:

► Crear narraciones de dos párrafos.

Crear textos adecuados al propósito y al destinatario.

Escribir legiblemente, mostrando regularidad en la escritura (proporción y tamaño de letras, alineación, inclinación y espaciado).

Construir textos cuyas oraciones tengan concordancia entre sujeto y predicado.

Escribir respetando algunas normas ortográficas.

Incorporar, progresivamente, nuevas palabras en forma correcta.

El texto demuestra adecuación a la situación comunicativa propuesta (cuento). Se respeta la estructura de este tipo de texto, en la cual las ideas están organizadas secuencialmente y se puede distinguir inicio, desarrollo y desenlace.

La escritura es legible y presenta regularidad. Además, el texto está constituido por más de seis oraciones completas, organizadas en párrafos.

Las oraciones respetan la concordancia entre género y número y también entre sujeto y predicado.

Se observa la aplicación de normas ortográficas de puntuación a través del uso de puntos (seguido, aparte y final).

En ortografía literal, se observa el uso correcto de las letras "b", "v", "h", "rr", y "ll". En ortografía acentual, se observa el uso correcto de tilde en la mayoría de las palabras que la llevan.

Aunque se observa el nivel esperado para la producción de textos al finalizar NB2, cabe señalar que este niño muestra logros aún mayores. Destaca la notable riqueza y precisión en el vocabulario empleado, con un uso muy pertinente de sustantivos, adjetivos, adverbios y sinónimos. También se utiliza la descripción de hechos en forma efectiva ("...por su peso perdió el equilibrio fácilmente y cayó."), y de emociones de los personajes para enriquecer el relato ("...muy asombrados por la mentira de la tortuga...").

# Matemática, números y operaciones

Al finalizar el Nivel Básico 2 (NB2), se espera que los niños y las niñas **resuelvan problemas, ejecuten tareas, obtengan y comuniquen información numérica** (textos, gráficos de barras y tablas), haciendo uso de sus conocimientos sobre números **del 0 al 1.000.000**. Asimismo, que hagan uso de las operaciones básicas, en variados contextos ligados a sus experiencias e intereses, y que empleen las fracciones más habituales para describir las partes de un todo.

Esto implica que puedan:

- Obtener, organizar y comunicar información contenida en textos, tablas y gráficos de barra.
- Comparar y ordenar números que representan cantidades o medidas.
- Obtener, por redondeo, resultados aproximados de operaciones.
- Hacer estimaciones razonables de cantidad de objetos y de medidas de longitud, peso, volumen e intervalos de tiempo.
- Representar una situación dada a través de una adición, sustracción, multiplicación o división para obtener una información deseada.
- Utilizar las combinaciones aditivas y multiplicativas básicas para calcular sumas, restas, productos y cuocientes.
- Reconocer la pertinencia del uso de la calculadora, de acuerdo a la complejidad y al número de los cálculos.
- Resolver por escrito multiplicaciones en las cuales uno de los factores es un número de una o dos cifras, o múltiplo de 10, 100 ó 1.000.
- Leer y escribir fracciones y reconocer a qué parte del todo corresponden.
- Reconocer la información que permite resolver un problema, tomar decisiones respecto de las estrategias a usar; evaluar la pertinencia de los resultados obtenidos, comunicarlos y plantearse nuevas interrogantes.

## Ejemplo 1

Se pidió a los niños que observaran la siguiente boleta y contestaran las preguntas:

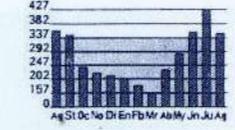
**DETALLE DE SU CUENTA**

| DETALLE DE CARGOS              |  | INFORMACION DE SUS CONSUMOS |        |
|--------------------------------|--|-----------------------------|--------|
| CARGO FIJO                     |  | \$                          | 471    |
| ENERGIA BASE 251 KWH           |  | \$                          | 12.708 |
| ENERGIA ADIC. INVIERNO 101 KWH |  | \$                          | 9.221  |



El valor de los cargos incluye I.V.A.

CONSUMO DE LOS ULTIMOS 13 MESES kWh



SU LIMITE DE INVIERNO ES: 251 kWh

DATOS DEL MES

FECHA DE EMISION 16 AGO 2002

LECTURA ACTUAL 13 AGO 2002 14303

LECTURA ANTERIOR 16 JUL 2002 13951

CONSUMO DEL MES (kWh) 352

SU GASTO POR DIA DE CONSUMO FUE: \$ 756

TOTAL A PAGAR  
\$ 22.400

PAGAR HASTA EL  
27 AGO 2002

Próxima lectura: 12/09/2002

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

a) ¿Cuánto es el dinero que hay que pagar según esta boleta?

*Hay que pagar \$22.400*

▶ Obtener y comunicar información numérica contenida en textos.

Si se pagó con 3 billetes de \$ 10.000, ¿cuánto vuelto recibió la persona que hizo el pago?

b) El vuelto que le dio \$ 7.600.

$$\begin{array}{r} 30.000 \\ - 20.000 \\ \hline 10.000 \\ - 2.000 \\ \hline 8.000 \\ - 400 \\ \hline 7.600 \end{array}$$

c) El vuelto que le tiene que dar \$ 7.600.

$$\begin{array}{r} 30.000 \\ - 22.400 \\ \hline 7.600 \end{array}$$

¿En qué mes se consumió más luz?

d) El mes que más se consumió es el mes de julio.

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

► Reconocer la información que permite resolver un problema, tomar decisiones respecto a las estrategias a usar y comunicar la solución.

► Representar una situación dada a través de adiciones y sustracciones para obtener una información deseada. Resolver restas a través de cálculo escrito.

► Obtener y comunicar información numérica presente en gráficos.

Se observa que los niños pueden obtener información al leer una boleta de servicios (un ejemplo de texto funcional, como lo son también las recetas, las instrucciones, los avisos económicos y otros). En este caso, los niños demuestran entender que los números entregan distinto tipo de información y reconocen, además, aquella que les permite resolver cada uno de los problemas.

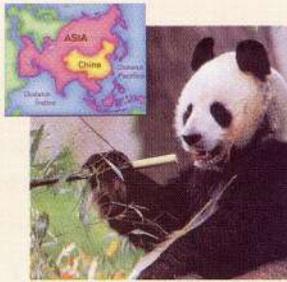
Al resolver las operaciones escogen diferentes estrategias según la situación y la complejidad de los números. Utilizan el cálculo escrito, haciendo uso de composición y descomposición de los números en el caso de la respuesta b), mientras que en la c) usan algoritmos convencionales.

## Ejemplo 2

Se entregó a los niños el siguiente texto, con las preguntas que se detallan a continuación:

China es el hogar del panda gigante.

Su nombre en chino, Chiong Mao, significa "oso gato gigante". Un panda gigante come diariamente 15 kilos de hojas y tallos de bambú. Los pandas gigantes miden hasta 150 centímetros de altura y pesan aproximadamente 150 kilos.



Aproximadamente, ¿cuántos kilos de hojas y tallos de bambú come un panda gigante en una semana?

$$\begin{array}{r} 15 \times 7 \\ 10 \times 7 + 5 \times 7 \\ 70 + 35 \\ 105 \end{array}$$

Aproximadamente en una semana come 100 kilos de hojas y tallos de bambú.

Un panda gigante pasa unas 14 horas diarias comiendo, ¿cuántas horas a la semana pasa comiendo?

En la semana come 98 horas.

$$\begin{array}{r} 10 \cdot 7 + 4 \cdot 7 \\ 70 + 28 \\ 98 \end{array}$$

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

- Reconocer la información que permite resolver un problema, tomar decisiones respecto de las estrategias a usar, evaluar la pertinencia de los resultados obtenidos y comunicarlos.
- Utilizar combinaciones aditivas y multiplicativas básicas para calcular sumas y productos.



El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

Un zoológico necesita transportar 2 pandas a otro zoológico y tiene un camión con capacidad para 500 kilos. ¿Podrá transportar el camión ambas pandas al mismo tiempo?

c) Los queda llevar porque 2 pandas, no hacen 600 kilos

► Hacer estimaciones razonables de cantidad de objetos y de medidas.

Comunicar la solución obtenida.

Inventa otra pregunta que se pueda responder con esta información y respóndela.

d) Si una Panda pesa 150 kilos cuanto pesen 2 pandas?  
$$\begin{array}{r} 100 + 50 + 0 \\ + 100 + 50 + 0 \\ \hline 200 + 100 + 0 = 300 \end{array}$$

► Reconocer la información que permite resolver un problema, tomar decisiones respecto a las estrategias a usar; evaluar la pertinencia de los resultados obtenidos, comunicarlos y plantearse nuevas interrogantes.

Utilizar las combinaciones aditivas básicas para calcular sumas.

e) ¿Si la camioneta carga 500 kilos puede cargar el peso 4 pandas?

R// No puede cargarlo porque 4 pandas hacen 600 kilos y la camioneta hace 500 kilos

f) ¿Cuánto miden los pandas gigantes?  
R// Los pandas gigantes miden 150 cm.

Frente a un problema que contiene información numérica referida a diferentes magnitudes, los niños obtienen la información que representan los números y seleccionan aquella que necesitan para resolver cada uno de los problemas. Además, escogen una estrategia y la aplican.

En las respuestas a), b) y d) se utiliza el cálculo escrito y, además, la composición y descomposición de números. En el caso c) se usa el cálculo mental. En todos los casos, se logra comunicar las respuestas, dando solución al problema.

Las respuestas d), e) y f) revelan que, frente a una situación, los niños son capaces de plantear nuevas interrogantes utilizando adecuadamente la información que tienen.

### Ejemplo 3

Se pidió a los niños que imaginaran que participaban en una carrera de bicicletas, en la que había 11 filas de ciclistas desde la línea de partida, con 12 ciclistas en cada fila y que estaban ubicados en la séptima fila. Luego se les formularon las siguientes preguntas:

- Si los ciclistas salen al mismo tiempo, ¿cuántos ciclistas salen antes que tú?
- ¿Cuántos ciclistas hay en total?

a)  $12+12+12+12+12+12+12+12+12+12+12+12$   
Salen 72 ciclistas antes que yo.  
En total hay 132 ciclistas. ✓✓

b) a)  $12 \times 6 = 72$  Salen 72 ciclistas antes que mí.

b)  $11 \times 12 = 132$   
 $\begin{array}{r} 11 \times 12 \\ 22 \\ + 11 \\ \hline 132 \end{array}$  En total hay 132 ciclistas

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

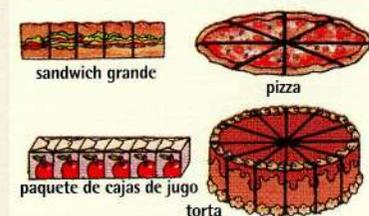
► Reconocer la información que permite resolver un problema, tomar decisiones respecto a las estrategias a usar; evaluar la pertinencia de los resultados obtenidos y comunicarlos.

Resolver por escrito multiplicaciones.

Se aprecia que los niños logran identificar la información que contienen los datos del problema, para luego elegir y aplicar una estrategia para encontrar la solución. Las respuestas presentan estrategias simples de solución al problema. En el caso 1, la respuesta se encuentra usando la suma; mientras que en el 2, utilizando la multiplicación.

### Ejemplo 4

Se pidió a los niños que observaran el siguiente dibujo y contestaran la pregunta que se detalla a continuación:



Si sacas un trozo de pizza, ¿qué fracción de la pizza sacaste?

a) El trozo que saqué es  $\frac{1}{8}$

b)  saqué  $\frac{1}{8}$

El niño o la niña que realiza correctamente esta tarea demuestra que es capaz de:

► Leer y escribir fracciones y reconocer a qué parte del todo corresponden.

Los niños usan las fracciones para describir las partes de un todo.

## Matemática, formas y espacio

Terminado el Nivel Básico 2 (NB2), se espera que los niños y las niñas **resuelvan problemas, reconozcan características de figuras y cuerpos geométricos**, transformen figuras e identifiquen cuerpos geométricos representados en un plano. Se espera además, que interpreten y elaboren representaciones gráficas de trayectorias.

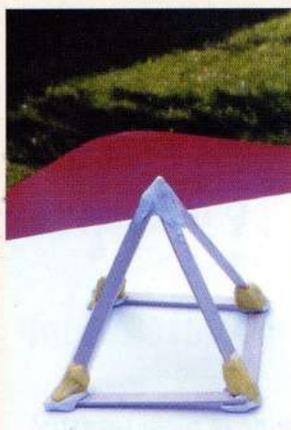
Esto implica que puedan:

- Describir y comparar triángulos y cuadriláteros en función de sus lados y ángulos.
- Describir prismas rectos, pirámides, cilindros y conos en función del número y forma de sus caras; número de aristas y vértices.
- Trazar figuras y armar cuerpos geométricos con materiales concretos (como varillas, papel, plastilina, etc.).
- Visualizar y anticipar las formas que se pueden obtener mediante cambios de posición y de tamaño, de objetos o formas geométricas (2 y 3 dimensiones).
- Dibujar e identificar dibujos de objetos y cuerpos geométricos, vistos desde distintos puntos de observación.
- Interpretar y elaborar planos esquemáticos que indican ubicaciones y/o trayectos.
- Reconocer la información que permite resolver un problema, tomar decisiones respecto de las estrategias a usar, evaluar la pertinencia de los resultados obtenidos, comunicarlos y plantearse nuevas interrogantes.



### Ejemplo 1

Se mostró a los niños una pirámide, pidiéndoles que la reprodujeran usando plastilina y palos de helado.



Constanza: esta pirámide tiene una base cuadrada.

El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:

- ▶ Armar cuerpos geométricos con materiales concretos (como varillas, papel, plastilina).
- ▶ Describir una pirámide en función de la forma de sus caras.

Para modelar una pirámide, la niña reconoce en ella sus características: número y forma de las caras, cantidad de vértices y aristas, como también la relación entre ellos. Debe, además, hacer una analogía entre estos elementos y los materiales concretos, es decir, entre aristas y palos de helado, y entre vértices y uniones de plastilina.

## Ejemplo 2

Se indicó a los niños que observarían el siguiente dibujo:



Luego, se les pidió que identificaran lo que veía cada uno en el dibujo, escribiendo el nombre del niño o niña al lado de cada vista.



Jorge



Juan



Isabel



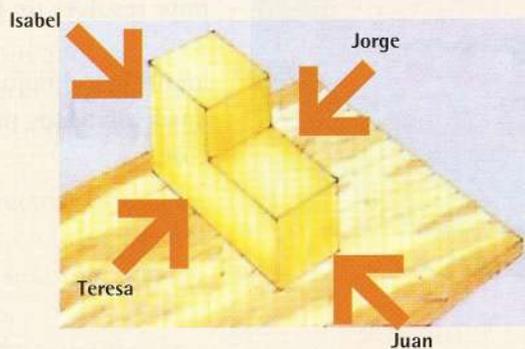
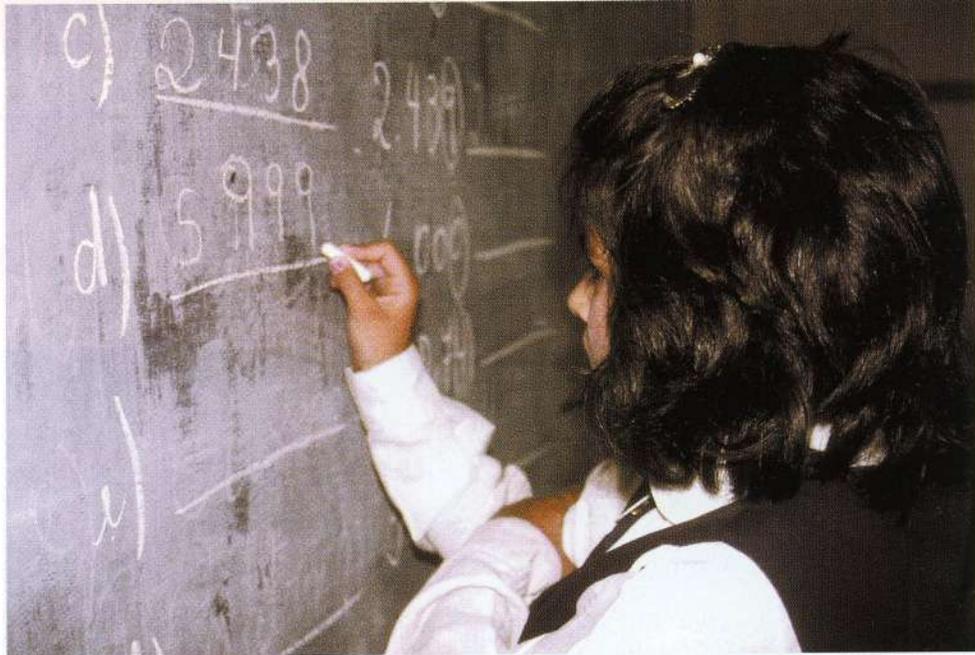
Teresa

El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:

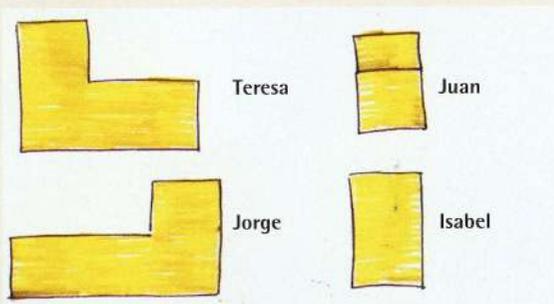
► Reconocer la información que permite resolver un problema.

Identificar dibujos de objetos vistos desde distintos puntos de observación.

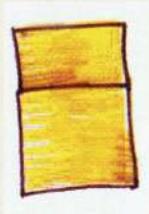




A continuación se les dijo: "Si en la misma mesa, los niños ponen un bloque de madera en vez de la iglesia, dibuja lo que vería cada uno".



¿Cómo verían el bloque de madera desde arriba?



El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:

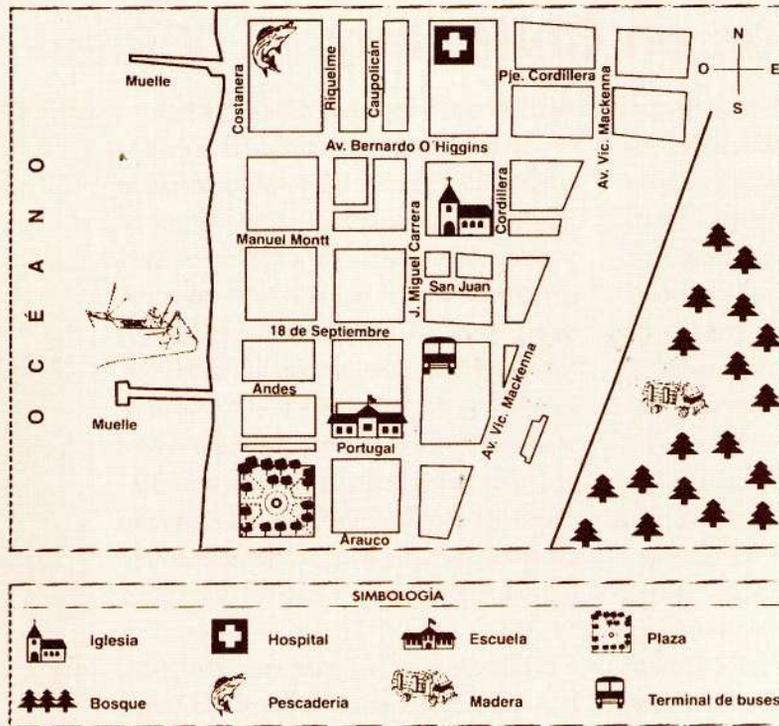
- ▶ Reconocer la información que permite resolver un problema, tomar decisiones respecto de las estrategias a usar, evaluar la pertinencia de los resultados obtenidos y comunicarlos.

Dibujar objetos vistos desde distintos puntos de observación.

Los niños que realizan este ejercicio interpretan una representación plana de un objeto tridimensional (primero de una iglesia, luego de un bloque de madera). Como puede verse, logran reconocer y representar las vistas según la posición de los observadores.

### Ejemplo 3

Se presentó a los niños este plano esquemático con simbologías que debían reconocer y unas instrucciones que debía cumplir Esteban. Luego se les hicieron algunas preguntas.



Esteban sale de la escuela por calle Manuel Montt, camina hacia la derecha y sigue las siguientes instrucciones:

- En la esquina dobla a la izquierda y camina una cuadra por la calle José Miguel Carrera.
- Dobla a la derecha y camina una cuadra.
- Dobla a la izquierda y camina hasta la calle Portugal y la cruz.

A su derecha, ¿con qué se encuentra Esteban?

Esteban a su derecha se encuentra con una plaza

Escribe cómo llegar de la Iglesia al Hospital.

Al salir de la iglesia dobla a la izquierda y dobla a la izquierda por la calle J. Miguel Carrera. El hospital está después de cuatro cuadras a la derecha.

El niño o la niña que realiza correctamente estas tareas demuestra que es capaz de:

- Interpretar un plano esquemático que indica ubicaciones y/o trayectos.

Las respuestas de los niños revelan que reconocen la simbología en un plano, y son capaces de interpretarlo, ya sea para seguir una trayectoria o describir una nueva.

## La educación en Chile, hoy

... "Importantes y versadas miradas sobre puntos centrales de nuestra educación, con análisis, reflexiones, consideraciones positivas, críticas y negativas, propuestas, controversias y sugerencias metodológicas. Importantes expertos, desde el Ministro de Educación y sus colaboradores, hasta otros ex ministros, académicos, directores de centros de estudio, decanos y pensadores universitarios, gestores de los principales programas educativos y funcionarios internacionales del mundo de la educación entregan aquí su visión sobre política educacional, la reforma educacional en marcha, gestión y evaluación, calidad y valores, los desafíos culturales y varios otros tópicos de crucial interés. Es un aporte, que creemos significativo, para el debate nacional que

necesitamos y esperamos tener pronto.

En un asunto tan multifacético y discutible, difícilmente habrá acuerdos, pero hay que debatirlo a todo nivel. Porque se trata de un problema nacional -no de cada persona o familia- que nos incumbe como país, y en el que hay que llegar a acuerdos fundamentales para generar juntos la educación que necesitamos. Aquí también se analizan las dificultades para llegar a esos acuerdos fundamentales, y lograr esa "educación para todos" que reclama el mundo en sus últimos encuentros internacionales". (Introducción, Renato Hevia R. editor, págs. 17, 18).

Este libro, de 465 páginas, año 2003, ha sido editado por la Universidad Diego Portales.

Casilla electrónica:

vr@udp.cl

www.udp.cl (Publicaciones)



## Orientaciones para la planificación educativa Segundo ciclo educación parvularia



... "La intencionalidad pedagógica es acoger afectuosamente a los niños, conversar con ellos y ofrecerles material. Además, es posible promover una conversación grupal en un círculo. Sin embargo, ésta es una estrategia opcional, dependiendo del tiempo del cual se disponga para este periodo"... (pág.18).

Este documento, de Fundación Integra, constituye una herramienta para el educador por cuanto le ayuda a preparar y organizar el trabajo educativo, aportando sentido al trabajo pedagógico en la implementación de las Bases Curriculares. Se aborda la planificación de la organización semanal. Este proceso se ha de desarrollar de manera flexible de acuerdo con las características de cada grupo de niños, familia y comunidad.

Se entregan orientaciones, diseño de modalidades y formatos de organización semanal. Se presentan las intencionalidades pedagógicas y orientaciones para cada

período de la jornada diaria (encuentro al comenzar el día, períodos de alimentación, de juego, de experiencias, proyectos, etc.). También se dan a conocer los procedimientos para planificar los períodos permanentes y variables, con formatos para ir registrando las experiencias de aprendizaje.

Este trabajo ha sido posible gracias a los aportes de los Jardines Instrumentales, pilotos de la Reforma Curricular y especialmente de los catorce Jardines Experimentales. Lo que ha permitido diseñar un currículo institucional congruente con las Bases Curriculares y con la realidad de los jardines infantiles de la Fundación Integra.

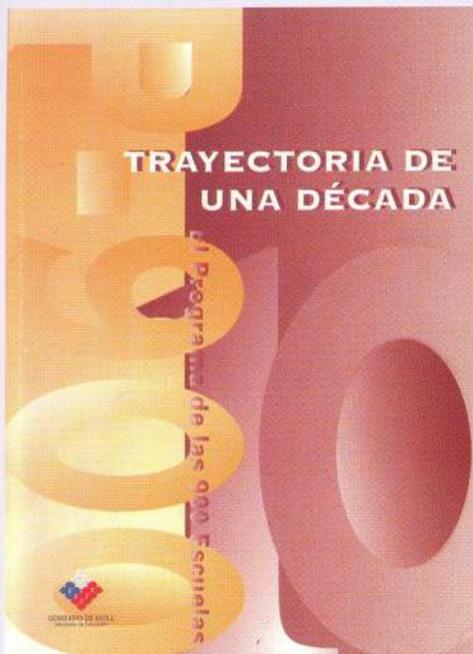
Fundación Integra: teléfono (562) 707 5100.

www.integra.cl

e-mail: fintegra@integra.cl

## Trayectoria de una década

# El Programa de las 900 Escuelas



"La Reforma Educacional impulsada por tres gobiernos democráticos ha dado la continuidad histórica necesaria para encauzar las energías nacionales hacia la equidad y la calidad. Sus resultados empiezan a verse y sus enseñanzas nos iluminan para el futuro"... ( Sergio Bitar, Ministro de Educación, pág. 5).

Evaluación de los diez años de trabajo dedicados a mejorar la calidad de la enseñanza de escuelas vulnerables del país a través del Programa de las 900 Escuelas, el que comenzó en 1990. En esos años surgieron diferentes líneas de acción para extender y perfeccionar el Programa: se progresó en la infraestructura de la planta física de los establecimientos, como mobiliario y salas de clases; se distribuyeron textos escolares, bibliotecas de aula y material educativo a todos los niños del primer ciclo básico, continuada después por el Programa Mece, y luego institucionalizada por la Unidad de Medios Educativos de la División de Educación General; se crearon los Talleres de Perfeccionamiento para profesores de 1.º a 4.º básicos para mejorar el aprendizaje de los niños en lectura, escritura y matemáticas; se impulsaron los Talleres de Aprendizaje, ex-

periencia de educación popular que nace en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y se incorpora al P900 como un componente para atender a alumnos con retraso escolar.

La propuesta educativa consistió en mejorar la práctica pedagógica de los docentes de aula, se impulsó el trabajo interactivo y cooperativo del docente con sus alumnos.

Además, se fortaleció la gestión educativa de las escuelas que participaban del Programa. Se dio un rol más activo a los padres y apoderados en el aprendizaje de sus hijos, en lo cognitivo y afectivo.

Y, posteriormente, se impulsaron estrategias para enriquecer el Programa, como ser: la jornada escolar completa, la incorporación de tecnología informática en los establecimientos educacionales; la reforma curricular con nuevos programas y planes de básica.

Por otro lado, en este volumen se entregan datos acerca de la cobertura y costos del Programa, criterios y funciones de la supervisión y otros indicadores que implementaron el Programa.

En la elaboración de este libro participaron J. Eduardo García-Huidobro, Cecilia Jara, Carmen Sotomayor, Mabel Condemarin y otros profesionales de la educación, responsables de las distintas líneas de acción del programa.

# ...y seguimos creciendo



www.edebe.cl  
comercial@edebé.cl  
fono 6344377  
fax 2229437  
casilla 130-2

