



Resolución Ministerial

N° 649 - 2016 - MINEDU

Lima, 15 DIC. 2016

Vistos, el Expediente N° 0212360-2016, el Informe N° 76-2016-MINEDU-VMGP-DIGEBR-JLEA-LVT, el Informe N° 1114-2016-MINEDU/SG-OGAJ, y;

CONSIDERANDO:

Que, conforme a lo dispuesto por el artículo 33 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales;

Que, asimismo, el literal c) del artículo 80 de la referida Ley, establece como una de las funciones del Ministerio de Educación la de elaborar los diseños curriculares básicos de los niveles y modalidades del sistema educativo, y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación;

Que, a través de la Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU se aprobó el Currículo Nacional de la Educación Básica, disponiéndose su implementación a partir del 01 de enero de 2017 en todas las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica;

Que, mediante Oficio N° 2896-2016-MINEDU-VMGP-DIGEBR, la Dirección General de Educación Básica Regular, la Dirección General de Servicios Educativos Especializados y la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe, y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural, remitieron al Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica el Informe Técnico N° 76-2016-MINEDU-VMGP-DIGEBR-JLEA-LVT, el mismo que sustenta la necesidad de aprobar los programas curriculares de educación inicial, educación primaria y educación secundaria, como parte del proceso de implementación del Currículo de la Educación Básica, los cuales contienen orientaciones específicas para los docentes, con la finalidad de concretar la propuesta pedagógica nacional para el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes de los referidos niveles de la educación básica regular;

Que, asimismo, el referido informe técnico señala que la aplicación del Currículo Nacional de la Educación Básica debe ser gradual y progresivo, por lo que propone que el proceso de implementación se inicie en las instituciones educativas públicas de educación primaria polidocentes completas y en las instituciones educativas privadas de educación primaria, focalizadas para este propósito. Además se fundamenta la necesidad de establecer una disposición, a fin que las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica en las que no se implemente el mismo, excepcionalmente, continúen utilizando el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, aprobado por la Resolución Ministerial N° 440-2008-ED y su modificatoria aprobada por Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU; así como el Diseño Curricular Básico Nacional de la Educación Básica



Alternativa, aprobado por Resolución Ministerial N° 0276-2009-ED, según corresponda;

De conformidad con el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510; la Ley N° 28044, Ley General de Educación; y el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación aprobado por Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Aprobar el Programa Curricular de Educación Inicial, el Programa Curricular de Educación Primaria y el Programa Curricular de Educación Secundaria, los mismos que como Anexos 1, 2 y 3, respectivamente, forman parte de la presente resolución.

Artículo 2.- La implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica a la que se refiere el artículo 2 de la Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, se realizará a partir del 01 de enero del año 2017 en las instituciones educativas públicas de educación primaria polidocentes completas y en las instituciones educativas privadas de educación primaria, que se encuentran focalizadas en el Anexo 4 de la presente resolución.

Artículo 3.- Las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica en las que no se implemente el Currículo Nacional de la Educación Básica, aprobado con Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, excepcionalmente, continuarán utilizando el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, aprobado por Resolución Ministerial N° 440-2008-ED, modificada por Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU; así como el Diseño Curricular Básico Nacional de la Educación Básica Alternativa, aprobado por Resolución Ministerial N° 0276-2009-ED, según corresponda.

Artículo 4.- Disponer la publicación de la presente resolución y sus Anexos, en el Sistema de Información Jurídica de Educación – SIJE, ubicado en el Portal Institucional del Ministerio de Educación (www.minedu.gob.pe), el mismo día de la publicación de la presente Resolución en el Diario Oficial "El Peruano".

Regístrese, comuníquese y publíquese.



Jaime Saavedra Chanduvi
JAIME SAAVEDRA CHANDUVÍ
Ministro de Educación



EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR



Programa curricular de Educación Inicial



PERU

Ministerio
de Educación

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL

PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

- I. EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL
- II. ENFOQUES TRANSVERSALES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL
 - 2.1 ¿Cómo se abordan los enfoques transversales en la vida escolar?
- III. ORIENTACIONES PARA PLANIFICAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN FORMATIVA.
 - 3.1 ¿Qué entendemos por planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la evaluación formativa?
 - 3.2 ¿Qué considerar al momento de planificar?
 - 3.3 ¿Qué tipos de planificación hay?
 - 3.4 ¿Cómo planificar?
- IV. TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL
 - 4.1 La tutoría y el acompañamiento a las familias.
- V. ESPACIOS, MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS Y EL ROL DEL ADULTO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL
 - 5.1 En relación a los espacios educativos.
 - 5.2 En relación a los materiales educativos.
 - 5.3 En relación al rol del adulto.
- VI. ÁREAS CURRICULARES
 - 6.1 Área de Personal Social
 - 6.2 Área Psicomotriz
 - 6.3 Área de Comunicación
 - 6.4 Área de Castellano como Segunda Lengua



6.5 Área de Descubrimiento del Mundo

6.6 Área de Matemática

6.7 Área de Ciencia y Tecnología

VII. COMPETENCIAS TRANSVERSALES

7.1 Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.

7.2 Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.

GLOSARIO

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA



PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL

Desde hace algunos años, el Ministerio de Educación emprendió la tarea de actualizar el Currículo Nacional para responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI. En este marco, se realizaron consultas a diversos actores, en diferentes mesas de trabajo y de forma descentralizada. Estos aportes permitieron que el Currículo Nacional tome forma de manera progresiva y se convierta en un reflejo del deseo de todos los peruanos para que la educación contribuya con la formación de ciudadanos activos y comprometidos con el desarrollo sostenible de su país.

El Currículo Nacional mantiene, redirecciona y fortalece el sentido de los enfoques que formaron parte de los currículos que lo precedieron, principalmente el de competencias, de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Esto plantea una evolución, es decir, un progreso orientado a contribuir con la tarea pedagógica de desarrollar las competencias de los niños y niñas de acuerdo con las demandas de la sociedad actual. Estos cambios plantean el reto de articular la gestión institucional, el trabajo del docente, los materiales educativos y la evaluación con lo que se espera aprendan los estudiantes en la Institución Educativa (IE).

En virtud de lo expuesto, se ponen a disposición los programas curriculares de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Estos tienen como finalidad contribuir con orientaciones específicas, según las características de los estudiantes de cada nivel educativo, en el proceso de concreción del Currículo Nacional en las instituciones educativas.

El programa del nivel de Educación Inicial que a continuación presentamos contiene la caracterización de los niños y niñas del nivel según los ciclos educativos, así como orientaciones para el tratamiento de los enfoques transversales, para la planificación; para la Tutoría y Orientación Educativa; y para el tratamiento de los espacios, materiales y el rol del adulto. Asimismo, se presentan los marcos teóricos y metodológicos de las competencias organizados en áreas curriculares, y los desempeños de edad alineados con las competencias, capacidades y estándares de aprendizaje nacionales.

El Currículo Nacional y sus programas curriculares solo se implementarán en las instituciones educativas si se logra que los docentes los lean, reflexionen críticamente sobre su contenido y los conviertan en instrumentos de su trabajo pedagógico. Esto implica comprender el perfil del estudiante, sus vinculaciones con los enfoques transversales, las competencias, capacidades; también supone conocer y utilizar los niveles de desarrollo de las competencias y desempeños organizados por edad para planificar y evaluar formativamente.



PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El Currículo Nacional plantea el Perfil de Egreso¹ como la visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica. Esta visión permite unificar criterios y establecer una ruta hacia resultados comunes que respeten nuestra diversidad social, cultural, biológica y geográfica. Se espera que desde el inicio de la escolaridad y de manera progresiva a lo largo de la Educación Básica se desarrollen y pongan en práctica los aprendizajes del perfil, en diversas situaciones vinculadas a las prácticas sociales.



¹ Para mayor información sobre el perfil lea el capítulo I del Currículo Nacional: Retos para la Educación Básica y Perfil de Egreso

I. EL NIVEL DE EDUCACION INICIAL

La Educación Inicial es el primer nivel de la Educación Básica Regular. Atiende a niños menores de 6 años, es decir, se hace cargo de la educación en los primeros años de vida, que constituyen una etapa de gran relevancia, pues en ella se establecen las bases para el desarrollo del potencial biológico, afectivo, cognitivo y social de toda persona. Este nivel sienta las bases para el desarrollo de las competencias de los niños y niñas y se articula con el nivel de Educación Primaria, lo que asegura coherencia pedagógica y curricular.

La atención educativa en el nivel de Educación Inicial se realiza desde una mirada respetuosa a los niños y niñas², que los reconoce como sujetos de derecho, que necesitan de condiciones específicas para desarrollarse; sujetos de acción, capaces de pensar, actuar, relacionarse y tomar del entorno lo que realmente necesitan para crecer y modificarlo; seres sociales que requieren de los cuidados y afectos de otros para desarrollarse dentro de una comunidad marcada por un origen, un ambiente, una lengua y una cultura particular. Así también, se tiene en cuenta las necesidades y características particulares propias de la etapa madurativa por la que atraviesan niños y niñas, por lo que se privilegia el juego, la exploración, el descubrimiento y los diferentes momentos de cuidados que se les brinda en su cotidianidad como dinamizadores del aprendizaje.

En este nivel, se promueve el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, en estrecha relación y complemento con la labor educativa de la familia, por ser esta la primera y principal institución de cuidado y educación del niño durante los primeros años de vida. Además, constituye el primer espacio público en su entorno comunitario en el cual los niños se desarrollan como ciudadanos.

Los ciclos que atiende el nivel de Educación Inicial

El nivel de Educación Inicial atiende los dos primeros ciclos de la Educación Básica Regular. El primer ciclo está orientado a niños y niñas de 0 de 2 años, y el segundo ciclo, a niños y niñas de 3 a 5 años.

CICLO I

¿Qué características tienen los niños y niñas en este ciclo? En estas edades los niños y niñas viven un proceso de individuación en el que transitan de la necesidad de tener un vínculo de apego seguro, con un adulto significativo, a la necesidad de diferenciarse y distanciarse de él para construir de manera progresiva su propia identidad. Tienen la capacidad de moverse y actuar desde su iniciativa, adquiriendo posturas y desplazamientos de manera autónoma, es así que desarrollan un mayor dominio de su cuerpo, sintiéndose seguros y con mayores recursos para conocer el mundo que los rodea.

En las interacciones con el entorno descubren el placer de comunicarse y transitan de la comunicación no verbal a la comunicación verbal. Es así que, a



² Esta mirada toma como base la visión consensuada que tiene el país para la primera infancia, la cual se expresa en los lineamientos de la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a promover el Desarrollo Infantil Temprano: "Niños y niñas cuentan con un buen estado de salud y nutrición, con pensamiento crítico, comunicacionalmente efectivos y con iniciativa, emocionalmente seguros de sí, socialmente competentes y autónomos, en pleno ejercicio de sus derechos; que viven una infancia feliz, libre de violencia, con igualdad de oportunidades y respetando sus particularidades" (MIDIS, 2016, p. 9).

través de los gestos, miradas, movimientos corporales y primeros balbuceos, expresan a otros sus necesidades e intereses, emergiendo sus primeras palabras como producto de estas relaciones y vivencias.

El desarrollo de su pensamiento se da a través de la exploración del entorno, a partir de sus habilidades van tomando conciencia de su cuerpo, se desplazan en el espacio, manipulan los objetos descubriendo así sus cualidades y algunas relaciones como las espaciales, temporales y causales que les permitirán construir sus primeras nociones e ideas acerca del mundo y desarrollar procesos cognitivos cada vez más complejos.

¿Cómo es la atención educativa en este ciclo? La atención educativa en este ciclo involucra a los padres de familia, cuidadores y docentes a cargo, quienes brindan entornos seguros basados en el vínculo afectivo, en la organización de espacios, materiales y ambientes tranquilos que permitan a los niños y niñas moverse con libertad, explorar, jugar y actuar desde su iniciativa para desarrollarse de manera integral durante los momentos de cuidados, de actividad autónoma y juego libre, en los entornos donde transcurren su días.

Para brindar una atención educativa de calidad, en el I ciclo, se plantea la organización de los niños y niñas en grupos, teniendo en cuenta su edad y el nivel de desarrollo en el que se encuentran comprendiendo que las edades y el proceso de desarrollo son referenciales. Es así que se identifican los siguientes grupos:

De 0 a 9 meses aproximadamente.	Bebés desde recién nacidos, que mueven sus miembros, su cuerpo, pero que no se desplazan en el espacio; hasta bebés que comienzan a girar, rotar, reptar o gatear.
De 10 a 18 meses aproximadamente.	Niños que se desplazan por el espacio de diferentes formas (gatean, empiezan a pararse o caminan).
De 19 a 24 meses aproximadamente.	Niños que caminan, suben y bajan, interesados en la conquista de su equilibrio.
Más de 24 meses	Niños que caminan, trotan, trepan, saltan.



¿Qué características tienen los niños y niñas en este ciclo? A partir del proceso de individuación iniciado en los primeros años de vida, los niños y niñas de estas edades han logrado diferenciarse de los demás, y empiezan un proceso de afirmación de su identidad, desde el conocimiento de sus características personales y la valoración de sí mismos. En este proceso, continúan desarrollando su autonomía, aprenden a reconocer y expresar con mayor seguridad sus emociones, y a regularlas progresivamente con el acompañamiento del docente. A medida que fortalecen estos aspectos desarrollan sus habilidades sociales, aprenden a convivir con los demás y a cuidar los espacios y recursos comunes que utilizan. De igual manera, aprenden a respetar y a construir acuerdos y normas de convivencia.

En el proceso de su desarrollo psicomotriz, los niños viven su cuerpo a través de la libre exploración y experimentación de sus movimientos, posturas, desplazamientos y juegos, en interacción permanente con su entorno y ambiente. Estas experiencias permiten la adquisición de una mayor conciencia respecto de su cuerpo y sus posibilidades de acción y de expresión, aprenden a tener mayor dominio, control y coordinación de su cuerpo, sus movimientos y habilidades motrices, favoreciendo así la construcción de su esquema e imagen corporal.

En estas edades los niños y niñas enriquecen su lenguaje y amplían su vocabulario. Progresivamente aprenden a adecuar su lenguaje según su propósito o a las personas con las cuales interactúa, además, empiezan a interesarse por el mundo escrito, surgiendo en ellos el deseo y el interés por comunicar lo que sienten o piensan por medio de sus hipótesis de escritura. Así también, exploran nuevas formas de expresar sus emociones, ideas o vivencias utilizando diferentes lenguajes artísticos como la danza, la música, las artes visuales, entre otros.

Su curiosidad natural los impulsa a explorar el ambiente que los rodea, y a plantearse preguntas que los motivan a averiguar el qué y cómo funcionan las cosas. A partir de estos cuestionamientos que los niños se hacen, así como de otras preguntas, viven situaciones de indagación que les permiten aprender a construir y expresar sus propias ideas y explicaciones poniéndolas a prueba al buscar información. Aprenden a observar, describir, registrar y compartir la información que obtienen, construyendo así sus propias representaciones sobre los objetos, seres vivos y fenómenos de la naturaleza.

A partir de estas conductas exploratorias y de las situaciones problemáticas que se les presentan en la vida cotidiana, los niños y niñas prueban diversas estrategias y acciones en las que descubren algunas relaciones entre los elementos de su entorno y ambiente. Es así que aprenden a comparar, agrupar, establecer relaciones de cantidad, espacio, tiempo y causalidad como base para el desarrollo de su pensamiento matemático.



¿Cómo es la atención educativa en este ciclo? Al igual que en el Ciclo I, la atención educativa se basa en el respeto de las necesidades e intereses de los niños y niñas y el acompañamiento en su desarrollo personal, social, motriz, cognitivo y afectivo. Pone énfasis también en las condiciones que favorecen los aprendizajes, teniendo en cuenta la seguridad emocional, la organización del tiempo, el espacio y la disposición de materiales adecuados que respondan a las características madurativas que contribuyan a su desarrollo integral.

1.2 Formas de atención en el nivel de Educación Inicial

En el nivel de Educación Inicial, la atención educativa se da de manera: escolarizada y no escolarizada.

La forma de atención escolarizada se realiza a través de los servicios de cuna, los cuales atienden integralmente a niños y niñas de 0 a 2 años; los servicios de jardín, que atienden a niños y niñas de 3 a 5 años; y los servicios de cuna-jardín, que atienden a niños y niñas de 0 a 5 años.

La forma de atención no escolarizada a niños y niñas menores de 6 años brinda un servicio flexible respecto a los lugares y horarios de funcionamiento que garanticen una intervención educativa oportuna, adecuada y pertinente para las necesidades de los niños y niñas, y sus familias. La atención no escolarizada se desarrolla a través de los PRONOEI (Programas no Escolarizados de Educación Inicial) de ciclo I y de ciclo II, tanto en entornos familiares como en entornos comunitarios.

Modalidades de atención	Ciclo I	Ciclo II
Escolarizada	Cuna	Jardín
	Cuna-Jardín	
No escolarizada	PRONOEI: <ul style="list-style-type: none"> • Entorno familiar • Entorno comunitario <ul style="list-style-type: none"> ○ El niño y su familia ○ Solo el niño 	PRONOEI: <ul style="list-style-type: none"> Entorno familiar Entorno comunitario

Ambas formas de atención, se realizan en estrecha relación con las familias, por esta razón, en los PRONOEI, la acción pedagógica de los docentes, coordinadores, y promotores educativos comunitarios se dirigen directamente a la madre, adulto significativo o cuidador del niño que participa en el servicio. Así también, en el marco de la atención integral, se promueven acciones que involucran a otros sectores –como los de salud, inclusión social y desarrollo, protección, justicia, ambiente– que buscan asegurar condiciones básicas para el desarrollo infantil.



La atención educativa en los servicios del nivel de Educación Inicial, se orientan por los siguientes principios:

Principios que orientan la Educación Inicial

Principio de respeto: considera la importancia de crear condiciones que respeten los procesos y necesidades vitales que nuestros niños y niñas requieren para desarrollarse plenamente. Respetar al niño como sujeto implica reconocer sus derechos, valorar su forma de ser y hacer en el mundo, lo que supone considerar su ritmo, nivel madurativo, características particulares y culturales, que hacen de él un ser único y especial.

Principio de seguridad: constituye la base para el desarrollo de una personalidad estable y armoniosa en el niño, la cual se construye a través del vínculo afectivo, la calidad de los cuidados que recibe, y la posibilidad de actuar e interactuar con libertad en espacios seguros que permitan el desarrollo de su potencial natural. A partir del placer de sentirse seguro, es que los niños y niñas podrán separarse y diferenciarse para construir su propia identidad, desarrollar progresivamente su autonomía y atreverse a salir al mundo para explorarlo.

Principio de un buen estado de salud: no implica únicamente la atención física del niño y niña; se trata de un cuidado integral. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud es entendida como "...un estado de completo bienestar físico, psicológico y social, y no meramente la ausencia de enfermedad" (OMS, 2006, p. 1). Por lo tanto, la salud involucra un estado de bienestar en el aspecto físico, mental y social; está relacionada a conductas, estilos de vida, entornos físicos y sociales saludables; y pone énfasis en acciones educativas que faciliten la participación social y el fortalecimiento de las capacidades de las familias en el mantenimiento, mejoramiento y recuperación de la salud de los niños.

Principio de autonomía: tiene como base la convicción de que los niños y niñas son capaces de desarrollarse, aprender y construirse a sí mismos, siempre y cuando se garantice las condiciones físicas y afectivas que requieren para ello. De este modo, serán capaces de realizar acciones a partir de su propia iniciativa.

Principio de movimiento: el movimiento libre constituye un factor esencial en el desarrollo integral del niño, pues le permite expresarse, comunicarse, adquirir posturas, desplazamientos y desarrollar su pensamiento. Es importante que los niños desplieguen al máximo sus iniciativas de movimiento y acción para conocerse y conocer el mundo que los rodea. Además, el movimiento libre es un elemento fundamental en la construcción de la personalidad.

Principio de comunicación: la comunicación es una necesidad esencial y absoluta, que se origina desde el inicio de la vida con las interacciones y en el placer de las transformaciones recíprocas. Por tanto, en los primeros años de vida, es importante considerar al bebé o al niño como un interlocutor válido, con capacidades comunicativas y expresivas.

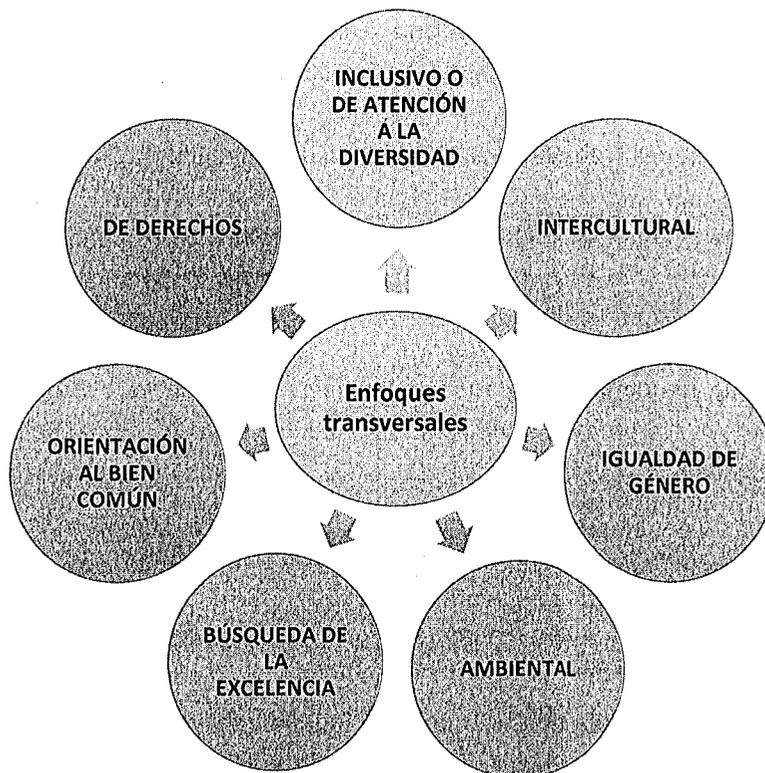
Principio de juego libre: jugar es una actividad libre y esencialmente placentera, no impuesta o dirigida desde afuera. Le permite al niño, de manera natural, tomar decisiones, asumir roles, establecer reglas y negociar según las diferentes situaciones. A través del juego, los niños y niñas movilizan distintas habilidades cognitivas, motoras, sociales y comunicativas.



II. ENFOQUES TRANSVERSALES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL.

Los enfoques transversales definidos en el Currículo Nacional se basan en los principios establecidos en el Artículo 8° de la Ley General de Educación: calidad, equidad, ética, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación. Estos enfoques aportan concepciones importantes sobre las personas, sus relaciones con los demás, con el entorno y con el espacio común, y se traducen en formas específicas de actuar (Minedu, 2016: 22). En ese sentido, los enfoques transversales son la concreción observable de los valores y actitudes que se espera que docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo y de servicio lleguen a demostrar en la dinámica diaria de la IE, y que se extienda a los distintos espacios personales y sociales en que se desenvuelven.

Estos enfoques permiten propiciar las condiciones para la construcción de posiciones éticas y orientar el sentido del ejercicio ciudadano de los actores educativos, donde los valores y actitudes adquieren su sentido más integral. Asimismo, sirven como marco teórico y metodológico que orientan el proceso educativo. Los enfoques transversales³ son los siguientes:



³ Revisar el capítulo II del Currículo Nacional de la Educación Básica, respecto a los enfoques transversales.

Es importante remarcar que los enfoques transversales operan en las distintas interacciones: director-docente, administrativos - padres de familia, docente- estudiante, IE - comunidad, entre otros. Desde esta perspectiva, debemos considerar estrategias diferenciadas y consensuadas entre los distintos actores educativos según las interacciones.

Así pues, específicamente en la relación docente-estudiante los enfoques transversales operan de manera interrelacionada en las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen; orientan en todo momento el trabajo pedagógico e imprimen características a los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ejemplo, al plantear el desarrollo de un proyecto referido a conocer las plantas medicinales de nuestra comunidad, se puede tener como propósito desarrollar estas competencias: “Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos”; “Construye su identidad”; y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”; mientras, simultáneamente, se promueven valores y actitudes de los siguientes enfoques transversales: de derechos, ambiental, intercultural y de bien común.

La puesta en práctica de valores y actitudes desde la IE incide en la solución de los desafíos, problemáticas, demandas sociales y ambientales que surgen en el entorno de los estudiantes, en el país y el mundo contemporáneo. Esto permitirá la construcción de posiciones sólidas frente a problemas éticos y dará sentido al accionar del ejercicio ciudadano.

Para integrar los enfoques transversales a la práctica pedagógica, es necesario clarificar algunas ideas:

- El tratamiento de los enfoques transversales demanda una respuesta formativa de la IE en su conjunto, lo que involucra a todos sus miembros, quienes deben generar condiciones para que la IE sea promotora de justicia, equidad, inclusión, ambientalmente responsable, entre otros.
- No basta con nombrar los enfoques transversales en los documentos curriculares. El reto es de mayor profundidad: su tratamiento exige reflexionar sobre los valores y actitudes, puesto que estos se construyen y fortalecen en las interacciones diarias.
- Es una idea equivocada pensar que los enfoques transversales se desarrollan a través de temas o actividades aisladas. El tratamiento de estos se realiza a partir del análisis de las necesidades y problemáticas del contexto local y global en el que se desenvuelven los niños y niñas, en relación con los valores y actitudes interrelacionados en las competencias.



2.1 ¿Cómo se abordan los enfoques transversales en la vida escolar?

Los enfoques transversales se abordan desde situaciones no planificadas o emergentes, planificadas o previstas y desde la organización de los espacios educativos. En estas situaciones, se movilizan algunas competencias y valores de los niños y niñas para atender problemas, necesidades o intereses.

a. Las situaciones no planificadas o emergentes:

Son aquellas que surgen en el día a día en la convivencia dentro de la IE o fuera de ella, y pueden ocurrir en cualquier momento de la vida escolar. Abordar estas situaciones implica promover un análisis y una reflexión individual o colectiva que permita afianzar los valores y actitudes. Estas situaciones pueden ocurrir, por ejemplo, entre dos niños, entre grupos de niños, entre un docente y sus niños, entre el personal administrativo y los padres de familia, etc.

Así planteadas, estas situaciones proponen desafíos o demandas que podrían ser abordados en el momento en que se producen o requerir información adicional para su tratamiento.

A continuación, se presentan algunas consideraciones que deberían tener en cuenta los miembros de la IE al abordar este tipo de situaciones:

- Estar atento a las situaciones que surgen en el día a día: en esos momentos, se ponen de manifiesto los valores y las actitudes relacionados con los enfoques transversales.
- Considerar a todas las situaciones emergentes como una oportunidad para aprender.
- Valorar a todos los niños y niñas tratándolos con dignidad y respeto, y dándoles la oportunidad de expresar su punto de vista o su versión de los hechos.
- Ser empático con los niños y niñas, buscar entender sus sentimientos y responder apropiadamente a ellos.
- Dialogar y reflexionar sobre lo ocurrido, sobre los valores y actitudes puestos en juego, de qué otra manera se debió actuar, cuáles son las consecuencias de lo ocurrido, cuáles son los acuerdos para resolverlos, entre otros.
- Ser una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con los valores y actitudes que se promueven en las IIEE. Esto es importante, sobre todo, en el momento en que reconocemos que hemos cometido un error o un exceso como docentes. Rectificarse y reflexionar sobre el hecho es un testimonio de integridad.

b. Situaciones planificadas o previstas:

Las situaciones planificadas o previstas se entienden como acciones que anticipan los miembros de la IE para abordar los valores y las actitudes relacionados con los enfoques transversales. Como en el caso de las situaciones emergentes, también responden a las necesidades e intereses de los niños y niñas, así como a la realidad cotidiana y al contexto sociocultural.



Todo aquello que se genera o planifica desde la IE debe mostrar conexión directa con las actitudes y valores relacionados con los enfoques transversales. Estos deben verse reflejados en la gestión de la misma; en las relaciones humanas; en la organización de los tiempos y rutinas; y en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se explica cada uno de ellos:

- **Gestión de la Institución Educativa:** se demandan prácticas democráticas que permitan la participación de toda la comunidad educativa y, en especial, de los niños y niñas. Para que los enfoques transversales realmente se vivencien en la comunidad educativa, y estén presentes en todos y cada uno de los espacios que la conforman, estos deben verse reflejados en:
 - El Proyecto educativo institucional
 - El Plan anual de trabajo
 - El Proyecto curricular institucional
 - El Reglamento interno de la IE

- **Relaciones humanas al interior de la Institución Educativa:** se requiere que la gestión escolar impulse un clima favorable al aprendizaje y que propicie:
 - Una convivencia grata, inclusiva y respetuosa.
 - Un espíritu de integración y colaboración entre las personas que conforman la comunidad educativa.
 - La solución respetuosa y democrática de los conflictos a través del intercambio de ideas en un clima de respeto.
 - El respeto por el rol de la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos y la valoración de las experiencias personales y sociales como una oportunidad de aprendizaje.

- **La planificación curricular del docente:** se parte de la definición de los propósitos de aprendizaje (competencias y enfoques transversales), los cuales se ponen de manifiesto a partir de situaciones significativas. Esto, desde la perspectiva de los enfoques transversales, implica lo siguiente:
 - Promover una comunicación afectiva en la cual los docentes y los niños se sienten respetados, y los niños sienten que los docentes se preocupan por ellos y sus aprendizajes. Se ha de procurar un clima de confianza donde se promueva la escucha atenta, la aceptación mutua de las ideas, etc. Para ello, son fundamentales las actitudes del docente por su acción como modelo para los niños.
 - Brindar espacios a los niños para el diálogo, el debate, la discusión y la toma de decisiones en relación con la forma de actuar de ellos u otras personas frente a diversas situaciones. En la interacción con los demás, el niño y la niña aprende a ser tolerante, a aceptar las ideas de otros y a ser responsable de sus acciones en un clima de colaboración.



- Organizar espacios, tiempos y rutinas para la discusión, el trabajo cooperativo y el acceso responsable a los materiales del grupo, entre otros. Implica asegurar un ambiente seguro, motivador y de soporte. Las rutinas protegen el tiempo de aprendizaje de los niños y niñas.

c. **La organización de espacios educativos**

La organización de los espacios educativos también debe ser vista como oportunidades para desarrollar los enfoques transversales y poderlos vivenciar. Esta organización puede responder a diversos criterios como a continuación ejemplificamos:

- Reflejan y respetan la **diversidad cultural** propia de las comunidades al organizar sus espacios sin imponer criterios ajenos a la zona que generen nuevas barreras. Representan la identidad colectiva de la IE, generando **sentido de pertenencia** y favoreciendo una convivencia democrática.
- **Inclusivos**, es decir, que los espacios propicien la participación de todos los niños y niñas sin exclusión, permitiéndoles desplegar, de la mejor manera, todas sus potencialidades.
- Promueve estilos de vida **ambientalmente responsables** mediante acciones y medidas concretas. Por ejemplo, la recuperación de áreas verdes en desuso o áreas baldías de la institución educativa para utilizarlas como recursos pedagógicos y espacios de socialización, el uso de tachos diferenciados para residuos sólidos, la aplicación de las 3R (reducir, reusar y reciclar), el consumo responsable, el uso adecuado de los recursos hídricos, del suelo, en otros.



III. ORIENTACIONES PARA PLANIFICAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN FORMATIVA.

3.1 ¿Qué entendemos por planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la evaluación formativa?

Planificar es el arte de imaginar y diseñar procesos para que los estudiantes aprendan. Parte por determinar claramente el propósito de aprendizaje (competencias y enfoques transversales). En este proceso, es importante considerar las aptitudes, las necesidades, los intereses, las experiencias, los contextos, entre otros factores, de los niños y las niñas, así como prever, organizar, reflexionar y decidir sobre recursos y materiales, procesos pedagógicos y didácticos, interacciones, estrategias diferenciadas, clima de aula, contextos socioambientales, entre otros, que hagan posible el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación para alcanzar dicho propósito.

Evaluar es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada niño y niña, con el fin de mejorar oportunamente su aprendizaje o mejorar los procesos de enseñanza. En ese sentido, la planificación es flexible porque se trata de una hipótesis de trabajo que puede considerar situaciones previstas o emergentes, no debe ser rígida, sino que debe posibilitar los cambios que se requieran. Puede entrar en revisión y modificación cada vez que sea necesario en función de la evaluación que se hace del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de hacerla más pertinente y eficaz al propósito de aprendizaje establecido. Es por eso que se dice que la planificación y la evaluación son caras de la misma moneda.

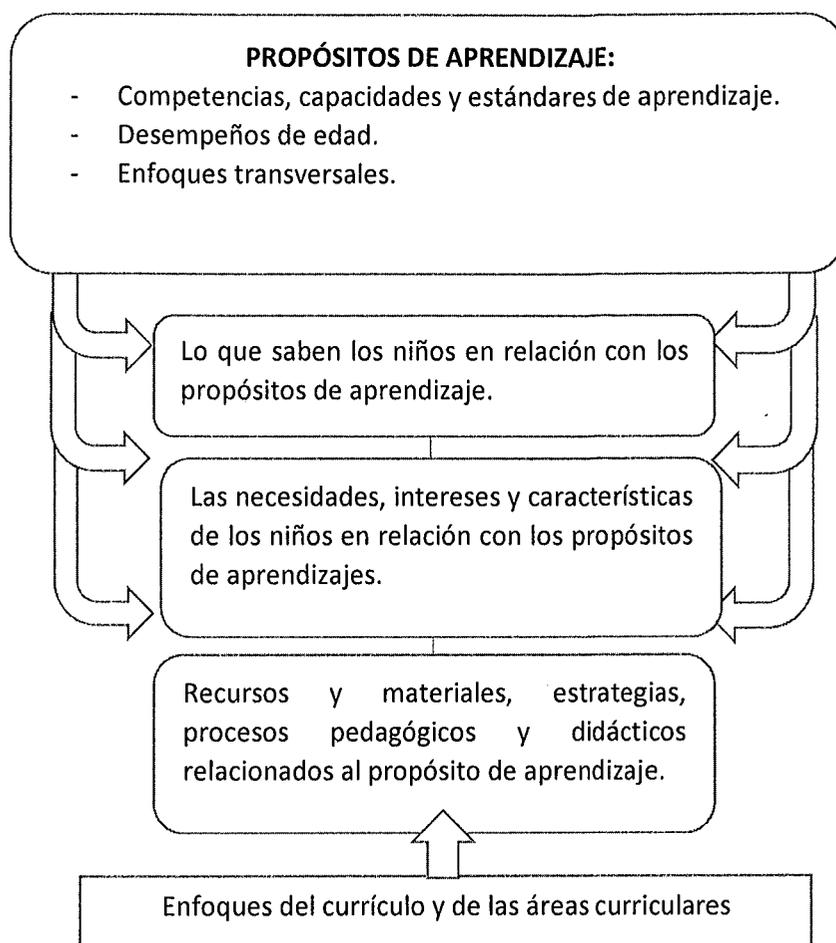
Planificar y evaluar son procesos que están estrechamente relacionados y se desarrollan de manera intrínseca al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se puede apreciar, por ejemplo, cuando se definen los propósitos de aprendizaje sobre la base de las necesidades de aprendizaje diagnosticadas del grupo de niños y niñas con el que se va a trabajar; o cuando niños y docentes se involucran en la identificación de avances y dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de retroalimentar y reorientar este proceso para los propósitos planteados.

Desde esta perspectiva, el proceso de planificación debe ser reflexivo, flexible y centrado en los propósitos de aprendizaje que deben desarrollar los niños. Esto significa generar y usar desde el inicio y en todo momento información para tomar decisiones oportunas y pertinentes que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los niños y ayudarlos a progresar. Así, la evaluación se considera como un proceso previo, permanente y al servicio del aprendizaje, por lo que no debe ser vista al final para certificar qué sabe un niño.

3.2 ¿Qué considerar al momento de planificar?

planificar desde un enfoque por competencias, se considera lo siguiente:





3.3 ¿Qué tipos de planificación hay?

La planificación puede ser:

- **Planificación anual:** consiste en organizar secuencial y cronológicamente las unidades didácticas que se desarrollarán durante un año escolar para desarrollar los niveles esperados de las competencias. Muestra de manera general lo que se hará durante el año y los grandes propósitos de aprendizaje a alcanzar.
- **Unidades didácticas:** consiste en organizar secuencial y cronológicamente las actividades de aprendizaje que permitirán el desarrollo de las competencias y capacidades previstas en la planificación anual. En ellas se plantea los aprendizajes que se van a desarrollar, cómo se van a lograr, cómo se evaluarán, el tiempo aproximado que va a durar ese trabajo y los materiales que se van a usar.



3.4 ¿Cómo planificar?

Sin importar los esquemas o estructuras que la planificación tenga, es importante concebir una lógica al planificar, la cual se describe a continuación organizada en tres procesos:

- Determinar el propósito de aprendizaje con base en las necesidades de aprendizaje identificadas.
- Establecer los criterios para recoger evidencias de aprendizaje sobre el progreso.
- Diseñar y organizar situaciones, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje.

Como muestra el siguiente gráfico, estos procesos se pueden dar de forma simultánea, recurrente o iterativa. Estos procesos se desarrollan con mayor o menor medida según el tipo de planificación que se realice.

Procesos de la Planificación



A continuación, se explica en qué consiste cada proceso considerando las orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias y para la evaluación formativa, contenidas en el Currículo Nacional⁴.

DETERMINAR EL PROPÓSITO DE APRENDIZAJE CON BASE EN LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE IDENTIFICADAS.

En una planificación desde el enfoque por competencias, es esencial partir de la identificación de las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas. Esto requiere comprender las competencias, el nivel esperado de aprendizaje descrito en los estándares de aprendizaje y/o desempeños de edad, e identificar dónde se encuentran los niños y las niñas respecto de estos referentes.

En ese sentido, al planificar a largo o corto plazo, se debe reflexionar a partir de tres preguntas claves:

- ¿Qué aprendizajes se espera que desarrollen los niños y las niñas con relación a las competencias del currículo?
- ¿Qué aprendizajes previos tienen los niños y las niñas?
- ¿En qué nivel de desarrollo de la competencia se encuentran? y ¿Cuán cerca o lejos se encuentran los niños y las niñas del estándar de aprendizaje y/o de los desempeños de edad?

Seguidamente, se desarrollan las tres preguntas:

¿Qué aprendizajes se espera que desarrollen los niños y las niñas con relación a las competencias del currículo?

Para comprender qué aprendizajes se espera que alcancen los niños y las niñas, se recomienda:

- Analizar las competencias y capacidades del Currículo Nacional, así como los enfoques transversales para comprender el sentido de los aprendizajes.
- Identificar en los estándares de aprendizaje el nivel esperado y/o los desempeños de la edad, para determinar las características y complejidad de los aprendizajes.

¿Qué aprendizajes previos tienen los niños y niñas?

Después de analizar las competencias, las capacidades, los estándares de aprendizaje y/o los desempeños de edad, es necesario diagnosticar los aprendizajes previos que tienen los niños y las niñas; para ello, se recomienda:

- Recopilar la evidencia disponible sobre los aprendizajes de los niños y las niñas. Cuando nos referimos a “evidencia de aprendizaje” estamos hablando de las producciones o trabajos de los niños y niñas tangibles o intangibles, a través de las cuales podemos observar o interpretar lo que es capaz de saber hacer el niño o la niña respecto de sus competencias.
- Analizar e interpretar la evidencia de aprendizaje, es decir, describir qué capacidades ponen en juego los niños y niñas para organizar su respuesta, las relaciones que establecen, los aciertos,

⁴Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias (Minedu, 2016, pp.97-99) y Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias (Minedu, 2016, pp.101-107).



las estrategias que usan, los errores frecuentes y sus posibles causas. Para realizar este análisis e interpretación, es necesario contar con criterios de valoración de la evidencia, para lo cual se toman como referencia los estándares de aprendizaje y/o desempeños de edad, con la finalidad de determinar cuán cerca o lejos se encuentran los niños de ellos.

- A inicio de año, las evidencias disponibles pueden ser el reporte de los Informes de progreso del año anterior, y/o la información que nos puede ofrecer el docente que estuvo a cargo de los niños y niñas.
- Cada unidad didáctica genera evidencia de aprendizaje que sirve como diagnóstico para la siguiente.
- Obtener la evidencia a través de diversas técnicas e instrumentos, como observación directa o indirecta, anecdóticos, entrevistas, pruebas escritas, portafolios, experimentos, debates, exposiciones, entre otros.

A continuación, se presenta una evidencia de aprendizaje de un niño de 5 años, producto de escribir cómo es su animal favorito, cuyo propósito era describir el animal que más le gustaba para darlo a conocer sus compañeros del salón. Esta evidencia viene acompañada de un comentario que interpreta lo que es capaz de hacer el niño:

1. Escribe, como crees que se escribe, el nombre del animal que más te gusta y cómo es.

l p o
el . leopardo

T E m A
tiene manchas

T m A l
tiene nariz

T m o l A
tiene cola.

T O E A
tiene orejas

El niño escribe, a partir de su hipótesis silábica, con el propósito de describir cómo es el leopardo y desarrolla sus ideas en torno a sus características físicas: tiene manchas, nariz, cola y orejas, información que proviene de su experiencia previa. Para escribir representa cada sílaba (partes sonoras de las palabras) con una letra; por ejemplo, la palabra "leopardo" es representada por "l", "p" y "o", letras que están distribuidas en cada sílaba de la palabra. El siguiente cuadro ilustra mejor estas representaciones que realiza el niño:

Palabra	Hipótesis silábica
Leopardo	l p o
Tiene (dos veces)	t n
nariz	A l
cola	o l a
orejas	O E A

Como se observa en el cuadro de la izquierda, el niño usa algunas de las letras que corresponden a cada sílaba de la palabra (excepto en "nariz"). Asimismo, el niño conoce y usa algunas convenciones básicas de la escritura, como escribir de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo (linealidad y direccionalidad), y usar letras bien definidas.

¿En qué nivel de desarrollo de la competencia se encuentran los niños y las niñas? y ¿Cuán cerca o lejos están del estándar de aprendizaje y/o los desempeños de edad?



Esta información se obtiene al comparar el nivel esperado de los estándares de aprendizaje y/o los desempeños de edad en relación con los aprendizajes que tienen los niños y las niñas; para ello, se recomienda:

- Contrastar los aprendizajes que tienen los niños y las niñas con los niveles de los estándares de aprendizaje y/o desempeños de edad para saber qué logran hacer con relación a los niveles esperados.
- Esto permite identificar las necesidades de aprendizaje y plantear el propósito de aprendizaje en un determinado tiempo, sin perder de vista el nivel esperado de los estándares de aprendizaje.

ESTABLECER LOS CRITERIOS PARA RECOGER EVIDENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE EL PROGRESO.

Una vez determinado el propósito de aprendizaje que se quiere alcanzar en un tiempo determinado –en un año, en una unidad, en una actividad– y tomando en cuenta las necesidades de aprendizaje identificadas de los niños y niñas, se hace necesario definir –con antelación– las evidencias de aprendizaje y los criterios que usaremos para recoger información sobre el progreso del aprendizaje de los niños con relación al propósito definido.

Las siguientes preguntas guiarán este proceso:

- ¿Cómo establecer los criterios para valorar la evidencia?
- Según el propósito de aprendizaje establecido, ¿cómo establecer las evidencias de aprendizaje?

A continuación, se detalla en qué consiste el desarrollo de estas dos preguntas:

¿Cómo establecer los criterios para valorar la evidencia?

En el ejemplo anterior esta tarea estuvo diseñada con base en los desempeños de 5 años y el nivel de los estándares de aprendizaje de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. Estos criterios permiten por un lado elaborar una tarea que exija a los niños poner en evidencia su nivel de aprendizaje y, por otro, interpretar la respuesta de los niños en relación a lo que se espera puedan hacer.

Para determinar estos criterios de valoración de la evidencia, se toman como referentes a los estándares de aprendizaje y/o desempeños por edad, porque estos ofrecen descripciones de los aprendizajes en progresión.

Valorar la evidencia significa contrastar los aprendizajes que demuestra el niño con los criterios establecidos –que se encuentran en los instrumentos de evaluación– los cuales permiten identificar el nivel de progreso del aprendizaje con relación a la competencia. Estos instrumentos pueden ser listas de cotejo, escalas de valoración, rúbricas, entre otros.

Las producciones o tareas que realizarán los niños y sus criterios deben ser comunicadas a los mismos con un lenguaje cercano o familiar a ellos. Esta información les permitirá conocer qué se espera de

ellos con anticipación y que enfrenten el reto con mejores posibilidades de alcanzar el propósito de aprendizaje.

Tener criterios explícitos y consensuados con los niños es importante porque favorece su autonomía y autorregulación en el proceso de aprendizaje. En el caso de los docentes, permite valorar el avance de los niños y las niñas, y ofrecerles retroalimentación oportuna en aspectos clave del aprendizaje, así como también adecuar las actividades y estrategias para el progreso de los aprendizajes.

Según el propósito de aprendizaje establecido ¿Cómo establecer las evidencias de aprendizaje?

En función de los propósitos de aprendizaje y a los criterios establecidos, se determina la evidencia de aprendizaje, es decir, se reflexiona sobre qué situación significativa se debe ofrecer a los niños para que pongan en juego determinados niveles de sus competencias y evidencien sus desempeños.

Este análisis permitirá seleccionar o determinar las evidencias de aprendizaje más relevantes o representativas de los niños y las niñas, de manera que se observe la combinación de las capacidades de una competencia en una situación significativa. También, es posible que una misma evidencia de aprendizaje permita recoger información sobre la combinación de más de una competencia o desempeños de grado. En ese sentido, el docente debe determinar previamente qué desea observar.

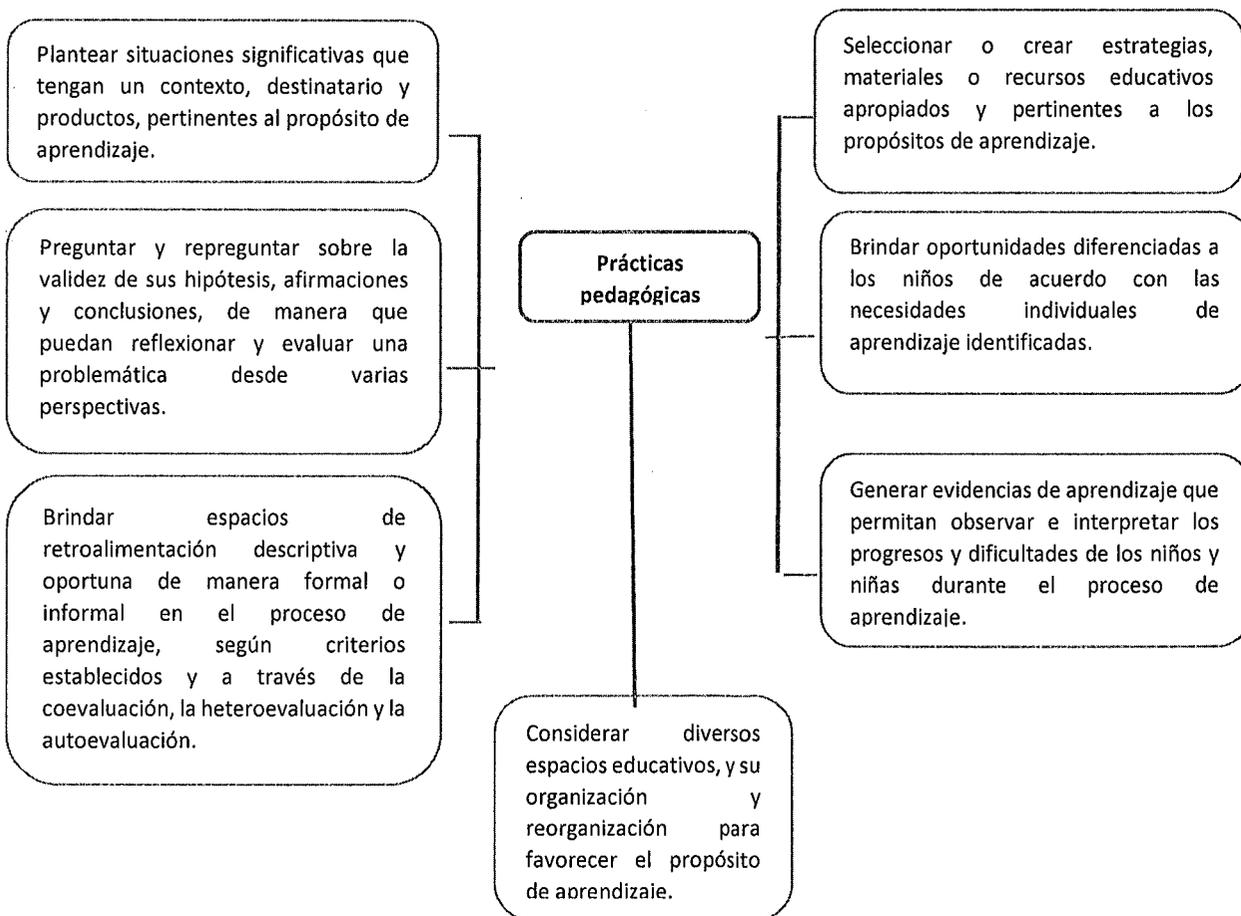
Por ejemplo, en la evidencia de aprendizaje anterior la situación significativa estaba relacionada con dar a conocer a sus compañeros, el animal que más le gustaba y describir cómo era. Este es un hecho interesante y retador para los niños y niñas. En el marco de esta situación se planteó a los niños y niñas la tarea de escribir, como creen que se escribe, el nombre del animal que más le gusta y cómo es.



DISEÑAR Y ORGANIZAR SITUACIONES, ESTRATEGIAS Y CONDICIONES PERTINENTES AL PROPÓSITO DE APRENDIZAJE.

Teniendo en claro los propósitos de aprendizaje, las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas, las evidencias y los criterios a recoger, se diseñan y organizan las situaciones significativas, recursos y materiales diversos, procesos pedagógicos y didácticos pertinentes, estrategias diferenciadas e interacciones que permitan tener un clima favorable para el aprendizaje. Así los niños tendrán la oportunidad de desplegar sus capacidades para actuar competentemente en situaciones complejas para el propósito de aprendizaje.

Desarrollar competencias plantea un desafío pedagógico que involucra acompañar a los niños y las niñas de manera permanente y pertinente, de acuerdo con sus necesidades. Esto implica implementar las orientaciones pedagógicas y de la evaluación formativa del Currículo Nacional. Estas orientaciones deben ser abordadas de manera recurrente y flexible; por lo tanto, no se deben plantear de forma lineal o como listados estáticos. La implementación de estas orientaciones, plantean la realización de las siguientes prácticas pedagógicas:



IV. TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL.

En el nivel de Educación Inicial, el docente es quien desarrolla la tutoría de manera permanente, y garantiza el acompañamiento socioafectivo de los niños y niñas a lo largo del año escolar. Este acompañamiento se define como la interacción que se establece entre el docente y los niños, y se sustenta en la construcción de un vínculo afectivo.

La tutoría promueve el reconocimiento de los niños y niñas como personas con características propias, y busca acompañarlos de manera personalizada de acuerdo con sus necesidades, intereses y expectativas atendiendo la diversidad y promoviendo la inclusión de todos. La tutoría implica promover y fortalecer las habilidades socioemocionales, las mismas que van a contribuir con el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas potenciando su interacción con los demás y la valoración de sí mismos. Asimismo, se prolonga y se consolida en la interacción constante que se produce entre los diversos miembros de la comunidad educativa, en las diferentes circunstancias y momentos educativos.

La forma como está organizado el nivel de Educación Inicial permite que el docente pueda conocer y realizar un acompañamiento constante de manera grupal y personal; por ende, permite que tenga mejores posibilidades de ofrecer a niños y niñas un acompañamiento permanente según sus necesidades. La manera en que el docente se relaciona con ellos es un modelo de las interacciones que estos construirán en su vida. Las relaciones de confianza, afecto y respeto permiten que los niños y niñas se sientan aceptados, y puedan expresarse libremente y con seguridad.

En el nivel de Educación Inicial, la Tutoría y Orientación Educativa se estructura sobre la base de tres dimensiones:

- a) **Dimensión personal:** está relacionada con el conocimiento y valoración de sí mismos, y el fortalecimiento de capacidades para expresar sentimientos, deseos y emociones, lo que contribuirá al logro de estilos de vida saludables. En forma específica, esta dimensión considera el desarrollo socioafectivo.
- b) **Dimensión social:** considera las relaciones de los niños y niñas con las personas de su entorno, para establecer una convivencia armoniosa que fortalezca el sentido de pertenencia y la búsqueda del bien común. En forma específica, contempla el desarrollo de habilidades interpersonales, habilidades sociales y habilidades para prevenir situaciones de riesgo.
- c) **Dimensión de los aprendizajes:** está vinculada con el desarrollo de los aprendizajes como un proceso activo. En este sentido, el docente debe conocer las características de los procesos de maduración y desarrollo de sus niños, sus fortalezas y necesidades y estar atento a sus ritmos y estilos de aprendizaje, para acompañarlos de manera pertinente.



4.1 La tutoría y el acompañamiento a las familias

Al ser los padres de familia los principales educadores y cuidadores de los niños y niñas, a través de la tutoría, se busca fortalecer el rol protagónico y la capacidad educativa de la familia y la comunidad, movilizando y comprometiendo su participación en las acciones que favorecen el desarrollo y la educación de los niños, así como la protección de sus derechos y mejoramiento de su calidad de vida. Así, se responde a uno de los objetivos de la Educación Inicial.

Para realizar la orientación a las familias, es importante que la docente sea quien tome contacto con estas, con la finalidad de conocer más sobre la historia de cada niño, sus costumbres y formas de vivir. Este primer momento nos da una idea de cómo es nuestro niño o niña, qué percepción tiene la familia acerca de ellos, si es que tienen alguna preocupación, así como también sus expectativas sobre a la IE. Esto tiene la finalidad de establecer acuerdos comunes para el bienestar de los niños y niñas.

En un segundo momento, se buscará que las familias conozcan a través de la institución y del docente cuál es el trabajo que se realizará durante el año, qué se ha planificado y cómo ellos podrán colaborar y acompañar ese año a sus hijos e hijas en la IE.

Así también, se procurará que los padres y madres del grupo se conozcan, se relacionen y compartan sus experiencias en la crianza, en el acompañamiento que hacen a sus hijos e hijas, y puedan darse cuenta de que no están solos, que sus experiencias sirven a los demás y que ellos pueden también aprender de otros padres de familia.

Las orientaciones que se dan a las familias se establecen de dos formas. La primera se lleva a cabo con cada familia, de manera individual, con el objetivo de acompañarla y tratar temas relacionados con el proceso de desarrollo y aprendizaje de su hijo o hija. Otras veces se realizará de manera grupal, con todas las familias del aula, para que puedan comprometerse en acciones que favorezcan al desarrollo y la educación de sus hijos e hijas, así como a proteger sus derechos para su bienestar.



V. ESPACIOS, MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS Y EL ROL DEL ADULTO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL.

En el nivel de Educación Inicial, la organización de los espacios educativos, el uso adecuado y pertinente de los materiales y recursos educativos, así como el rol docente brindan entornos e interacciones que permiten tener un clima favorable para el aprendizaje. Estas son condiciones claves que favorecen y garantizan el desarrollo del potencial de los niños y niñas. A continuación brindamos algunas recomendaciones:

5.1 Sobre los espacios educativos:

- Deben facilitar el libre desplazamiento de los niños y niñas con seguridad y autonomía –de acuerdo con su edad y sus posibilidades de movimiento–, así como la posibilidad de realizar actividades que no interfieran con las de otros.
- Deben estar organizados de tal manera que el docente pueda tener una visión amplia de lo que sucede en el espacio, es decir, que le permita observar las actividades que realizan todos los niños para intervenir oportunamente.
- Deben ser seguros, de tal manera que evite accidentes. Es necesario retirar o proteger elementos u objetos que puedan generar peligro (enchufes, escaleras, armarios u otros elementos que no estén bien asegurados).
- Deben ser iluminados y ventilados, de modo que propicie un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades. Es recomendable emplear luz natural. Esto supone evitar cubrir las ventanas con carteles u otros objetos que impidan el paso de la luz, y el poder abrirlas y cerrarlas.
- Deben permanecer limpios. Esto significa asegurar que los pisos, mobiliario y materiales estén libres de polvo, residuos de comida u otros que contaminen el espacio. También supone mantener la limpieza durante la jornada diaria (por ejemplo, limpiar el espacio donde se toman los alimentos cada vez que sean utilizados, implementar puntos para segregar los residuos sólidos y fomentar las 3R: reducir, reusar y reciclar, entre otros). Finalmente, supone tener en consideración elementos y espacios cercanos que garanticen hábitos de higiene integral (por ejemplo, el lavado de manos, la higiene bucal, entre otros).
- La ambientación del espacio debe contribuir a mantener la armonía y la calma en el aula. Se debe evitar sobrecargar las paredes con carteles, imágenes o las producciones de los niños. Para esto, se requiere renovarlos periódicamente.
- En el caso del Ciclo II, la ambientación del espacio debe ser producto de un trabajo conjunto con los niños y estar a una altura adecuada para ellos. De esta manera, los niños se apropian del espacio, ya que cada elemento colocado tiene un significado y un uso para ellos. Esto supone evitar colocar otros carteles, afiches o imágenes que no correspondan a lo acordado con los niños.
- Los espacios externos y al aire libre –como los pasillos, patios, jardines y áreas verdes– también deben ser considerados en la acción educativa y cuidar su uso pertinente. Por ello, es importante mantenerlos limpios, seguros y ordenados.
- Los espacios cuidado, actividad autónoma y los sectores deben estar organizados con el material correspondiente y delimitados de tal manera que no interfieran entre sí.



5.2 Sobre los materiales:

- Deben ser no-tóxicos y permanecer limpios y conservados, es decir, en adecuadas condiciones higiénicas y en buen estado (que no se encuentren rotos, abollados o astillados), lo que evita generar riesgo para los niños y niñas.
- Deben ser de fácil manipulación, para favorecer la exploración y el juego.
- Deben ser variados –materiales estructurados (rompecabezas, muñecas, pelotas, etc.) y no estructurados (cajas, telas, arena, embudos, etc.)–, de manera que ofrezcan a los niños diversas posibilidades de uso y transformación. Asimismo, pueden responder a su contexto, promover la diversidad cultural y ser amigables con el ambiente, considerando sean materiales reciclados, reusados y ecológicos
- Deben estar organizados en contenedores –como canastas, cajas, bateas o latas– y ubicados en el suelo o en estantes al alcance de los niños. Esto permite que los puedan usar, transportar, sacar y guardar con facilidad, de acuerdo con sus intereses, y que así se favorezca su autonomía.
- Deben ser pertinentes a las características madurativas de los niños. Por ejemplo, con niños menores de 3 años, que están en una etapa de exploración con la boca, es recomendable ofrecerles piezas que puedan manipular con facilidad, pero que no sean muy pequeñas, ya que podrían atragantarse.
- Deben ser suficientes con relación a la cantidad de niños.

5.3 Sobre el rol del adulto:

- Debe estar atento y disponible para responder de forma oportuna y afectuosa a las necesidades de los niños.
- Dirigirse al niño mirándolo a los ojos y llamándolo por su nombre de manera cálida durante las interacciones. Evitar el uso de diminutivos o palabras que sustituyen su nombre (gordito, papachito, etc.).
- Avisar a los niños con anticipación la acción que se va a realizar o el término de una actividad y el inicio de una nueva, como en los siguientes ejemplos: “Permíteme acomodarte el pantalón para que sigas jugando”, “En diez minutos termina el refrigerio y después iremos a jugar”.
- Observar y escuchar de manera permanente a los niños para conocerlos, comprender su desarrollo e intervenir de forma oportuna.
- Permitir al niño y niña la libertad de decidir –por ejemplo, ¿a qué jugar?, ¿con qué jugar?, ¿con quién jugar? y ¿dónde jugar?
- Registrar aspectos relevantes del desarrollo de los niños.
- Mantener una actitud relajada para interactuar con los niños, la cual se evidencia a través de nuestra voz, gestos, miradas y disposición corporal.
- Debe estar atento a las manifestaciones climáticas de la localidad para incorporar hábitos (usar sombrero para protegerse de la radiación solar), así como evitar el uso de material descartable (plástico o tecnopor) para el consumo de alimentos de los niños, para el cuidado de la salud y el bienestar.

A partir de estas condiciones generales consideradas para el nivel de Educación Inicial, se ha descrito condiciones más específicas vinculadas a las áreas con la finalidad de precisar algunos aspectos que se requiere asegurar para el logro de las competencias. Estas condiciones se presentan al final de cada una de las áreas curriculares.



VI. ÁREAS CURRICULARES

Las áreas curriculares son una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los niños y niñas y de las experiencias de aprendizaje afines.

A continuación, presentamos la organización de las competencias según las áreas curriculares del Plan de estudios en el nivel de Educación Inicial:

I CICLO		II CICLO	
	<p>4 ÁREAS</p> <p>PERSONAL SOCIAL</p> <p>PSICOMOTRIZ</p> <p>COMUNICACIÓN</p> <p>DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO</p>		<p>6 ÁREAS</p> <p>PERSONAL SOCIAL</p> <p>PSICOMOTRIZ</p> <p>COMUNICACIÓN</p> <p>CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA</p> <p>MATEMÁTICA</p> <p>CIENCIA Y TECNOLOGÍA</p>
7 COMPETENCIAS		14 COMPETENCIAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad. • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. 		<ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad. • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. • Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad. • Se comunica oralmente en su lengua materna. 		<ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad. • Se comunica oralmente en su lengua materna. • Crea proyectos desde los lenguajes del arte. • Escribe diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos. • Resuelve problemas de cantidad. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. 		<ul style="list-style-type: none"> • Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua. • Resuelve problemas de cantidad. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. 	
		<p>Competencias transversales a las áreas curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC. • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma. 	



Sobre las competencias

- Es importante destacar que las **competencias están vinculadas entre sí** y no pertenecen de manera exclusiva al área curricular en la que se enfatiza su desarrollo. De esta manera, los niños harán uso de ellas de acuerdo a su pertinencia para poder enfrentar los retos y situaciones de aprendizaje, reforzando lo aprendido y vinculando diferentes competencias que posee.
- El desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas menores de 6 años son más integradores y holísticos, en ese sentido las competencias identificadas en este nivel responden a las características de este desarrollo. Asimismo, estas competencias constituyen la base para el desarrollo de otras competencias de su formación escolar.

Al interior de cada una de las áreas, se encontrará:

- Una presentación de las competencias que se desarrollarán en cada área curricular.
- El enfoque del área como el marco teórico y metodológico que tiene como finalidad orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias a desarrollar.
- ¿Cómo se visualizan el desarrollo de las competencias en el nivel de Educación Inicial? En el que se describe algunos procesos de desarrollo del niño de 0 a 5 años en relación a las competencias del Currículo Nacional.
- Los estándares de aprendizaje nacionales que describen en ocho niveles el desarrollo de cada competencia a lo largo de la trayectoria escolar y definen niveles esperados al finalizar cada ciclo escolar.
- Los desempeños por edad, que son descripciones específicas de lo que hacen los niños y niñas respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Estos desempeños, en algunas ocasiones son iguales en dos edades sucesivas, debido a que requieren de mayor tiempo para un desarrollo más complejo. Los desempeños por edad se organizan de la siguiente manera:
 - Alrededor de los 9 meses
 - Alrededor de los 18 meses
 - Alrededor de los 24 meses
 - Alrededor de los 36 meses
 - Al final de 3 años
 - Al final de 4 años
 - Al final de 5 años

¿Por qué se consideran estas edades? Porque alrededor de estas edades se dan manifestaciones trascendentales en el desarrollo de los niños y niñas. A los 9 meses, se da "la permanencia del objeto". Hacia los 18 meses, el niño o niña inicia la representación de situaciones vividas, se desplaza caminando con seguridad y se consolida el apego seguro. Hacia los 24 meses, se da inicio a la etapa de la función simbólica acompañada de una explosión del lenguaje. Hacia el final del ciclo I, el niño o niña se expresa de manera más fluida, y siente mayor seguridad en su interacción con otros.



“Al final de 3 años” corresponde al grupo de niños que cumple 3 años al 31 de marzo. Es decir, es el grupo de niños que hizo la transición al ciclo II de Educación Inicial. “Al final de 4 años” corresponde al grupo de niños que cumple años al 31 de marzo de ese año lectivo y “Al final de 5 años” corresponde al grupo de niños que cumple años al 31 de marzo de ese año lectivo. Es decir, este último es el grupo de niños que hará la transición al primer grado de educación primaria.

¿Qué podemos observar en los niños y niñas antes de los 9 meses? Durante los primeros meses de vida, los niños y niñas empiezan a interactuar con el mundo y las personas cercanas a ellos, y viven una variedad de experiencias significativas que les aportan conocimientos de sí mismos y sobre su entorno. Participan activamente en los momentos de cuidado, realizan diversos movimientos con todo su cuerpo para decir quiénes son, qué necesitan y qué quieren hacer, y se anticipan a algunas situaciones cotidianas. Observan y descubren el espacio que los rodea desde las diferentes posturas que realizan (Minedu, 2012, p. 37). En los momentos en los que el bebé está despierto y tranquilo, puede comenzar a emitir sonidos (solo, con los adultos y con otros niños). Emite vocales cortas, largas, una vez y otra vez, y se fascina con su propia voz. Es una edad en la que explora el control de su voz y de los órganos de fonación.

Dichas experiencias marcarán su desarrollo y aprendizaje durante toda la vida. Es por ello que lo más importante en esta etapa es ayudarlos a sentirse seguros, lo que propicia un estilo de apego que les permitirá aprender del mundo que los rodea a partir de la exploración en libertad.

- **Las condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias.** En cada área, encontraremos condiciones específicas que tienen como propósito describir las características que se espera que tengan las intervenciones con los niños y niñas menores de seis años, con la finalidad de generar un clima propicio para el desarrollo de las competencias.

Se recomienda revisar las definiciones clave que sustentan el Perfil de Egreso del Currículo Nacional de la Educación Básica, capítulo III.



El desarrollo personal y social de nuestros niños y niñas es un proceso que se inicia en la familia y se construye sobre la base de las relaciones seguras y afectivas que establecen con las personas que los cuidan. Estas relaciones significativas constituyen el vínculo de apego, el cual les brinda la seguridad y contención que necesitan para construirse como personas únicas y especiales, e interactuar con el mundo. Este vínculo les brinda, además, la seguridad de creer y confiar en ese adulto que los cuida y acompaña.

Durante los primeros meses de vida, el niño siente que es uno solo con su madre. A partir de la interacción respetuosa y afectuosa con ella, y a medida que va creciendo, comienza a diferenciar su cuerpo del cuerpo de su madre y a sentirse una persona distinta, con emociones, sentimientos y percepciones propias, y diferente a los demás. Este proceso de separación favorece su tránsito hacia una socialización con confianza y seguridad, con la capacidad de decidir frente a sus intereses de exploración y juego, y a algunas acciones de cuidado.

Así también, sus experiencias de socialización le permiten vivir diferentes situaciones con niños, niñas y adultos distintos a los de su familia, y conocer otras creencias y costumbres. En el caso de la IE, esta se presenta como primer espacio público de socialización, donde aprende a convivir aportando a su grupo de aula y a su comunidad educativa.

Por ello, la atención educativa en este nivel, se orienta a favorecer la formación personal y social de los niños y niñas promoviendo y acompañando procesos como la construcción de su identidad a partir del conocimiento y valoración de sí mismos; el reconocimiento de las creencias y costumbres de su familia; así como la expresión y el reconocimiento de sus emociones, que los llevan al inicio de la regulación de las mismas. De igual manera, promueve el establecimiento de relaciones seguras, la integración de valores, límites y normas que les permitan aprender a cuidarse, y cuidar los espacios y recursos comunes; a convivir con otros, respetar diferencias tanto culturales, de creencias y costumbres, como conocer y ejercer sus derechos, y asumir responsabilidades acordes a su nivel de desarrollo y madurez.

El logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica Regular se favorece por el desarrollo de diversas competencias. El área de Personal Social promueve y facilita que los niños y niñas desarrollen y vinculen las siguientes competencias: “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. Para el ciclo II, además de las ya mencionadas, se desarrolla la competencia que (en primaria y secundaria) se vincula con el área de Educación Religiosa, denominada “Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente”.



6.1.1 Enfoques que sustentan el desarrollo de las competencias en el Área de Personal Social.

El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias relacionadas con el área, corresponde a los enfoques de Desarrollo personal y Ciudadanía activa.

El enfoque de Desarrollo personal hace énfasis en el proceso que lleva a los seres humanos a construirse como personas, con lo cual alcanzan el máximo de sus potencialidades en un proceso continuo de transformaciones biológicas, cognitivas, afectivas, comportamentales y sociales que se da a lo largo de la vida. Este proceso permite a las personas no solamente conocerse a sí mismas y a los demás, sino también vincularse con el mundo natural y social de manera más integradora. Igualmente, se enfatizan los procesos de reflexión y en la construcción de un punto de vista crítico y ético para relacionarse con el mundo.

La Ciudadanía activa asume que todas las personas son ciudadanos con derechos y responsabilidades que participan del mundo social propiciando la convivencia democrática, la disposición al enriquecimiento mutuo y al aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente. Para lograrlo, enfatiza los procesos de reflexión crítica sobre la vida en sociedad y el rol de cada persona en ella, promueve la deliberación acerca de aquellos asuntos que nos involucran como ciudadanos y la acción sobre el mundo, de modo que este sea cada vez un mejor lugar de convivencia y respeto de derechos.

El enfoque Humanizador, cristocéntrico y comunitario nos muestra a Dios como nuestro Padre y Creador, quien nos acompaña permanentemente en la vida y nos llama a vivir en el amor. El hombre, como hijo de Dios en el centro de todo, necesita descubrir su propia identidad teniendo a Jesucristo como modelo y horizonte de vida plena. La integración de fe y vida se hace presente en la relación del hombre consigo mismo, con Dios, con los otros y con la naturaleza, lo que crea un ambiente de vida fraterna y solidaria en donde se pueda llevar a cabo el proyecto de Dios para toda la humanidad: la dignidad humana, la verdad, la libertad, la paz, la solidaridad, el bien común, la bondad, la justicia y la primacía de la persona por sobre todas las cosas.



6.1.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y sus desempeños por edad.

Competencia CONSTRUYE SU IDENTIDAD

¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?

La competencia Construye su identidad parte del conocimiento que los niños y niñas van adquiriendo sobre sí mismos –es decir, sus características personales, gustos, preferencias y habilidades–. El proceso de desarrollo de esta competencia se inicia desde que el niño nace, a partir de los primeros cuidados y atenciones que recibe de su familia, que le permite la construcción de vínculos seguros. En la medida que estos vínculos estén bien establecidos, el niño será capaz de relacionarse con otros con mayor seguridad e iniciativa.

Es en estas interacciones que va construyendo su propia identidad, la visión de sí mismo, de los demás y del mundo, con lo que se afirma como sujeto activo, con iniciativa, derechos y competencias. A medida que va creciendo, su entorno se amplía, va reconociendo sus emociones y aprendiendo a expresarlas, y busca la compañía del docente o promotor en los momentos que lo necesita.

Los servicios educativos son el espacio cotidiano en donde socializa con sus pares y otros adultos; en ellos empiezan a manifestar sus gustos y preferencias frente a los demás, también a diferenciarse y reconocer lo que sienten, y cómo se sienten sus compañeros. Son oportunidades para conocerse y conocer a los demás, iniciar la regulación de sus emociones y la resolución de conflictos.

La docente o promotora se preocupa por propiciar un clima de respeto y valoración con cada uno de los niños en particular, lo que genera en ellos mayor seguridad y confianza, de modo que les permite estar abiertos a nuevas experiencias y a desarrollar sus habilidades. De igual forma, acompaña este proceso de desarrollo personal brindando los espacios que el niño necesita dentro y fuera del aula, poniendo al alcance de ellos diversos materiales y planificando actividades para seguir en esta construcción de su identidad.

En el desarrollo de la competencia “Construye su identidad”, los niños y las niñas combinan principalmente las siguientes capacidades: Se valora a sí mismo y Autorregula sus emociones.



Estándares de aprendizaje de la competencia "Construye su identidad"

Nivel	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo y se valora y es capaz de alcanzar sus metas. Se reconoce como parte de un mundo globalizado y que puede intervenir en él. Evalúa sus propias emociones y comportamientos en función de su bienestar y el de los demás. En una situación de conflicto moral, razona en función de principios éticos, que intenta universalizar. Justifica la importancia de considerar la dignidad, los derechos humanos y la responsabilidad de las acciones, así como la reciprocidad en las relaciones humanas. Se plantea metas éticas de vida ⁵ y articula sus acciones en función a ellas. Vive su sexualidad de manera responsable, respetando la diversidad en un marco de derechos. Establece relaciones afectivas positivas basadas en la reciprocidad, el respeto, el consentimiento y el cuidado del otro. Identifica signos de violencia en las relaciones de amistad o pareja. Argumenta la importancia de tomar decisiones responsables en la vivencia de la sexualidad en relación a su proyecto de vida.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo y valora sus identidades ⁶ , sus logros y los cambios que se dan en su desarrollo. Se reconoce como parte de un mundo globalizado. Manifiesta de manera regulada sus emociones, sentimientos, logros e ideas distinguiendo el contexto y las personas, y comprendiendo sus causas y consecuencias. Asume una postura ética frente a una situación de conflicto moral, integrando en su argumentación principios éticos, los derechos fundamentales, la dignidad de todas las personas. Reflexiona sobre las consecuencias de sus decisiones. Se plantea comportamientos que incluyen elementos éticos de respeto a los derechos de los demás y de búsqueda de justicia teniendo en cuenta la responsabilidad de cada quien por sus acciones. Se relaciona con los demás bajo un marco de derechos, sin discriminar por género u orientación sexual y sin violencia. Desarrolla relaciones afectivas, de amistad o de pareja, basadas en la reciprocidad y el respeto. Identifica situaciones que vulneran los derechos sexuales y reproductivos y propone pautas para prevenirlas y protegerse frente a ellas.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características personales, culturales y sociales, y de sus logros, valorando el aporte de las familias en su formación personal. Se desenvuelve con agrado y confianza en diversos grupos. Selecciona y utiliza las estrategias más adecuadas para regular sus emociones y comportamiento, y comprende las razones de los comportamientos propios y de los otros. Argumenta su posición frente a situaciones de conflicto moral, considerando las intenciones de las personas involucradas, los principios éticos y las normas establecidas. Analiza las consecuencias de sus decisiones y se propone comportamientos en los que estén presentes criterios éticos. Se relaciona con igualdad o equidad y analiza críticamente situaciones de desigualdad de género en diferentes contextos. Demuestra respeto y cuidado por el otro en sus relaciones afectivas, y propone pautas para prevenir y protegerse de situaciones que afecten su integridad en relación a la salud sexual y reproductiva.
Nivel esperado al final del ciclo V	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características personales, sus capacidades y limitaciones reconociendo el papel de las familias en la formación de dichas características. Aprecia su pertenencia cultural a un país diverso. Explica las causas y consecuencias de sus emociones, y utiliza estrategias para regularlas. Manifiesta su punto de vista frente a situaciones de conflicto moral, en función de cómo estas le afectan a él o a los demás. Examina sus acciones en situaciones de conflicto moral que se presentan en la vida cotidiana y se plantea comportamientos que tomen en cuenta principios éticos. Establece relaciones de igualdad entre hombres y mujeres, y explica su importancia. Crea vínculos afectivos positivos y se sobrepone cuando estos cambian. Identifica conductas para protegerse de situaciones que ponen en riesgo su integridad en relación a su sexualidad.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características físicas, cualidades, habilidades, intereses y logros y valora su pertenencia familiar y escolar. Distingue sus diversas emociones y comportamientos, menciona las causas y las consecuencias de estos y las regula usando estrategias diversas. Explica con sus propios argumentos por qué considera buenas o malas determinadas acciones. Se relaciona con las personas con igualdad, reconociendo que todos tienen diversas capacidades. Desarrolla comportamientos que fortalecen las relaciones de amistad. Identifica situaciones que afectan su privacidad o la de otros y busca ayuda cuando alguien no la respeta.
Nivel esperado al final del ciclo III	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características físicas, habilidades y gustos. Se da cuenta que es capaz de realizar tareas y aceptar retos. Disfruta de ser parte de su familia, escuela y comunidad. Reconoce y expresa sus emociones y las regula a partir de la interacción con sus compañeros y docente, y de las normas establecidas de manera conjunta. Explica con razones sencillas por qué algunas acciones cotidianas causan malestar a él o a los demás, y por qué otras producen bienestar a todos. Se reconoce como varón o mujer y explica que ambos pueden realizar las mismas actividades. Muestra afecto a las personas que estima e identifica a las personas que le hacen sentir protegido y seguro y recurre a ellas cuando las necesita.
Nivel esperado al final del ciclo II	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica en algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias. Se siente miembro de su familia y del grupo de aula al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de un adulto significativo ante situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre.
Nivel esperado al final del ciclo I	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica con algunas de sus características físicas, sus gustos, disgustos e intereses, su nombre y los miembros de su familia. Participa en sus cuidados personales y en diversas actividades desde su iniciativa y posibilidades. Busca y acepta el consuelo y compañía de su adulto significativo cuando se siente vulnerado e inseguro, así como cuando algunas de sus acciones afectan a otro.

Por metas éticas de vida se entienden, por ejemplo: ser justos, ser responsables, etc.

Las identidades son la familiar, la cultural, la sexual, la de género, la étnica, la política, entre otras.



Competencia "Construye su identidad" CICLO I			
<p>Cuando el niño construye su identidad, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora a sí mismo. • Autorregula sus emociones. 			
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo I</p> <p>Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica con algunas de sus características físicas, sus gustos, disgustos e intereses, su nombre y los miembros de su familia. Participa en sus cuidados personales y en diversas actividades desde su iniciativa y posibilidades. Busca y acepta el consuelo y compañía de su adulto significativo cuando se siente vulnerado e inseguro, así como cuando algunas de sus acciones afectan a otro.</p>			
<p>Desempeños a los 9 meses</p> <p>Cuando el niño construye su identidad y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencia su cuerpo del cuerpo del adulto que lo cuida y reconoce su nombre cuando lo llaman, lo manifiesta a través del tono, acciones y gestos (sonrisas, miradas). Ejemplo: <i>En el momento de cambio de ropa colabora. Brinda su mano para colocarle el polo, o su pie para que le pongan su pantalón.</i> • Toma la iniciativa en actividades cotidianas, como explorar espacios cercanos y jugar con su cuerpo o con objetos pequeños desde sus intereses y sus posibilidades motrices. Colabora con agrado e iniciativa en los momentos de cuidado: higiene, alimentación y cambio de ropa. Lo manifiesta con acciones, gestos y movimientos frente a un adulto que lo atiende con respeto y afecto. Muestra 	<p>Desempeños a los 18 meses</p> <p>Cuando el niño construye su identidad y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus intereses, necesidades y las sensaciones que percibe de su cuerpo, y las manifiesta a través de acciones, gestos o movimientos. Desde su iniciativa se aleja de su adulto significativo para explorar nuevos ambientes, y retorna de manera espontánea. Voltea, mira o camina cuando lo llaman por su nombre y reconoce a los miembros más cercanos de su familia. • Toma la iniciativa para desplazarse de un espacio a otro y realiza actividades cotidianas de exploración y juego desde sus intereses y sus posibilidades motrices. Participa con agrado e iniciativa en acciones de su cuidado cuando el adulto significativo le solicita de forma amable. Muestra comodidad al estar en compañía de su adulto significativo y de otras personas cercanas a él. Lo manifiesta acercándose a 	<p>Desempeños a los 24 meses</p> <p>Cuando el niño construye su identidad y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus intereses, necesidades y las sensaciones que percibe de su cuerpo, las diferencia de las de los otros, a través de palabras, acciones, gestos o movimientos. Hace algunas cosas por sí solo, se aleja del adulto por períodos más largos y retorna de manera espontánea. Se siente cómodo en compañía de su familia y la reconoce. Ejemplo: <i>Cuando el niño va a comer, toma su cuchara y comunica al adulto con gestos o palabras, "yo solo", y comienza a hacerlo.</i> • Toma la iniciativa para realizar actividades cotidianas de exploración y juego desde sus intereses y sus posibilidades motrices. Participa con agrado e iniciativa en acciones de su cuidado cuando el adulto cuidador las realiza de forma amable y respetuosa. Muestra comodidad al estar en compañía de su adulto cuidador, otros niños y de otras personas cercanas a él. 	<p>Desempeños a los 36 meses</p> <p>Cuando el niño construye su identidad y logra el nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus necesidades, sensaciones e intereses, las diferencia de las de los otros, a través de palabras, acciones, gestos o movimientos. Hace algunas cosas por sí solo y hace valer sus decisiones. Se siente parte de su familia, reconoce a sus miembros y a otras personas conocidas. Ejemplo: <i>El niño elige entre alternativas de ropa lo que se quiere poner y participa en el cambio de su ropa.</i> • Toma la iniciativa para realizar actividades cotidianas de juego y algunas acciones de cuidado personal de acuerdo con sus intereses y posibilidades motrices, muestra alegría y orgullo por hacerlo. Solicita la ayuda del adulto cuando lo necesita. Ejemplo: <i>El niño saca de su mochila su casaca y su gorra y se la pone solo cuando la madre le dice que hay que abrigarse porque afuera está lloviendo.</i>



<p>comodidad al estar en compañía del adulto significativo. Ejemplo: <i>El niño mueve el cuerpo, escucha a la mamá decirle que le va a cambiar el pañal y levanta ligeramente los pies al momento del cambio de pañal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus emociones de forma espontánea y reacciona ante las expresiones emocionales que percibe de otros a través de gestos (sonrisas, miradas), llantos o movimientos corporales. Ejemplo: <i>Sonríe cuando su mamá se le acerca o cuando la docente lo recibe en la cuna.</i> 	<p>ellos: les sonríe, les dice algunas palabras, juega cerca de ellos. Ejemplo: <i>Cuando el niño ve que se acerca una persona a saludarlo, entonces regresa donde su madre. Al ver que su madre conversa con esta persona y es alguien conocido, se pone a jugar nuevamente.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus emociones y reacciona ante las expresiones emocionales de otros a través de risas, llantos, gestos o movimientos corporales. Busca consuelo y atención del adulto significativo para sentirse seguro y contenido frente a una emoción. Con acompañamiento del adulto, tolera tiempos cortos de espera y maneja la frustración de algunos deseos, excepto cuando se trata de sus necesidades (alimentación, aseo y sueño). 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus emociones y responde a las expresiones emocionales de otros a través de palabras, risas, llantos, gestos o movimientos corporales. Busca consuelo y atención del adulto para sentirse seguro frente a una emoción intensa. Tolerar tiempos cortos de espera y maneja la frustración de algunos deseos cuando es anticipado y sostenido por la presencia o la palabra del adulto. Ejemplo: <i>Es capaz de posponer su deseo de jugar con un objeto que está siendo usado por otro niño y jugar con otra cosa mientras espera que su compañero termine de usar lo que él quería.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus emociones a través de gestos, movimientos corporales o palabras, y reconoce algunas emociones en los demás cuando el adulto se lo menciona. Ejemplo: <i>Cuando ve a uno de sus compañeros llorando se acerca y lo acaricia para consolarlo.</i> • Busca consuelo y atención del adulto para sentirse seguro y regular una emoción intensa. Tolerar la espera de tiempos cortos y maneja la frustración de algunos deseos. Ejemplo: <i>Espera su turno para lavarse las manos después o antes de una actividad.</i>
---	---	--	---



Competencia "Construye su identidad"

Cuando el niño construye su identidad, combina las siguientes capacidades:

- Se valora a sí mismo.
- Autorregula sus emociones.

Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo II

Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica en algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias. Se siente miembro de su familia y del grupo de aula al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de un adulto significativo ante situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre.

Desempeños 3 años

Cuando el niño construye su identidad y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:

- Reconoce sus necesidades, sensaciones, intereses y preferencias; las diferencia de las de los otros a través de palabras, acciones, gestos o movimientos. Ejemplo: *En el momento del juego, un niño busca entre los juguetes uno de su preferencia y escoge un balde. Dice a sus amigos: "Yo quiero este".*
- Se reconoce como miembro de su familia y grupo de aula. Identifica a los integrantes de ambos grupos. Ejemplo: *Un niño hace un dibujo de su familia en donde aparece él, su mamá, su papá, su hermanito, su abuelita y su mascota.*
- Toma la iniciativa para realizar actividades cotidianas y juegos desde sus intereses. Realiza acciones de cuidado personal, hábitos de alimentación saludable e higiene. Ejemplo: *Cuando la docente les anticipa que ya llegará el momento de la lonchera, la niña avisa que se va a lavar las manos porque va a comer.*
- Expresa sus emociones; utiliza para ello gestos, movimientos corporales

Desempeños 4 años

Cuando el niño construye su identidad y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:

- Reconoce sus intereses, preferencias y características; las diferencia de las de los otros a través de palabras o acciones, dentro de su familia o grupo de aula.
- Se reconoce como miembro de su familia y grupo de aula. Comparte hechos importantes de su historia familiar. Ejemplo: *Una niña cuenta a sus compañeros que ya nació su hermanito.*
- Toma la iniciativa para realizar acciones de cuidado personal, de alimentación e higiene de manera autónoma. Explica la importancia de estos hábitos para su salud. Busca realizar con otros algunas actividades cotidianas y juegos según sus intereses. Ejemplo: *El niño se cepilla los dientes luego de tomar la lonchera y explica que con ello evita las caries.*

Desempeños 5 años

Cuando el niño construye su identidad y logra el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:

- Reconoce sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, las diferencia de las de los otros a través de palabras o acciones. Ejemplo: *Durante el juego una niña dice que no la atraparán porque ella corre muy rápido.*
- Participa de diferentes acciones de juego o de la vida cotidiana asumiendo distintos roles, sin hacer distinciones de género. Ejemplo: *Un niño se ofrece para barrer el piso de su aula después de la lonchera mientras su compañera mueve las sillas.*
- Se reconoce como parte de su familia, grupo de aula e IE. Comparte hechos y momentos importantes de su historia familiar. Ejemplo: *Cuenta cómo se conocieron sus padres.*
- Toma la iniciativa para realizar acciones de cuidado personal, de manera autónoma, y da razón sobre las decisiones que toma. Se organiza con sus compañeros y realiza algunas actividades cotidianas y juegos según sus intereses. Ejemplo: *El niño, propone traer chicha morada en lugar de gaseosa, y dice que la chicha es más sana que la gaseosa.*



<p>y palabras. Identifica sus emociones y las que observa en los demás cuando el adulto las nombra. Ejemplo: <i>Un niño está construyendo una torre, pero al querer hacerla muy alta se le cae varias veces. Tira todo, gruñe, frunce el ceño, lloriquea en señal de fastidio y frustración. Busca a la docente para que lo ayude y lo consuele.</i></p> <p>• Busca la compañía y consuelo del adulto en situaciones en las que lo necesita para sentirse seguro. Tolera algunos tiempos de espera anticipados por el adulto. Ejemplo: <i>Una niña camina hacia su adulto o lo llama al observar la pelea de otros compañeros; espera que el adulto intervenga.</i></p>	<p>• Expresa sus emociones; utiliza palabras, gestos y movimientos corporales. Reconoce las emociones en los demás, y muestra su simpatía o trata de ayudar. Ejemplo: <i>Una niña observa que otro compañero está llorando porque le cayó un pelotazo. Se acerca para darle la mano y consolarlo.</i></p> <p>• Busca la compañía y consuelo del adulto en situaciones en las que lo necesita para sentirse seguro o contenido. Da razón de lo que le sucedió. Ejemplo: <i>El niño va en busca del adulto o le avisa al ser rechazado en el juego por otro compañero.</i></p>	<p>• Expresa sus emociones; utiliza palabras, gestos y movimientos corporales e identifica las causas que las originan. Reconoce las emociones de los demás, y muestra su simpatía, desacuerdo o preocupación. Ejemplo: <i>El niño dice que está molesto porque en casa le llamaron la atención por no tomar rápido el desayuno.</i></p> <p>• Busca la compañía y consuelo del adulto en situaciones en que lo requiere. Utiliza la palabra para expresar y explicar lo que le sucede. Reconoce los límites establecidos para su seguridad y contención.</p>
---	--	--



Competencia CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN**¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?**

En el nivel de Educación Inicial, esta competencia se visualiza desde que el niño y la niña nacen, cuando conviven y participan a partir de la relación y el afecto que reciben de las personas que los atienden y del medio que los rodea. En estas circunstancias, se saben queridos e importantes para su adulto significativo. Este sentimiento los lleva a desarrollar el vínculo de apego que les permite interactuar con seguridad con otros tanto en casa como en el servicio al que asisten, lo que amplía sus entornos sociales. Hacia los 3 años, aproximadamente, conviven y participan democráticamente con sus compañeros a partir de la interacción en situaciones de juego, exploración o de la vida cotidiana; con el acompañamiento del docente o promotora, van integrando los límites, conocen las normas y contribuyen en la construcción de acuerdos necesarios para la convivencia armónica. Así también, en el servicio educativo, se propicia que participen dando su opinión, buscando soluciones o tomando acciones a partir de su propia iniciativa en asuntos comunes que interesan y afectan al grupo.

En el desarrollo de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”, los niños y las niñas combinan principalmente las siguientes capacidades: Interactúa con todas las personas, Construye normas y asume acuerdos y leyes, y Participa en acciones que promueven el bienestar común.



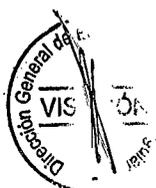
Estándares de aprendizaje de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”

Nivel	Descripción de niveles del desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás respetando los derechos humanos y reconociendo la ley como garantía de la libertad y la justicia. Valora la diversidad y se relaciona interculturalmente con las personas de diferentes culturas. Utiliza reflexivamente diversos instrumentos legales para proponer normas aplicables a distintas escalas. Maneja adecuadamente los conflictos en diversos escenarios. Asume un papel protagónico para proponer, organizar y ejecutar acciones que promuevan y defiendan los derechos humanos, la justicia y el reconocimiento de la diversidad cultural. Delibera sobre asuntos públicos a partir del análisis multidimensional, sustentando su postura en fuentes confiables y principios democráticos, y estando dispuesto a reajustar su posición a partir de argumentos razonados, para aportar a la construcción de consensos.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás, respetando las diferencias y promoviendo los derechos de todos, así como cumpliendo sus deberes y evaluando sus consecuencias. Se relaciona con personas de diferentes culturas respetando sus costumbres y creencias. Evalúa y propone normas para la convivencia social basadas en los principios democráticos y en la legislación vigente. Utiliza estrategia de negociación y diálogo para el manejo de conflictos. Asume deberes en la organización y ejecución de acciones colectivas para promover sus derechos y deberes frente a situaciones que involucran a su comunidad. Delibera sobre asuntos públicos con argumentos basados en fuentes confiables, los principios democráticos y la institucionalidad, y aporta a la construcción de consensos. Rechaza posiciones que legitiman la violencia o la vulneración de derechos.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás respetando las diferencias y los derechos de cada uno, cumpliendo sus responsabilidades y buscando que otros también las cumplan. Se relaciona con personas de culturas distintas, respetando sus costumbres. Construye y evalúa de manera colectiva las normas de convivencia en el aula y en la escuela en base a principios democráticos. Ejerce el rol de mediador en su grupo haciendo uso de la negociación y el diálogo para el manejo de conflictos. Propone, planifica y ejecuta acciones de manera cooperativa, dirigidas a promover el bien común, la defensa de sus derechos y el cumplimiento de sus responsabilidades como miembro de una comunidad. Delibera sobre asuntos públicos formulando preguntas sobre sus causas y consecuencias, analizando argumentos contrarios a los propios y argumentando su postura basándose en fuentes y en otras opiniones.
Nivel esperado al final del ciclo V	Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás respetando las diferencias, los derechos de cada uno, cumpliendo y evaluando sus deberes. Se interesa por relacionarse con personas de culturas distintas y conocer sus costumbres. Construye y evalúa normas de convivencia tomando en cuenta sus derechos. Maneja conflictos utilizando el diálogo y la mediación en base a criterios de igualdad o equidad. Propone, planifica y realiza acciones colectivas orientadas al bien común, la solidaridad, la protección de las personas vulnerables y la defensa de sus derechos. Delibera sobre asuntos de interés público con argumentos basados en fuentes y toma en cuenta la opinión de los demás.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás respetando las diferencias, expresando su desacuerdo frente a situaciones que vulneran la convivencia y cumpliendo con sus deberes. Conoce las manifestaciones culturales de su localidad, región o país. Construye y evalúa acuerdos y normas tomando en cuenta el punto de vista de los demás. Recurre al diálogo para manejar conflictos. Propone y realiza acciones colectivas orientadas al bienestar común a partir de la deliberación sobre asuntos de interés público, en la que se da cuenta que existen opiniones distintas a la suya.
Nivel esperado al final del ciclo III	Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás respetando las diferencias y cumpliendo con sus deberes. Conoce las costumbres y características de las personas de su localidad o región. Construye de manera colectiva acuerdos y normas. Usa estrategias sencillas para resolver conflictos. Realiza acciones específicas para el beneficio de todos a partir de la deliberación sobre asuntos de interés común tomando como fuente sus experiencias previas.
Nivel esperado al final del ciclo II	Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.
Nivel esperado al final del ciclo I	Convive y participa cuando se relaciona con niños y adultos de su espacio cotidiano desde su propia iniciativa. Manifiesta a través de movimientos, gestos o palabras las situaciones que le agradan o le incomodan. Colabora en el cuidado de los materiales y espacios comunes.



Desempeños por edad

Competencia-“Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”				CICLO I
<p>Cuando el niño convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con todas las personas. • Construye normas, y asume acuerdos y leyes. • Participa en acciones que promueven el bienestar común. 				
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo I</p> <p>Convive y participa cuando se relaciona con niños y adultos de su espacio cotidiano desde su propia iniciativa. Manifiesta a través de movimientos, gestos o palabras las situaciones que le agradan o le incomodan. Colabora en el cuidado de los materiales y espacios comunes.</p>				
Desempeños 9 meses	Desempeños 18 meses	Desempeños 24 meses	Desempeños 36 meses	
<p>Cuando el niño convive y participa democráticamente y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce al adulto significativo, se siente seguro y protegido, le muestra afecto a través de gestos, movimientos, balbuceos y una postura relajada. Lloro o se muestra inseguro ante la presencia de una persona desconocida. Ejemplo: <i>Cuando un bebé está en los brazos de su madre y se le acerca una persona que no conoce, el bebé acerca más su cuerpo y coloca su rostro pegado al cuerpo de su madre.</i> 	<p>Cuando el niño convive y participa democráticamente y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce al adulto significativo, se siente seguro y protegido en su presencia, se relaciona con otros adultos que conoce. Muestra interés en otras personas que se le acercan sin alejarse del adulto que lo cuida. Ejemplo: <i>Cuando llega a la cuna una persona desconocida, los niños la miran y se acercan más al docente, miran de lejos al extraño, se acercan un poco, pero regresan donde la docente.</i> 	<p>Cuando el niño convive y participa democráticamente y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactúa por momentos cortos con otros niños que están en el mismo espacio. Juega junto a ellos, pero no necesariamente con ellos. Reconoce al adulto significativo; en algunos momentos, se aleja sintiéndose seguro y luego regresa para recibir contención. 	<p>Cuando el niño convive y participa democráticamente y logra el nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con el adulto significativo, se aleja sintiéndose seguro y luego regresa para recibir contención. En algunos momentos, se relaciona con otros adultos que conoce. Juega con otros niños a partir de sus propios intereses y posibilidades. • Colabora en el cuidado y orden de los materiales y espacios que utiliza. Ejemplo: <i>Después de comer una fruta, un niño bota la cáscara en el tacho de basura.</i> 	



Competencia "Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común"

Cuando el niño convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común, combina las siguientes capacidades:

- Interactúa con todas las personas.
- Construye normas, y asume acuerdos y leyes.
- Participa en acciones que promueven el bienestar común.

Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo II

Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.

Desempeños 3 años

Cuando el niño convive y participa democráticamente y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:

- Se relaciona con adultos y niños de su entorno en diferentes actividades del aula y juega en pequeños grupos. Ejemplo: *Un niño, le propone jugar con bloques a otros niños. Construyen de manera conjunta una torre.*
- Participa en actividades grupales poniendo en práctica las normas de convivencia y los límites que conoce.
- Colabora en el cuidado del uso de recursos, materiales y espacios compartidos.

Desempeños 4 años

Cuando el niño convive y participa democráticamente y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:

- Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula. Propone ideas de juego y las normas del mismo, sigue las reglas de los demás de acuerdo con sus intereses. Ejemplo: *Un niño propone a sus amigos jugar "matagente" con lo que el grupo está de acuerdo y les dice que no vale agarrar la pelota con la mano.*
- Realiza actividades cotidianas con sus compañeros y se interesa por conocer sus costumbres, así como los lugares de los que proceden. Realiza preguntas acerca de lo que le llamó la atención.
- Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas, basados en el respeto y el bienestar de todos, en situaciones que lo afectan o incomodan a él o a alguno de sus compañeros. Muestra, en las actividades que realiza, comportamientos de acuerdo con las normas de convivencia asumidos.
- Colabora en actividades colectivas orientadas al cuidado de los recursos, materiales y espacios compartidos.

Desempeños 5 años

Cuando el niño convive y participa democráticamente y logra el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:

- Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula. Propone ideas de juego y sus normas. Se pone de acuerdo con el grupo para elegir un juego y las reglas del mismo.
- Realiza actividades cotidianas con sus compañeros, y se interesa por compartir las costumbres de su familia y conocer los lugares de donde proceden. Muestra interés por conocer las costumbres de las familias de sus compañeros. Realiza preguntas para obtener más información.
- Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo. Muestra en las actividades que realiza comportamientos de acuerdo con las normas de convivencia asumidos.
- Asume responsabilidades en su aula para colaborar con el orden, limpieza y bienestar de todos.
- Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.



Competencia CONSTRUYE SU IDENTIDAD, COMO PERSONA HUMANA, AMADA POR DIOS, DIGNA, LIBRE Y TRASCENDENTE, COMPRENDIENDO LA DOCTRINA DE SU PROPIA RELIGIÓN, ABIERTO AL DIÁLOGO CON LAS QUE LE SON CERCANAS

¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?

En el nivel inicial, la competencia Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente parte de las creencias, del afecto, la atención y la calidad de vínculo que recibe de su familia como evidencia del amor de Dios. En estas interacciones, el niño experimenta las costumbres y los valores que se viven en su hogar.

Los niños confían en el adulto que les brinda seguridad y creen en lo que él cree por ser un referente afectivo importante que interactúa día a día con él. Es por ello que, en la medida que el niño experimente el amor de sus padres y su familia –a través del cariño, respeto y acompañamiento oportuno–, podrá vivenciar el amor de Dios.

Desde la cotidianidad del aula, se reconoce al niño como persona y su desarrollo en sus diferentes dimensiones. También, se reconoce a su familia como el primer grupo social en el que se desenvuelve y en donde vivencia sus primeras prácticas religiosas. Al iniciar su vida en la IE, crea otros lazos de amistad, cariño y amor con las personas que forman parte de su entorno cercano. En este clima, él es capaz de respetar y cuidar a otros, lo que incluye a la naturaleza. Cuando realiza exploraciones de manera personal o junto con sus pares, logra dar muestras de generosidad y solidaridad frente a las necesidades de sus compañeros al procurar el bienestar suyo y de lo creado para él.

En el desarrollo de la competencia “Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas”, los niños y las niñas combinan principalmente las siguientes capacidades: Conoce a Dios y asume su identidad religiosa y espiritual como persona digna, libre y trascendente y cultiva y valora las manifestaciones religiosas de su entorno argumentando su fe de manera comprensible y respetuosa.



Estándares de aprendizaje de la competencia "Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas"

Nivel	Descripción de niveles del desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Sustenta con convicción que Dios es el principio y fin de todo lo creado y que da sentido y plenitud a la existencia humana, desarrollando una relación personal con Él. Argumenta su fe de manera comprensible y respetuosa en diálogo crítico con la cultura, la ciencia y otras manifestaciones religiosas. Actúa con libertad, autonomía y responsabilidad, promoviendo la práctica del bien común, el respeto por la vida en todas sus formas y las diferentes expresiones culturales y religiosas.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Fundamenta la presencia de Dios en la creación, en el Plan de Salvación y en la vida de la Iglesia. Asume a Jesucristo como Redentor y modelo de hombre que le enseña a vivir bajo la acción del Espíritu Santo, participando en la misión evangelizadora en coherencia con su creencia religiosa. Argumenta su fe en diálogo crítico con la cultura, la ciencia, otras manifestaciones religiosas y espirituales. Propone alternativas de solución a problemas y necesidades de su comunidad, del país y del mundo, que expresen los valores propios de su tradición cristiana y católica, el bien común, la promoción de la dignidad de la persona y el respeto a la vida humana. Interioriza el mensaje de Jesucristo y las enseñanzas de la Iglesia para actuar en coherencia con su fe.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Argumenta la presencia de Dios en la creación y su manifestación en el Plan de Salvación descritos en la Biblia, como alguien cercano al ser humano, que lo busca, interpela y acoge. Comprende el cumplimiento de la promesa de salvación y la plenitud de la revelación desde las enseñanzas del Evangelio. Propone acciones que favorecen el respeto por la vida humana y la práctica del bien común en la sociedad. Participa en las diferentes manifestaciones de fe propias de su comunidad en diálogo con otras creencias religiosas. Demuestra sensibilidad ante las necesidades del prójimo desde las enseñanzas del Evangelio y de la Iglesia.
Nivel esperado al final del ciclo V	Comprende el amor de Dios desde la creación respetando la dignidad y la libertad de la persona humana. Explica la acción de Dios presente en el Plan de Salvación. Demuestra su amor a Dios y al prójimo participando en su comunidad y realizando obras de caridad que le ayudan en su crecimiento personal y espiritual. Fomenta una convivencia cristiana basada en el diálogo, el respeto, la tolerancia y el amor fraterno fortaleciendo su identidad como hijo de Dios.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Describe el amor de Dios presente en la creación y en el Plan de Salvación. Construye su identidad como hijo de Dios desde el mensaje de Jesús presente en el Evangelio. Participa en la Iglesia como comunidad de fe y de amor, respetando la dignidad humana y las diversas manifestaciones religiosas. Fomenta una convivencia armónica basada en el diálogo, el respeto, la tolerancia y el amor fraterno.
Nivel esperado al final del ciclo III	Descubre el amor de Dios en la creación y lo relaciona con el amor que recibe de las personas que lo rodean. Explica la presencia de Dios en el Plan de Salvación y la relación que Él establece con el ser humano. Convive de manera fraterna con el prójimo respetando las diferentes expresiones religiosas. Asume las consecuencias de sus acciones con responsabilidad, comprometiéndose a ser mejor persona, a ejemplo de Jesucristo.
Nivel esperado al final del ciclo II	Realiza acciones por propia iniciativa para agradecer el amor que recibe de su familia y de su entorno. Participa de acciones que muestren su solidaridad y generosidad hacia su prójimo como muestra del amor que recibe de Dios.
Nivel esperado al final del ciclo I	<i>Este nivel tiene como base el nivel 1 de la competencia "Construye su identidad".</i>



Desempeños por edad

Competencia "Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas". CICLO II		
<p>Cuando el niño construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce a Dios y asume su identidad religiosa y espiritual como persona digna, libre y trascendente. • Cultiva y valora las manifestaciones religiosas de su entorno argumentando su fe de manera comprensible y respetuoso 		
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo II</p> <p>Realiza acciones por propia iniciativa para agradecer el amor que recibe de su familia y de su entorno. Participa de acciones que muestren su solidaridad y generosidad hacia su prójimo como muestra del amor que recibe de Dios.</p>		
Desempeños 3 años (*)	Desempeños 4 años (*)	Desempeños 5 años (*)
<p>Cuando el niño construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce de manera espontánea, a través de sus acciones diarias, el amor y cuidado que le brinda su familia, como un indicio del amor de Dios, y da inicio a acciones como colaborar, saludar, despedirse y agradecer por propia iniciativa. • Participa en las prácticas de la confesión religiosa de sus padres y lo comenta a sus compañeros de aula. • Disfruta por iniciativa propia de la naturaleza creada por Dios con amor. • Demuestra su amor al prójimo acogiendo y compartiendo con todos como amigos de Jesús. 	<p>Cuando el niño construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa, por propia iniciativa, el amor y cuidado que recibe de su entorno (padres, docentes y compañeros) como un indicio del amor de Dios. Lo hace a través de la interacción con los otros, y da inicio a acciones como compartir, ayudar y colaborar. • Participa en las prácticas de la confesión religiosa de sus padres y lo comenta a sus compañeros de aula y comunidad educativa. • Participa por iniciativa propia del cuidado de la Creación en el lugar en donde se encuentra. • Demuestra su amor al prójimo acogiendo y siendo solidario con los que necesitan ayuda en su entorno más cercano. 	<p>Cuando el niño construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa por propia iniciativa el amor y cuidado que recibe de su entorno, como un indicio del amor de Dios. Lo hace a través de la interacción con los otros, al realizar acciones como compartir, ayudar y colaborar. • Participa en las prácticas de la confesión religiosa de sus padres o comunidad –como rituales y fiestas–, y lo comparte con sus compañeros. • Participa del uso responsable de los recursos creados por Dios en su entorno. • Demuestra su amor al prójimo respetando y siendo solidario con los que necesitan de su ayuda material y espiritual.

(*) Las competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños de edad, han sido elaborados por la Oficina Nacional de Educación Católica y se incorpora en cumplimiento del Concordato firmado entre el Estado Peruano y el Vaticano. En concordancia con el Reglamento de la Ley General de Educación (art. 42) y la Ley de Libertades Religiosas (art. 8) en las instituciones educativas en todos sus niveles y modalidades, se respetará el derecho a exonerarse de la enseñanza de religión.



Condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias relacionadas con el área de Personal Social

- Organizar sectores con diversos materiales que promuevan el juego simbólico y la representación de sus vivencias (carros, muñecas, cajas, telas, etc.) – Ciclo II.
- Acompañar a los niños en su progresiva autonomía y la adquisición de hábitos de higiene (lavado de manos, higiene bucal, uso de servicios higiénicos) y alimentación saludable, nutritiva y responsable con el ambiente que promueven un estilo de vida saludable y sostenible.
- Considerar provisiones básicas en los servicios educativos –como agua, papel higiénico, jabón líquido y papel toalla, y provisiones personales de higiene provistos por la familia como cepillo de dientes – las cuales deben estar en óptimas condiciones y al alcance de los niños.
- Acompañar al niño en el proceso de regular sus emociones: dándole consuelo cuando lo solicita, poniendo palabras a su emoción y/o para entender algunas emociones de sus compañeros –como miedo, tristeza, enojo o alegría.
- Reconocer y acompañar las características particulares de cada niño, transmitiéndole una imagen positiva de sí mismo. Ejemplo: En un aula de niños de 5 años, cuando la docente observa que un niño logra realizar lo que estaba intentando, le dice sonriendo: “Veo que lo has intentado muchas veces y al fin te salió, ¿te gusta cómo quedó?”.
- Acompañar a los niños a reconocer sus propios logros reafirmando en las acciones que realiza. Así, no dependerá del juicio del adulto o estímulos externos, como el uso de autoadhesivos o sellos. Ejemplo: En un aula de niños de 4 años, cuando uno de ellos culmina una construcción, la docente dice: “¿Ya lo terminaste?, ¿qué nombre le pondrás?, veo que has hecho una torre muy alta”.
- Promover el conocimiento de las características, costumbres, formas de vida propias y de sus compañeros.
- Promover la toma de decisiones de los niños a partir de las oportunidades que se le brinden: realizar acciones por propia iniciativa, elegir determinado material para jugar, escoger *¿a qué jugar?, ¿con qué jugar?, ¿con quién jugar? y ¿dónde jugar?*
- Promover la construcción de acuerdos y normas que favorecen una convivencia respetuosa entre los niños y en relación a su espacio y el ambiente.
- Mantener los límites claros y consistentes en el tiempo (sin cambiar de opinión de un día a otro o dependiendo de tu estado de ánimo) para que los niños puedan sentirse seguros y acompañados al realizar sus actividades.
- Acompañar a los niños en la resolución de conflictos escuchándolos, mostrando serenidad, ayudándolos a reflexionar sobre lo ocurrido y encontrando alternativas de solución.
- Reflexionar y animar a las familias para que compartan con sus niños aspectos de su cultura y su vida espiritual.
- Acompañar a los niños a compartir sus creencias y costumbres con sus compañeros.
- Valorar la diversidad de creencias y prácticas religiosas del grupo de familias con los que trabaja.
- Respetar la elección natural que el niño realiza con respecto a su adulto significativo, con el que se siente mejor y con quien establece el vínculo de apego.
- Valorar las situaciones de vínculo y apego con su adulto significativo, las cuales le van a permitir a futuro creer en la religión que la familia profesa.
- Mostrar una actitud de apertura y respeto frente a las diferentes prácticas religiosas de los niños de su grupo. Esto quiere decir que no impondrá sus propias creencias y prácticas personales, podrá compartirlas libremente como cada niño lo puede hacer ante su grupo.
- Reconocer como positivas las manifestaciones de respeto, solidaridad, actitudes positivas que realizan los niños o adultos hacia los demás y hacia la naturaleza.
- Evitar manifestaciones hacia a los niños que muestren a un Dios sancionador. Por ejemplo, al decir, “si te portas mal Diosito te va a castigar” o “no hagas esto porque Diosito te está viendo”
- Promover el conocimiento y respeto de la naturaleza durante los momentos de exploración espontánea en donde los niños logran recorrer distintos ambientes y espacios.



Todas las personas, desde que nacemos, actuamos y nos relacionamos con el entorno a través de nuestro cuerpo. Con este nos movemos, experimentamos, comunicamos y aprendemos de una manera única, acorde a nuestras propias características, deseos, afectos, necesidades, estados de ánimo y demás. Esto da cuenta de la dimensión psicomotriz de la vida del hombre; es decir, de esa estrecha y permanente relación que existe entre el cuerpo, las emociones y los pensamientos de cada persona al actuar.

Desde los primeros meses de vida, el cuerpo y el movimiento son el principal medio que los niños y las niñas emplean para expresar sus deseos, sensaciones y emociones, así también para conocerse y abrirse al mundo que los rodea. De esta manera, el bebé va adquiriendo progresivamente las primeras posturas –como pasar de boca arriba a boca abajo o viceversa, sentarse, arrodillarse y pararse– hasta alcanzar el desplazamiento y continuar ampliando sus posibilidades de movimiento y acción.

Al mismo tiempo, es a través de estas vivencias que el niño va desarrollando un progresivo control y dominio de su cuerpo reajustándose corporalmente (acomodándose) según sus necesidades en las diversas situaciones cotidianas de exploración o de juego que experimenta. Es a partir de estas experiencias y en la constante interacción con su medio que el niño va construyendo su esquema e imagen corporal; es decir, va desarrollando una representación mental de su cuerpo y una imagen de sí mismo.

En medio de este proceso, es necesario tomar en cuenta que los niños y las niñas son sujetos plenos de emociones, sensaciones, afectos, pensamientos, necesidades e intereses propios, los cuales, durante los primeros años, son vividos y expresados intensamente a través de su cuerpo (gestos, tono, posturas, acciones, movimientos y juegos). Así, esto da cuenta de esa vinculación permanente que existe entre su cuerpo, sus pensamientos y sus emociones.

El logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica Regular se favorece por el desarrollo de diversas competencias. El área Psicomotriz promueve y facilita que los niños y niñas desarrollen la siguiente competencia: “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”.



6.2.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de la competencia en el Área Psicomotriz.

El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias relacionadas con el área, se sustenta en el enfoque de la Corporeidad. Dicho enfoque concibe al "cuerpo" más allá de su realidad biológica, porque implica *hacer, pensar, sentir, saber, comunicar y querer*. De esta manera, asume que el "cuerpo" se encuentra en un proceso constante de construcción de su ser; este es un proceso dinámico y que se desarrolla a lo largo de toda la vida, desde el hacer autónomo de la persona, y que se manifiesta en la modificación y/o reafirmación progresiva de su imagen corporal, la cual se integra con otros elementos de su personalidad en la construcción de su identidad personal y social. Por ello, se valora la condición de la persona para actuar y moverse de forma intencionada, a partir de sus necesidades e intereses particulares, y tomando en cuenta sus posibilidades de acción en una interacción permanente con su entorno.

Además, el área utiliza conocimientos acordes y relacionados con las ciencias aplicadas a la educación, por lo que no se busca desarrollar solamente habilidades físicas en los niños, sino también su identidad, autoestima, el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisiones y la resolución de problemas, tanto en contextos de actividad física como en la vida cotidiana. Es decir, desde este enfoque se busca contribuir en su proceso de formación y desarrollo para su bienestar y el de su entorno.



6.2.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y sus desempeños por edad

Competencia SE DESENVUELVE DE MANERA AUTÓNOMA A TRAVÉS DE SU MOTRICIDAD

¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?

Esta competencia se visualiza cuando los niños y niñas se desarrollan motrizmente al ir tomando conciencia de su cuerpo, y sus posibilidades de acción y de expresión. Ello ocurre a partir de la exploración y experimentación de sus movimientos, posturas, desplazamientos y juegos de manera autónoma.

Cuando el niño tiene la posibilidad de actuar y relacionarse libremente con su entorno, va probando por propia iniciativa determinadas posturas o movimientos hasta dominarlos y sentirse seguro para luego animarse a intentar otros. De esta manera, va desarrollando sus propias estrategias de coordinación y equilibrio desde aquello que sabe hacer, sin ser forzado.

Todas estas acciones, además, permiten al niño conocerse e ir afianzando el dominio de su cuerpo, y el desarrollo y control de sus posturas, del equilibrio y la coordinación de sus movimientos. Así también, su sentido de ubicación y organización en razón a los objetos, al espacio, al tiempo y a las personas de su entorno. Es decir, niños y niñas irán reajustándose corporalmente tomando en cuenta los objetos que emplean o que están a su alrededor, el espacio en el que se encuentran y del cual disponen, el tiempo que dedican a las actividades que realizan (la duración, el término o el tránsito entre ellas), y considerando también cómo se organizan en la interacción con sus pares y los adultos que los acompañan.

Todas estas vivencias contribuyen con la construcción de su esquema e imagen corporal. Estas se desarrollarán de manera saludable si el ambiente que se ofrece al niño es un ambiente cálido, oportuno, enriquecedor y que respeta sus potencialidades, ya que ambas construcciones dependen de sus experiencias vividas, y sus relaciones con otras personas y con su entorno.

Para ello, es sumamente importante que el docente pueda acompañar al niño en el desarrollo de esta competencia a través de la observación y el respeto hacia sus propias potencialidades para expresarse y desenvolverse de manera autónoma a través de sus movimientos, acciones y juegos. Por lo tanto, deberá brindarle un ambiente seguro y objetos pertinentes que le permitan desplazarse, moverse y descubrir sus propias posibilidades de acción; estar atento a sus gestos, posturas, tono, ritmo, movimientos y juegos, los cuales expresan las sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos de los niños y niñas. Esto permitirá ofrecerles un acompañamiento oportuno, transformar el espacio e incorporar nuevos materiales, en respuesta a sus intereses y necesidades de expresarse con el cuerpo.

En el desarrollo de la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”, los niños y las niñas combinan principalmente las siguientes capacidades: Comprende su cuerpo y Se expresa corporalmente.



Estándares de aprendizaje de la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”

Nivel	Descripción de los niveles de la competencia
Nivel destacado	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando evalúa críticamente los procesos físicos, en relación a aspectos sociales, emocionales, afectivos y cognitivos vinculándolos con las características de su desarrollo y su identidad corporal. Demuestra habilidades en la ejecución de movimientos complejos cuando practica actividad física. Crea, se apropia y evalúa prácticas corporales y expresivas de diferentes contextos, fusionando a través del movimiento características de expresión de su cultura y de otras culturas.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando toma conciencia de cómo su imagen corporal contribuye a la construcción de su identidad y autoestima. Organiza su cuerpo en relación a las acciones y habilidades motrices según la práctica de actividad física que quiere realizar. Produce con sus compañeros diálogos corporales ⁷ que combinan movimientos en las que expresan emociones, sentimientos y pensamientos sobre temas de su interés en un determinado contexto.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando relaciona cómo su imagen corporal y la aceptación de los otros influyen en el concepto de sí mismo. Realiza habilidades motrices específicas, regulando su tono, postura, equilibrio y tomando como referencia la trayectoria de objetos, los otros y sus propios desplazamientos. Produce secuencias de movimientos y gestos corporales para manifestar sus emociones con base en el ritmo y la música y utilizando diferentes materiales.
Nivel esperado al final del ciclo V	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando acepta sus posibilidades y limitaciones según su desarrollo e imagen corporal. Realiza secuencias de movimientos coordinados aplicando la alternancia de sus lados corporales de acuerdo a su utilidad. Produce con sus pares secuencias de movimientos corporales, expresivos ⁸ o rítmicos en relación a una intención.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando comprende cómo usar su cuerpo explorando la alternancia de sus lados corporales de acuerdo a su utilidad y ajustando la posición del cuerpo en el espacio y en el tiempo en diferentes etapas de las acciones motrices, con una actitud positiva y una voluntad de experimentar situaciones diversas. Experimenta nuevas posibilidades expresivas de su cuerpo y las utiliza para relacionarse y comunicar ideas, emociones, sentimientos, pensamientos.
Nivel esperado al final del ciclo III	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando comprende cómo usar su cuerpo en las diferentes acciones que realiza utilizando su lado dominante y realiza movimientos coordinados que le ayudan a sentirse seguro en la práctica de actividades físicas. Se orienta espacialmente en relación a sí mismo y a otros puntos de referencia. Se expresa corporalmente con sus pares de diferentes utilizando el ritmo, gestos y movimientos como recursos para comunicar.
Nivel esperado fin ciclo II	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre su lado dominante y sus posibilidades de movimiento por propia iniciativa en situaciones cotidianas. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse con seguridad y utiliza objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones en relación a estos, a las personas, el espacio y el tiempo. Expresa corporalmente sus sensaciones, emociones y sentimientos a través del tono, gesto, posturas, ritmo y movimiento en situaciones de juego.
Nivel esperado al final del ciclo I	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre sus posibilidades de movimiento y las partes de su cuerpo. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse y manipular objetos. Expresa corporalmente a través del gesto, el tono, las posturas y movimientos sus sensaciones y emociones en situaciones cotidianas. ⁹

⁷ Entendemos por diálogos corporales a las secuencias rítmicas de movimiento, gestos, coreografías, imágenes, etc.

⁸ Dichos movimientos pueden expresar ideas, emociones, sentimientos, pensamientos, etc.

⁹ Pueden ser momentos de cuidado, exploración y/o juego.



Desempeños por edad

Competencia "Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad"				CICLO I
<p>Cuando el niño se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende su cuerpo. • Se expresa corporalmente. 				
<p>Descripción del nivel de logro de la competencia esperado al fin del ciclo I</p> <p>Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre sus posibilidades de movimiento y las partes de su cuerpo. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse y manipular objetos. Expresa corporalmente a través del gesto, el tono, las posturas y movimientos sus sensaciones y emociones en situaciones cotidianas.</p>				
<p>Desempeños 9 meses</p> <p>Cuando el niño se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad y se encuentra en proceso hacia el nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza acciones y movimientos de manera autónoma –en los que expresa sus emociones–, que le permiten adquirir posturas, desplazarse en el espacio, explorar su cuerpo e interactuar con el entorno: pasa de la posición boca arriba a boca abajo o viceversa, se coloca de lado o semisentado, y manipula objetos que son de su interés. • Manifiesta las sensaciones que percibe de su cuerpo, y da muestra de que reconoce algunas partes del mismo, a través de gestos, movimientos y al responder a las solicitudes que surgen en la 	<p>Desempeños 18 meses</p> <p>Cuando el niño se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad y se encuentra en proceso hacia el nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza acciones y movimientos de manera autónoma –en los que expresa sus emociones–, que le permiten adquirir posturas, desplazarse en el espacio, explorar su cuerpo e interactuar con el entorno: se sienta, gatea, se para y da algunos pasos apoyándose en un elemento fijo, manipula objetos que son de su interés y al hacerlo demuestra mayor precisión en los movimientos de su mano. • Manifiesta las sensaciones que percibe de su cuerpo y da muestras de que reconoce las partes de su cuerpo a través de gestos o acciones, y se reconoce a sí mismo cuando observa su 	<p>Desempeños 24 meses</p> <p>Cuando el niño se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad y se encuentra en proceso hacia el nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza acciones y movimientos de manera autónoma –en los que expresa sus emociones–, que le permiten desplazarse por el espacio, explorar con su cuerpo e interactuar con el entorno: camina con soltura y sin apoyo, se desplaza arrastrando o empujando objetos, corre e intenta subir o bajar pequeñas pendientes, sube escalones con el mismo pie y crea sus propias maneras para bajarlos. • Realiza acciones de exploración y juego, en las que utiliza ambas manos de manera coordinada. Ejemplo: <i>Un niño coge piedritas y juega a meterlas dentro una botella.</i> • Manifiesta sus sensaciones y necesidades corporales, y reconoce las partes de su cuerpo a través de gestos, acciones y algunas palabras. Da muestras de que reconoce su imagen al mirarse en el espejo o al 	<p>Desempeños 36 meses</p> <p>Cuando el niño se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad y logra el nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza acciones y movimientos de manera autónoma –en los que expresa sus emociones– para explorar con su cuerpo e interactuar con el entorno: corre, sube y baja escalones alternando los pies, salta desde pequeñas alturas, experimenta con su cuerpo el equilibrio y desequilibrio, hace giros, trepa y se desliza por pequeñas pendientes con seguridad. • Realiza acciones de exploración y juego, en las que coordina movimientos de sus manos y pies. Ejemplo: <i>Un niño juega con una pelota e intenta patearla hacia un lugar determinado.</i> • Manifiesta sus sensaciones y necesidades corporales al mencionarlas en diferentes situaciones de interacción, juego y cuidado cotidiano. 	



<p>interacción cotidiana con el adulto que lo cuida. Ejemplo: <i>Un bebé, durante el cambio de ropa, extiende sus piernas cuando el adulto que lo atiende se lo solicita.</i></p>	<p>imagen en el espejo. Ejemplo: <i>Un niño al darse cuenta de que la imagen reflejada en el espejo, es él, se sonríe, hace algunos movimientos, gestos y juega a aparecer y desaparecer.</i></p>	<p>mirar fotos en las que aparece.</p>	<p>Ejemplo: <i>Un niño solicita agua cuando tiene sed, avisa a un adulto cuando quiere ir al baño, se lava las manos cuando las siente pegajosas.</i></p>
---	---	--	---



Competencia "Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad"		CICLO II
<p>Cuando el niño se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende su cuerpo. • Se expresa corporalmente. 		
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo II</p> <p>Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre su lado dominante y sus posibilidades de movimiento por propia iniciativa en situaciones cotidianas. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse con seguridad y utiliza objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones en relación a estos, a las personas, el espacio y el tiempo. Expresa corporalmente sus sensaciones, emociones y sentimientos a través del tono, gesto, posturas, ritmo y movimiento en situaciones de juego.</p>		
<p>Desempeños 3 años</p> <p>Cuando el niño se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad y se encuentra en proceso hacia el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza acciones y movimientos como correr, saltar desde pequeñas alturas, trepar, rodar, deslizarse –en los que expresa sus emociones– explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, la superficie y los objetos. Ejemplo: <i>Un niño juega a trepar un pequeño muro, camina intentando mantener el equilibrio y salta desde cierta altura.</i> • Realiza acciones y movimientos de coordinación óculo-manual y óculo-podal en diferentes situaciones cotidianas y de juego según sus intereses. Ejemplo: <i>Un niño desenrosca la tapa de su botella, pela una fruta, y puede abrir y cerrar sus envases colocándoles las tapas.</i> 	<p>Desempeños 4 años</p> <p>Cuando el niño se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad y se encuentra en proceso hacia el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza acciones y juegos de manera autónoma, como correr, saltar, trepar, rodar, deslizarse, hacer giros, patear y lanzar pelotas, etc. –en los que expresa sus emociones– explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, la superficie y los objetos, regulando su fuerza, velocidad y con cierto control de su equilibrio. Ejemplo: <i>Un niño, al jugar a perseguir y atrapar a su compañero, corre y aumenta su velocidad, cambia de dirección al correr y salta pequeños obstáculos.</i> • Realiza acciones y movimientos de coordinación óculo-manual y óculo-podal, acorde con sus necesidades e intereses, y según las características de los objetos o materiales que emplea en diferentes situaciones cotidianas de exploración y juego. Ejemplo: <i>Un niño juega a poner un pie delante del otro sin perder el equilibrio.</i> 	<p>Desempeños 5 años</p> <p>Cuando el niño se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad y logra el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza acciones y juegos de manera autónoma combinando habilidades motrices básicas como correr, saltar, trepar, rodar, deslizarse, hacer giros y volteretas –en los que expresa sus emociones– explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, el tiempo, la superficie y los objetos; en estas acciones, muestra predominio y mayor control de un lado de su cuerpo. Ejemplo: <i>Un niño juega a caminar detrás de otro niño. Aceleran la marcha, inventan diferentes formas de caminar, corren saltando, caminan hacia atrás, se impulsan y hacen saltos largos, entre otros movimientos.</i> • Realiza acciones y movimientos de coordinación óculo-manual y óculo-podal que requieren mayor precisión. Lo hace en diferentes situaciones cotidianas, de juego o de representación gráfico-plástica, ajustándose a los límites espaciales y a las características de los objetos, materiales y/o herramientas que utilizan, según sus necesidades, intereses y posibilidades. Ejemplo: <i>En el patio, un niño dibuja círculos en el suelo para jugar con canicas tratando de</i>



<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus sensaciones corporales, e identifica algunas de las necesidades y cambios en el estado de su cuerpo, como la respiración después de una actividad física. Reconoce las partes de su cuerpo al relacionarlas con sus acciones y nombrarlas espontáneamente en diferentes situaciones cotidianas. Representa su cuerpo (o los de otros) a su manera y utilizando diferentes materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus sensaciones corporales, e identifica las necesidades y cambios en el estado de su cuerpo, como la respiración y sudoración después de una actividad física. Reconoce las partes de su cuerpo al relacionarlas con sus acciones y nombrarlas espontáneamente en diferentes situaciones cotidianas. Representa su cuerpo (o los de otros) a su manera, utilizando diferentes materiales y haciendo evidentes algunas partes, como la cabeza, los brazos, las piernas y algunos elementos del rostro. 	<p><i>hacerlas caer dentro de los círculos que dibujó.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus sensaciones corporales, e identifica las necesidades y cambios en el estado de su cuerpo, como la respiración y sudoración. Reconoce las partes de su cuerpo al relacionarlas con sus acciones y nombrarlas espontáneamente en diferentes situaciones cotidianas. Representa su cuerpo (o el de otro) a su manera, incorporando más detalles de la figura humana, e incluyendo algunas características propias (cabello corto, largo, lacio, rizado, etc.).
--	---	---



Condiciones que favorecen el desarrollo de la competencia relacionada con el área Psicomotriz

- Ofrecer espacios amplios y despejados, dentro y fuera del aula, que permitan a los niños experimentar libremente con su cuerpo desde sus propios intereses y posibilidades de acción y movimiento.
- Proporcionar materiales y/o mobiliarios pertinentes que posibiliten el juego y la exploración a través de su cuerpo, sus posturas y movimientos –por ejemplo, estructuras de madera a una altura adecuada para que los bebés tengan la posibilidad de sujetarse y ponerse en pie (específicamente en Ciclo I), cajas o cajones de madera donde los niños puedan meterse o jugar a entrar y salir, telas, colchonetas, aros, llantas, túneles, hamacas, rampas, estructuras de madera para trepar, entre otros.
- Conocer las necesidades y características madurativas de los niños con relación a la dimensión psicomotriz de su desarrollo, y respetar los procesos individuales y las propias formas, ritmos y tiempos, para brindarles un acompañamiento adecuado y oportuno, sin dirigirlos, presionarlos o apurarlos.
- Promover que los niños y niñas puedan medir los riesgos por sí mismos al momento de realizar sus diversos movimientos, posturas y desplazamientos; brindarles la confianza y seguridad necesarias a través de nuestras palabras y lenguaje corporal.
- Observar a los niños y niñas durante sus juegos y movimientos prestando atención al proceso antes que a la acción en sí misma; valorar su esfuerzo, su placer y sus aprendizajes al enfrentarse a diversos retos motrices.
- Prestar atención a las diferentes sensaciones y/o emociones que los niños expresan a través de sus gestos, tono, posturas, movimientos, desplazamientos y juegos, lo que nos permitirá conocerlos y, a partir de ello, realizar las modificaciones necesarias, tanto en relación a nuestras actitudes y acompañamiento, como en la planificación y organización del espacio y materiales.
- Favorecer espacios de diálogo, después de los tiempos de juego y movimiento, donde los niños puedan hacer uso de la palabra para comunicar espontáneamente aquellas sensaciones y/o emociones que han experimentado a través de su cuerpo, posturas, movimientos y desplazamientos. En el caso de Ciclo I, con los bebés que aún no hablan, es el adulto quien debe estar atento para recibir y reconocer estas diferentes emociones y sensaciones, y darles lugar a través de la palabra; por ejemplo, al ver a un bebé que disfruta mucho gatear y lo hace recurrentemente por todo el espacio para explorar, el adulto le puede decir: “veo que te ha gustado mucho gatear por todo el espacio”.
- Promover el respeto de los límites y pautas de cuidado al moverse libremente –tanto con relación a sí mismo, como a los demás; tomando en cuenta el material, el mobiliario y el espacio del que disponen–. Por ejemplo, conviene delimitar claramente el espacio en el que los bebés pueden desplazarse para explorar libremente, promover que los niños puedan avisar antes de saltar para evitar accidentes, y asegurarse de que el espacio esté libre.



6.3 Área de Comunicación

La comunicación surge como una necesidad vital de los seres humanos. En los primeros años, en sus interacciones con el adulto, los niños se comunican a través de balbuceos, sonrisas, miradas, llantos, gestos que expresan sus necesidades, emociones, intereses o vivencias. Progresivamente, pasan de una comunicación gestual a una donde surgen las interacciones verbales cada vez más adecuadas a la situación comunicativa y a los diferentes contextos. Asimismo, a través de la interacción con los diversos tipos de textos escritos, los niños descubren que pueden disfrutar de historias y acceder a información, entre otros. Es en el momento en que los niños se preguntan por las marcas escritas, presentes en su entorno, cuando surge el interés por conocer el mundo escrito y, al estar en contacto sostenido con él, los niños descubren y toman conciencia de que no solo con la oralidad se pueden manifestar ideas y emociones, sino que también pueden ser plasmadas por escrito en un papel, una computadora o un celular.

Por las características anteriormente descritas, el nivel de Educación Inicial considera las competencias relacionadas con el área de comunicación, la comprensión y la producción de textos orales de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños y del contexto en que se desenvuelven, así como la iniciación a la lectura y a la escritura a través del contacto con los textos escritos.

El logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica Regular se favorece por el desarrollo de diversas competencias. El área de Comunicación promueve y facilita que los niños y niñas desarrollen y vinculen las siguientes competencias: “Se comunica oralmente en su lengua materna”, “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” y “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”.

En el II ciclo, además de las competencias mencionadas, se introduce una competencia que –en primaria y secundaria– se vincula al área de Arte y cultura, denominada “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos”. El desarrollo de esta competencia amplía los recursos expresivos de los niños al proporcionarles oportunidades de expresarse a través del sonido (música), las imágenes (dibujos, pinturas, películas), las acciones (danza, teatro) y los objetos (esculturas, construcciones).



6.3.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el Área de Comunicación

El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias relacionadas con el área corresponde al enfoque comunicativo. El enfoque desarrolla competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje situados en contextos socioculturales distintos:

- Es comunicativo, porque su punto de partida es el uso de lenguaje para comunicarse con otros. Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos, en variados soportes, como los impresos, audiovisuales y digitales, entre otros.
- Considera las prácticas sociales del lenguaje, porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos en los textos.
- Enfatiza lo sociocultural, porque estos usos y prácticas del lenguaje se sitúan en contextos sociales y culturales específicos. Los lenguajes orales y escritos adoptan características propias en cada uno de esos contextos y generan identidades individuales y colectivas. Por eso, hay que tomar en cuenta cómo se usa el lenguaje en diversas culturas según su momento histórico y sus características socioculturales. Más aún, en un país como el nuestro, donde se hablan 47 lenguas originarias, además del castellano.

Asimismo, el área contempla la reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso, no solo como un medio para aprender en los diversos campos del saber, sino también para crear o apreciar distintas manifestaciones literarias y para desenvolverse en distintas facetas de la vida, lo que considera el impacto de las tecnologías en la comunicación humana. De este modo, se asegura la apropiación integral del lenguaje.

En el marco del Enfoque comunicativo, se espera que los niños aprendan a usar el lenguaje para comunicarse con los demás. La competencia “Se comunica oralmente en lengua materna” es la base de las competencias “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” y “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna”, pues introduce a los niños en los aspectos básicos de la comunicación. No obstante, cabe señalar que cada competencia tiene procesos de adquisición diferentes.

En el caso de los lenguajes artísticos, el enfoque es **multicultural e interdisciplinario**.

- Es **multicultural**, porque reconoce las características sociales y culturales de la producción artística de cada contexto. A su vez, busca generar en los niños una apreciación profunda de su propia cultura.
- Es **interdisciplinario**, porque hay modos de expresión y creación que no se pueden limitar a un solo lenguaje artístico. La integración de las artes aparece en casi todas las manifestaciones ancestrales, donde se hace un uso simultáneo de distintos lenguajes



artísticos –por ejemplo, en la petición u ofrenda por una abundante cosecha, se incluyen el ornamento, la sonoridad y el lenguaje gestual.

En las primeras etapas del desarrollo de un niño o niña, estas expresiones conjuntas se dan de manera natural; ellos o ellas cantan mientras dibujan, crean historias animadas y/o sonoras, se disfrazan, asumen roles a través del juego.

En esta área, abordar la enseñanza y aprendizaje desde un enfoque comunicativo, multicultural e interdisciplinario es situar estos procesos en entornos culturales y naturales de los niños.



6.3.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y sus desempeños por edad

Competencia SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA

¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?

En los primeros años, los niños comunican a través de gestos, sonrisas, llantos, balbuceos, sus deseos, necesidades e intereses al adulto significativo con el que interactúan. En esta etapa, aparecen progresivamente palabras significativas como parte del vocabulario de los niños. Es en las actividades cotidianas –como el juego, los momentos de alimentación, de cambio de ropa, entre otros– que surgen diversas interacciones verbales a través de las cuales, los niños van desarrollando el lenguaje y lo utilizan para pedir, designar, expresar sus deseos, establecer vínculo afectivo, para comunicarse con el adulto y otros niños.

En forma constante, los niños irán ampliando su lenguaje e interactuando con grupos de niños más numerosos. Pasan de una comunicación predominantemente gestual y basada en lo sobreentendido a una comunicación donde surgen los intercambios lingüísticos cada vez más adecuados a lo que quieren decir, y a quién o quiénes se quiere dirigir. Asimismo, en la interacción cotidiana con los otros, los niños aprenden a practicar una escucha atenta y a usar el lenguaje recurriendo a algunas normas básicas, preguntar por algo que les interesa saber, por algo que no entienden, seguir indicaciones orales para resolver una actividad u opinar sobre el cuento o historia escuchado, plantear propuestas para, por ejemplo, cuidar las plantas de su IE o para complementar lo que dice para ser comprendido por los demás.

Durante su permanencia en los servicios educativos de Educación Inicial, los niños transitan por diferentes momentos de la jornada diaria (juego en sectores, juego libre, refrigerio, recreo, momentos de cuidado, actividad autónoma), los cuales se convierten en oportunidades para que se expresen libremente sin temor de ser corregidos o sancionados y donde son acompañados por un adulto que escucha y acoge sus ideas. Además, es importante que los niños de 3 a 5 años participen de otros espacios como las asambleas, en las cuales pueden hablar progresivamente de forma más organizada, por ejemplo, levantando la mano para intervenir, escuchando en silencio al otro o esperando su turno para intervenir. También es relevante que tengan oportunidades para realizar entrevistas, a través de las cuales formulan preguntas, confrontan sus ideas, argumentan, llegan a conclusiones. En todas estas situaciones, es el docente quien escucha atentamente a los niños e interviene de forma pertinente con preguntas que los ayuden a ampliar información sobre aquello que no es entendido. De esta manera, se genera un clima de seguridad, confianza y libertad que favorece los intercambios verbales entre los mismos niños y de los niños con el docente.

En el desarrollo de la competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna”, los niños y las niñas combinan, principalmente, las siguientes capacidades: Obtiene información del texto oral, Infiere e interpreta información del texto oral, Adecúa, organiza y desarrolla el texto oral de forma coherente y cohesionada, Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica, Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores y Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral.



Estándares de aprendizaje de la competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna”

Nivel	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; interpreta la intención del interlocutor y las relaciones de poder a partir de las inferencias realizadas en discursos que contienen sesgos, falacias y ambigüedades. Se expresa adecuando su estilo a situaciones comunicativas formales e informales y a los géneros discursivos orales en que participa. Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, con un vocabulario especializado ¹⁰ y preciso; enfatiza o matiza los significados mediante el uso de recursos no verbales y paraverbales con la intención de producir efectos en los interlocutores. Reflexiona sobre el texto y evalúa la validez de la información y su efecto en los interlocutores, de acuerdo a sus conocimientos, fuentes de información y al contexto sociocultural. En un intercambio, articula y sintetiza las intervenciones de una variedad de discursos; asimismo, evalúa las ideas de los otros para contraargumentar eligiendo estratégicamente cómo y en qué momento participa.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; infiere información relevante y conclusiones e interpreta la intención del interlocutor y las relaciones de poder en discursos que contienen sesgos, falacias y ambigüedades. Se expresa adecuándose a situaciones comunicativas formales e informales y a los géneros discursivos orales en que participa. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos; incorpora un vocabulario especializado y enfatiza los significados mediante el uso de recursos no verbales y paraverbales. Reflexiona sobre el texto y evalúa la validez de la información y su efecto en los interlocutores, de acuerdo a sus conocimientos, fuentes de información y al contexto sociocultural. En un intercambio, hace contribuciones relevantes y evalúa las ideas de los otros para contraargumentar, eligiendo estratégicamente cómo y en qué momento participa.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; infiere el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita e implícita, e interpreta la intención del interlocutor en discursos que contienen ironías y sesgos. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos conectores y referentes, así como de un vocabulario variado y pertinente. Enfatiza significados mediante el uso de recursos no verbales y paraverbales. Reflexiona sobre el texto y evalúa su fiabilidad de acuerdo a sus conocimientos y al contexto sociocultural. Se expresa adecuándose a situaciones comunicativas formales e informales. En un intercambio, hace preguntas y utiliza las respuestas escuchadas para desarrollar sus ideas y sus contribuciones, tomando en cuenta los puntos de vista de otros.
Nivel esperado al final del ciclo V	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; infiere el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita, e interpreta la intención del interlocutor en discursos que contienen ironías. Se expresa adecuándose a situaciones comunicativas formales e informales. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de conectores y algunos referentes, así como de un vocabulario variado y pertinente. Usa recursos no verbales y paraverbales para enfatizar lo que dice. Reflexiona y evalúa los textos escuchados a partir de sus conocimientos y el contexto sociocultural. En un intercambio, hace preguntas y contribuciones relevantes que responden a las ideas y puntos de vista de otros, enriqueciendo el tema tratado.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; infiere e interpreta hechos, tema y propósito. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de algunos conectores y referentes, así como de un vocabulario variado. Se apoya en recursos no verbales y paraverbales para enfatizar lo que dice. Reflexiona sobre textos escuchados a partir de sus conocimientos y experiencia. Se expresa adecuándose a situaciones comunicativas formales e informales. En un intercambio, comienza a adaptar lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a través de comentarios y preguntas relevantes.
Nivel esperado al final del ciclo III	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita, infiere e interpreta hechos y temas. Desarrolla sus ideas manteniéndose, por lo general, en el tema; utiliza algunos conectores, así como vocabulario de uso frecuente. Su pronunciación es entendible ¹¹ y se apoya en recursos no verbales y paraverbales. Reflexiona sobre textos escuchados a partir de sus conocimientos y experiencia. Se expresa adecuándose a su propósito comunicativo. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.
Nivel esperado al final del ciclo II	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información e interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Desarrolla sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente ¹² y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.
Nivel esperado al final del ciclo I	Se comunica oralmente, escucha lo que otros le dicen, pregunta y responde. Se expresa espontáneamente a través del lenguaje verbal apoyándose en gestos y lenguaje corporal, con el propósito de interactuar con otras personas de su entorno.

¹⁰ Se refiere a los términos utilizados en los textos académico-científicos que pertenecen a una disciplina determinada; asimismo, incluye el conocimiento de los expertos sobre temas específicos.

¹¹ La adecuación de la pronunciación y entonación considera la variedad dialectal del estudiante; es decir, se debe respetar su variedad, sea de la Costa, Sierra o Selva.

¹² Este vocabulario corresponde a las palabras que utiliza el estudiante de manera cotidiana en su entorno familiar, escolar y local, de acuerdo a su variedad dialectal.



Desempeños por edad

Competencia "Se comunica oralmente en su lengua materna"**CICLO I**

Cuando el niño se comunica oralmente en su lengua materna, combina e integra las siguientes capacidades:

- Obtiene información del texto oral.
- Infiere e interpreta información del texto oral.
- Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.
- Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.

Descripción del nivel de logro de la competencia esperado al fin del ciclo I (Estándar de aprendizaje)

Se comunica oralmente, escucha lo que otros le dicen, pregunta y responde. Se expresa espontáneamente a través del lenguaje verbal apoyándose en gestos y lenguaje corporal, con el propósito de interactuar con otras personas de su entorno.

Desempeños 9 meses	Desempeños 18 meses	Desempeños 24 meses	Desempeños 36 meses
<p>Cuando el niño se comunica oralmente en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus necesidades, emociones e intereses –al interactuar con personas conocidas de su entorno familiar– a través de balbuceos, señas, gestos, sonrisas, miradas, movimientos corporales y, en algunas ocasiones, con el llanto, con la intención de comunicarse o lograr su propósito. Ejemplo: <i>El niño señala con el dedo algún alimento cuando quiere que la docente se lo dé, porque tiene hambre.</i> • Responde –a las personas conocidas de su entorno familiar que le hablan– a través de balbuceos, sonrisas, miradas, señas, gestos y movimientos corporales. Ejemplo: <i>Cuando la docente pregunta tiernamente al bebé: "¿Cómo estás bebé?", este responde sonriendo, haciendo sonidos, "guguuu", y moviendo sus piernas y brazos.</i> 	<p>Cuando el niño se comunica oralmente en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus necesidades, emociones e intereses –al interactuar con otras personas conocidas de su entorno familiar– a través de señas, gestos, sonrisas, miradas, movimientos corporales y/o algunas palabras con la intención de comunicarse o lograr su propósito. Ejemplo: <i>La niña dice "Pato", y señala su pie para pedir a la docente que le ponga sus zapatos.</i> • Responde –a las personas conocidas de su entorno familiar que le hablan– con señas, gestos, sonrisas, miradas, movimientos corporales y algunas palabras. Ejemplo: <i>La docente le dice a Juan: "Juan, ¿qué es lo que te envió papá en la lonchera?" y él le responde con una sonrisa: "Nina", señalando la mandarina.</i> 	<p>Cuando el niño se comunica oralmente en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus necesidades, emociones e intereses –al interactuar con otras personas de su entorno familiar– usando algunas palabras y sonidos combinados que se asemejan a palabras, así como movimientos corporales, señas, gestos, sonrisas y miradas con la intención de comunicarse o lograr su propósito. Ejemplo: <i>La niña dice "Miya", y coge de la mano a la docente para mostrarle que ha podido construir una torre con bloques de madera.</i> • Participa en conversaciones con personas de su entorno respondiendo con algunas palabras, así como movimientos corporales, señas, gestos, sonrisas, miradas. Ejemplo: <i>La niña elige el polo que se quiere poner diciendo: "Ete", "polo osho", señalando el oso del polo.</i> 	<p>Cuando el niño se comunica oralmente en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de algunas experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar y local. Utiliza palabras de uso frecuente, señas, sonrisas, miradas, gestos, así como movimientos corporales, con la intención de comunicarse. Ejemplo: <i>El niño le dice a la docente "No, yo solito", y de manera simultánea, le aparta la mano del timón de su triciclo para que lo deje manejar solo.</i> • Participa –en conversaciones o cuando escucha cuentos, fábulas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral– formulando preguntas o respondiendo con palabras de uso cotidiano a preguntas que le hacen.



Competencia "Se comunica oralmente en su lengua materna"		CICLO II
<p>Cuando el niños se comunica oralmente en su lengua materna, combina e integra las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto oral. • Infiere e interpreta información del texto oral. • Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. • Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 		
<p>Descripción del nivel de logro de la competencia esperado al fin del ciclo II (Estándar de aprendizaje)</p> <p>Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información e interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Desarrolla sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente¹³ y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.</p>		
Desempeños 3 años	Desempeños 4 años	Desempeños 5 años
<p>Cuando el niño se comunica oralmente en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de algunas experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz con la intención de lograr su propósito: informar, pedir, convencer o agradecer. Ejemplo: <i>Un niño dice a la docente: "No me quiele dal dompecabezas", moviendo la cabeza en señal de negación.</i> • Participa en conversaciones o escucha cuentos, leyendas y otros relatos de la tradición oral. Formula preguntas sobre lo que le interesa saber o responde a lo que le preguntan. • Recupera información explícita de un texto oral. Menciona el nombre de personas y personajes, sigue indicaciones orales o vuelve a contar 	<p>Cuando el niño se comunica oralmente en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de sus experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz según su interlocutor y propósito: informar, pedir, convencer o agradecer. • Participa en conversaciones o escucha cuentos, leyendas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral. Formula preguntas sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido o responde a lo que le preguntan. Ejemplo: <i>Un niño comenta sobre la leyenda "La quena de oro" que escuchó y dice: La flauta no sonaba porque el jefe era malo.</i> • Recupera información explícita de un texto oral. Menciona algunos hechos, el nombre de personas y personajes. Sigue indicaciones orales o vuelve a contar con 	<p>Cuando el niño se comunica oralmente en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de sus experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente y, estratégicamente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz, según su interlocutor y propósito: informar, pedir, convencer, agradecer. Desarrolla sus ideas en torno a un tema, aunque en ocasiones puede salirse de este. Ejemplo: <i>Sergio comenta que las vacas que vio en el paseo del salón eran muy grandes, algunas tenían cachos y olían horrible, mientras se tapa la nariz con su mano".</i> • Participa en conversaciones, diálogos o escucha cuentos, leyendas, rimas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral. Espera su turno para hablar, escucha mientras su interlocutor habla, pregunta y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido con la intención de obtener información. • Recupera información explícita de un texto oral. Menciona algunos hechos y lugares, el nombre de personas y personajes. Sigue indicaciones orales o vuelve a contar con

¹³ Este vocabulario corresponde a las palabras que utiliza el estudiante de manera cotidiana en su entorno familiar, escolar y local, de acuerdo a su variedad dialectal.

<p>con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduce características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos y rimas orales. • Comenta lo que le gusta o le disgusta de personas, personajes, hechos o situaciones de la vida cotidiana a partir de sus experiencias y del contexto en que se desenvuelve. 	<p>sus propias palabras los sucesos que más le gustaron.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduce relaciones de causa-efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales. Ejemplo: <i>Una niña responde sobre porqué en la leyenda la estrella fue convertida en gusano y dice: "Porque Apí la quería mucho", "para que Apí y la estrella estén juntos", "para que la estrella hable con Apí".</i> • Comenta lo que le gusta o le disgusta de personas, personajes, hechos o situaciones de la vida cotidiana a partir de sus experiencias y del contexto en que se desenvuelve. 	<p>sus propias palabras los sucesos que más le gustaron. Ejemplo: <i>Un niño comenta después de escuchar la leyenda "La Ciudad Encantada de Huancabamba" dice: "El niño caminó, caminó y se perdió y se puso a llorar, apareció el señor con una corona y un palo, y se lo llevó al niño". Y una niña dice: "El niño llevó a las personas a la ciudad y no le creían."</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduce relaciones de causa-efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales. • Comenta sobre lo que le gusta o disgusta de personas, personajes, hechos o situaciones de la vida cotidiana dando razones sencillas a partir de sus experiencias y del contexto en que se desenvuelve.
--	--	--



Competencia LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA**¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?**

En el nivel inicial, esta competencia se desarrolla desde los primeros años en la vida de los niños cuando establecen su primer contacto con el mundo escrito: eligen y exploran los textos que se encuentran en su entorno, como cuentos, enciclopedias, recetarios, revistas infantiles, poemas, entre otros.

En un inicio, los niños ojean las páginas de los textos centrandó su atención en las ilustraciones; luego, piden al adulto que les lea, porque se han dado cuenta de que hay información escrita o "leen" por sí mismos contando la historia con sus propias palabras. Progresivamente, identifican en los textos algunas palabras conocidas y logran expresar las emociones que se generaron, su agrado o desagrado con relación al texto leído por sí mismos o a través de un adulto.

A partir de las oportunidades que tengan los niños de escuchar leer y de leer por sí mismos diversos tipos de textos, se acercarán a ellos con diferentes propósitos (disfrutar, buscar información, etc.), realizarán anticipaciones sobre su significado antes de haberlos leído o escuchado, o interrogarán los textos, movilizados por su interés, para construir el significado de los mismos.

En ese sentido, desde el ciclo II de la educación inicial, se desarrollan diversas experiencias de lectura que les permitan a los niños acercarse al sistema de escritura para obtener información, hacer inferencias e interpretaciones a partir de información explícita e implícita en el texto de manera que puedan construir el sentido del texto, y también para expresar sus gustos y preferencias en relación con el mismo. Es importante que los niños se enfrenten a textos reales y completos.

Entonces, hablar de "leer de manera no convencional", se refiere a la lectura que realizan los niños sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética. Es decir, los niños que "leen sin saber leer". Ello es posible dado que los niños y las niñas leen textos por sí mismos a partir de elaborar diversas hipótesis sobre lo que dicen los textos, pues relacionan sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras, letras, entre otros. Es decir, no se espera que los niños terminen el inicial leyendo de manera convencional.

En el desarrollo de la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna", los niños y las niñas combinan principalmente las siguientes capacidades: Obtiene información del texto escrito, Infiere e interpreta información del texto escrito, y Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.



**Estándares de aprendizaje de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos
en su lengua materna”**

Nivel	Descripción de los niveles del desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Lee diversos tipos de textos críticamente con estructuras complejas, principalmente de naturaleza analítica y reflexiva, con vocabulario variado y especializado. Interpreta y reinterpreta el texto a partir del análisis de énfasis y matices intencionados, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las ideologías y relaciones de poder que este presenta. Evalúa el uso del lenguaje, la validez de la información, el estilo del texto, la intención de estrategias discursivas y recursos textuales. Explica el efecto del texto en el lector así como la influencia de los valores y posturas del autor en relación al contexto sociocultural en el que el texto fue escrito.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta y ambigua que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y de detalle para construir su sentido global, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa el uso del lenguaje, la validez de la información, el estilo del texto, la intención de estrategias discursivas y recursos textuales. Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Lee diversos tipos de texto con estructuras complejas y vocabulario variado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.
Nivel esperado al final del ciclo V	Lee diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado. Obtiene información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global. Reflexiona sobre aspectos variados del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.
Nivel esperado al final del ciclo III	Lee diversos tipos de textos de estructura simple en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto considerando información recurrente para construir su sentido global. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.
Nivel esperado al final del ciclo II	Lee ¹⁴ diversos tipos de textos que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra comprensión de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos a partir de su propia experiencia. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.
Nivel esperado al final del ciclo I	Este nivel tiene principalmente como base el nivel 1 de la competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna”.

¹⁴ Leer, en este nivel, se refiere a la lectura no convencional -la lectura que realizan los niños sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética-. Es decir, los niños que leen “sin saber leer”. Ello es posible dado que los niños y las niñas leen textos por sí mismos a partir de elaborar diversas hipótesis sobre lo que dicen los textos, relacionando sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras, letras, entre otros.

Desempeños por edad

Competencia "Lee diversos tipos de texto en su lengua materna"		CICLO II
<p>Cuando el niño lee diversos tipos de texto, combina e integra capacidades como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 		
<p>Descripción del nivel de logro de la competencia esperado al fin del ciclo II</p> <p>Lee¹⁵ diversos tipos de textos que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra comprensión de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos a partir de su propia experiencia. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.</p>		
Desempeños 3 años	Desempeños 4 años	Desempeños 5 años
<p>Cuando el niño se lee diversos tipos de texto en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica características de personas, personajes, animales u objetos a partir de lo que observa en las ilustraciones cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, que se presenta en variados soportes. Ejemplo: <i>Un niño está viendo un catálogo de productos de alimentos, y dice: "Este compra mi mamá". "Es rico, me gusta", añade mientras señala la imagen del yogurt.</i> • Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de las ilustraciones o imágenes que observa antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto). Ejemplo: <i>El niño al ver la caratula del cuento "Los tres chanchitos" dice: "el de los chanchitos".</i> 	<p>Cuando el niño se lee diversos tipos de texto en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica características de personas, personajes, animales, objetos o acciones a partir de lo que observa en las ilustraciones cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, que se presentan en variados soportes. Ejemplo: <i>Cuando un niño explora el cuento "Buenas noches Gorila", en el momento de intercambio sobre lo leído con los demás niños, él dice: "El gorila le quitó las llaves al señor".</i> • Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de las ilustraciones o imágenes que observa antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto). Ejemplo: <i>Cuando un niño está buscando información sobre las tortugas para el mural que elaborarán sobre los animales de mar, observa la portada de una revista que muestra a una tortuga en el mar. El niño coge esa revista y dice: "Aquí hay tortugas y están en el agua".</i> 	<p>Cuando el niño se lee diversos tipos de texto en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica características de personas, personajes, animales, objetos o acciones a partir de lo que observa en las ilustraciones, así como de algunas palabras conocidas por él: su nombre o el de otros, palabras que aparecen frecuentemente en los cuentos, canciones, rondas, rimas, anuncios publicitarios o carteles del aula (calendario, cumpleaños, acuerdos de convivencia) que se presentan en variados soportes. • Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de algunos indicios, como el título, las ilustraciones, palabras, expresiones o sucesos significativos, que observa o escucha antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto). Ejemplo: <i>Cuando el docente lee el título del cuento "Gato asustadizo y Buuu" uno de los niños dice: "Es del gato". El docente pregunta: "¿Por qué crees que tratará de un gato?". El niño responde: "Mira aquí dice gato", mientras señalan la palabra "gato" en el título del cuento.</i>

¹⁵ Leer, en este nivel, se refiere a la lectura no convencional -la lectura que realizan los niños sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética-. Es decir, los niños que leen "sin saber leer". Ello es posible dado que los niños y las niñas leen textos por sí mismos a partir de elaborar diversas hipótesis sobre lo que dicen los textos, relacionando sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras, letras, entre

<ul style="list-style-type: none"> • Comenta las emociones que le generó el texto leído (por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencias. Ejemplo: <i>Un niño dice: "El lobo me dio miedo", después de escuchar el cuento de los tres chanchitos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta las emociones que le generó el texto leído (por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opina dando razones sobre algún aspecto del texto leído (por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencia. Ejemplo: <i>Después de escuchar a la docente leer el cuento La niña del papagayo, una niña dice: "No estaba triste la niña porque se fue con su amiguito". La docente pregunta "¿Y por qué piensas que no estaba triste?". La niña responde: "Porque se fue con su amiguito a jugar y no lloraba".</i>
--	--	---



Competencia ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN SU LENGUA MATERNA**¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?**

En el nivel inicial, los niños se inician en el aprendizaje de la escritura en su lengua materna desde el momento en que empiezan a plantearse preguntas sobre cómo se escribe alguna palabra que les interesa. De esta manera, surge el interés por comprender el mundo escrito que aparece en los textos que circulan en su vida cotidiana y el aula (carteles, textos, etc.), así como de las prácticas de escritura que observan en su entorno (ver escribir una lista de mercado, una nota, etc.), lo que los movilizará a dejar por escrito lo que quieren comunicar a otro.

El hito que marca el inicio del proceso de adquisición de la escritura se da cuando los niños diferencian entre las dos formas de representación gráfica: el dibujo y la escritura. En sus escritos, empiezan a presentar dos características: la linealidad y la direccionalidad. A partir de las oportunidades que tengan los niños de ver escribir a los otros y de escribir por sí mismos, ellos piensan y se plantean ideas en torno a la escritura (hipótesis), las mismas que van evolucionando.

En ese sentido, en el segundo ciclo de educación inicial, se espera que los niños se inicien en la adquisición del sistema de escritura. Para ello, se les ofrece oportunidades para ver escribir a su docente y para escribir textos auténticos por sí mismos –individualmente o en pequeños grupos– como ellos creen que se escribe; o para dictar textos que serán escritos por su docente en situaciones reales de comunicación y con propósitos diversos –una nota para su mamá, una invitación para el festival de la IE, un cuento, entre otros–; y, a veces, para que los niños copien con sentido, pues saben de qué trata el texto, para quién y para qué lo escriben.

Entonces, hablar de “Escribe de manera no convencional”, se refiere a una escritura en la que los niños producen textos en los que ponen en juego sus hipótesis de escritura: hipótesis de cantidad (“hace falta un cierto número de caracteres cuando se trata de escribir algo”), hipótesis de variedad (“para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras”), hipótesis silábica (“cada letra vale por una sílaba”), hipótesis silábico-alfabética (“descubre que la sílaba está compuesta por varios elementos menores: a veces escribe las letras correspondientes a la sílaba y a veces continúa escribiendo una letra por sílaba”) e hipótesis alfabética (“comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores de la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir”) (Ferreiro y Teberosky, 2005, pp. 239-314)

En el desarrollo de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, los niños y las niñas combinan principalmente las siguientes capacidades: Adecúa el texto a la situación comunicativa, Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, y Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. Se están abordando estas capacidades por ser las que se evidencian en el nivel.



Estándares de aprendizaje de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”

Nivel	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito, el registro y el estilo a partir de su experiencia previa, de fuentes de información complementarias y divergentes, y de su conocimiento del contexto histórico y sociocultural. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema ¹⁶ , y las estructura en párrafos, capítulos o apartados de acuerdo a distintos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado, especializado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos y textuales para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la validez de la información, el uso de estructuras sintácticas con fines comunicativos y el estilo en el texto que escribe; controla el lenguaje para analizar críticamente diversas posturas, posicionar ideas, contraargumentar, reforzar, matizar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa, de fuentes de información complementarias y divergentes, y de su conocimiento del contexto histórico y sociocultural. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructura en párrafos, capítulos o apartados de acuerdo a distintos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado, especializado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos y textuales para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la validez de la información, la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe; controla el lenguaje para contraargumentar, reforzar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructura en párrafos y subtítulos de acuerdo a algunos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios tipos de conectores, referentes y emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos y textuales para separar y aclarar expresiones e ideas, así como diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar, reforzar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa.
Nivel esperado al final del ciclo V	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos. ¹⁷ Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos ¹⁸ con la intención de darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar o reforzar sentidos y producir efectos en el lector según la situación comunicativa.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de alguna fuente de información. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos básicos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona sobre la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, y explica acerca del uso de algunos recursos textuales para reforzar sentidos y producir efectos en el lector según la situación comunicativa.
Nivel esperado al final del ciclo III	Escribe ¹⁹ diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa al propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores ²⁰ y emplea vocabulario de uso frecuente. Separa adecuadamente las palabras y utiliza algunos recursos ortográficos básicos ²¹ para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona sobre las ideas más importantes en el texto que escribe y explica acerca del uso de algunos recursos ortográficos según la situación comunicativa.
Nivel esperado al final del ciclo II	Escribe ²² a partir de sus hipótesis de escritura diversos tipos de textos sobre temas variados considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir ideas o emociones. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura.
Nivel esperado al final del ciclo I	<i>Este nivel tiene como base principalmente el nivel 1 de la competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna”.</i>

¹⁶ Para evaluar la coherencia de un texto, en todos los niveles del mapa, se consideran algunos criterios relacionados con los vicios que los escritores deben evitar: saltos inesperados de información, digresiones (añadir información no pertinente), repetición y contradicción de ideas, así como vacíos de información.

¹⁷ La habilidad “estructura en párrafos” alude a la distribución de ideas en textos como, por ejemplo, cuentos, novelas, ensayos, descripciones, entre otros. Las demás habilidades descritas aluden también a la producción de otros tipos de textos como, por ejemplo, afiches, avisos, organizadores de información, entre otros.

¹⁸ Se refiere al uso del punto seguido para expresar expresiones e ideas, y del punto aparte para separar párrafos.

¹⁹ Escribir, a partir de este nivel, se refiere a la escritura convencional. Se espera que los estudiantes se inicien en esta escritura en el primer grado y la consoliden en el segundo grado de primaria.

²⁰ En las capacidades descritas por grado se especifican algunas de las relaciones entre las ideas que establecen los estudiantes y los conectores que usan al escribir.

²¹ Los recursos ortográficos básicos considerados son los siguientes: mayúsculas en nombres de personas y al inicio de un texto, punto final, dos puntos, comas, viñetas o guiones en enumeraciones, y signos de interrogación y admiración (en el ciclo III se consideran solo los subrayados).

²² Escribir en este nivel se refiere a la escritura no convencional; es decir, los estudiantes producen textos en los que ponen en juego sus hipótesis de escritura: hipótesis de cantidad (“hace falta un cierto número de caracteres cuando se trata de escribir algo”), hipótesis de variedad (“para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras”), hipótesis silábica (“cada letra vale por una sílaba”), hipótesis silábico-alfabética (“descubre que la sílaba está compuesta por varios elementos menores: a veces escribe las letras correspondientes a la sílaba y a veces continúa escribiendo una letra por sílaba”) e hipótesis alfabética (“comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores de la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir”) (Ferreiro & Teberosky, 2005).



Desempeños por edad

Competencia "Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna" CICLO II		
<p>Cuando el niño escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, combina e integra capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecúa el texto a la situación comunicativa, • Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. • Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 		
<p>Descripción del nivel de logro de la competencia esperado al fin del ciclo II (Estándar de aprendizaje)</p> <p>Escribe²³ a partir de sus hipótesis de escritura diversos tipos de textos sobre temas variados considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir ideas o emociones. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura.</p>		
Desempeños 3 años	Desempeños 4 años	Desempeños 5 años
<p>No se evidencian desempeños en esta edad.</p>	<p>Cuando el niño escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe por propia iniciativa y a su manera sobre lo que le interesa. Utiliza trazos, grafismos u otras formas para expresar sus ideas y emociones a través de una nota, para relatar una vivencia o un cuento. 	<p>Cuando el niño escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe por propia iniciativa y a su manera sobre lo que le interesa: considera a quién le escribirán y para qué lo escribirá; utiliza trazos, grafismos, letras ordenadas de izquierda a derecha y sobre una línea imaginaria para expresar sus ideas o emociones en torno a un tema a través de una nota o carta, para relatar una vivencia o un cuento. • Revisa el escrito que ha dictado, en función de lo que quiere comunicar.

²³ Escribir en este nivel se refiere a la escritura no convencional; es decir, los estudiantes producen textos en los que ponen en juego sus hipótesis de escritura: hipótesis de cantidad ("hace falta un cierto número de caracteres cuando se trata de escribir algo"), hipótesis de variedad ("para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras"), hipótesis silábica ("cada letra vale por una sílaba"), hipótesis silábico-alfabética ("descubre que la sílaba está compuesta por varios elementos menores: a veces escribe las letras correspondientes a la sílaba y a veces continúa escribiendo una letra por sílaba") e hipótesis alfabética ("comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros de la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir") (Ferreiro & Teberosky, 2005).

Competencia CREA PROYECTOS DESDE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS**¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?**

En cualquier contexto cultural, los niños y las niñas, desde pequeños, tienen contacto con elementos que pueden transformar o con los cuales pueden dejar huella. Encuentran recursos para percibir, explorar y expresar por medios plásticos y visuales, es decir, manipulando materia y/o generando imágenes. Todo ello lo hacen como parte de su modo natural de ser, de descubrir y de jugar. Aprehenden el mundo con todos sus sentidos, entre ellos, el sentido de la vista y el tacto. A través de esto, los niños representan algo de su imaginación o de su entorno, y descubren nuevas formas de expresión, como la danza, el canto, el dibujo y el modelado, entre otros.

La creación en los diversos lenguajes artísticos tiene como base la expresión en los distintos lenguajes de los niños. La expresividad psicomotriz, unida a la capacidad de simbolizar, da pie a la exploración y a la producción plástica, musical, dramática y de la danza. Sin embargo, tratándose de niños pequeños, su producción con los lenguajes del arte tiene otro sentido y otros fines: son parte de su juego; surgen como una necesidad y no están destinados a la presentación para un público.

Al estar en contacto con materiales que les permitan manipular y transformar, dejar rastro o crear imágenes diversas, los niños y las niñas se dejan aflorar y ser. Con esas líneas, colores, formas, texturas, espacios, etc., vuelcan sus ideas, sus emociones, sus deseos, sus fantasías, sus temores, etc. Por ese motivo, cuando nosotros nos acercamos a las producciones de los niños, podemos conocerlos mejor.

Por lo tanto, en la medida en que los niños tengan oportunidades para experimentar lúdicamente con los elementos que forman parte de los diversos lenguajes artísticos y de expresar sus emociones, sentimientos e ideas a través de sus producciones, podrán desarrollar su expresión en diversos lenguajes artísticos.

Asimismo, es muy importante favorecer la vivencia de los diversos lenguajes con un entorno que les proporcione variedad de materiales, porque ello promueve múltiples inteligencias y da pie a un camino lleno de descubrimientos y de reflexiones sobre su propia acción. De esta forma, se posibilita que el niño encuentre su mejor manera de manifestarse, pero para que la expresión aflore, el niño necesita percibir afecto, sentirse escuchado y en confianza. Esto es promovido por la docente, quien generará un clima adecuado.

En el desarrollo de la competencia "Crea proyectos desde los lenguajes artísticos", los niños y las niñas combinan, principalmente, las siguientes capacidades: Explora y experimenta los lenguajes del arte, Aplica procesos creativos, y Socializa sus procesos y proyectos.



Estándares de aprendizaje de la competencia “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos”

Nivel	Descripción de los niveles del desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Crea proyectos que integran las artes o disciplinas para encontrar la manera más efectiva de desarrollar sus ideas y demuestra el desarrollo de un estilo personal. Selecciona y combina elementos y códigos de los diversos lenguajes del arte con el fin de potenciar sus recursos comunicativos y expresivos. Investiga y muestra creciente dominio al usar medios, materiales, herramientas, técnicas y procedimientos artísticos tradicionales y contemporáneos. Genera ideas innovadoras y las concretiza en producciones creativas interdisciplinarias que proponen soluciones transformadoras para problemas culturales, sociales y ambientales específicos. Durante el proceso de creación, innova y toma riesgos para comunicar sus ideas de manera más eficaz considerando diferentes perspectivas y contextos. Mantiene un registro de cómo se han formado y desarrollado sus ideas y cómo ha elegido y aplicado medios, materiales y técnicas para lograr sus intenciones. Presenta sus proyectos usando estrategias de circulación y articulando a distintos actores de su comunidad.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Crea proyectos artísticos que comunican de manera efectiva ideas o asuntos pertinentes a su realidad y a audiencias en particular. Selecciona y prueba nuevas maneras de combinar elementos de los diversos lenguajes artísticos para lograr sus propósitos comunicativos y expresivos. Experimenta con medios convencionales y no-convencionales, materiales y técnicas de acuerdo a sus intenciones y muestra dominio en su uso y el desarrollo inicial de un estilo personal. Innovo y toma riesgos para concretizar sus ideas y va modificando sus trabajos de acuerdo a descubrimientos que surgen en el proceso de creación artística. Genera ideas de manera interdisciplinaria y planifica proyectos artísticos de manera individual o colaborativa. Utiliza una variedad de referentes culturales, tomando en cuenta tanto prácticas tradicionales como nuevas tecnologías. Toma decisiones al combinar y manipular los elementos del arte para encontrar la manera más efectiva de comunicar mensajes, experiencias, ideas y sentimientos. Registra de manera visual y escrita los procesos usados en el desarrollo de sus propios trabajos. Planifica y adecúa sus presentaciones de acuerdo al público. Evalúa la efectividad de su proyecto, describiendo el impacto del proyecto para él mismo y para la comunidad.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Crea proyectos artísticos individuales o colaborativos que representan y comunican ideas e intenciones específicas. Selecciona, experimenta y usa los elementos del arte, los medios, materiales, herramientas, técnicas y procedimientos apropiados para sus necesidades de expresión y comunicación. Genera o desarrolla ideas investigando una serie de recursos asociados a conceptos, técnicas o problemas específicos personales o sociales. Planifica, diseña, improvisa y manipula elementos de los diversos lenguajes del arte para explorar el potencial de sus ideas e incorpora influencias de su propia cultura y de otras. Registra las etapas de sus procesos de creación y reflexiona sobre la efectividad de sus proyectos, modificándolos de manera continua para lograr sus intenciones. Establece estrategias de mejora para que sus proyectos tengan un mayor impacto a futuro. Planifica la presentación de sus proyectos considerando su intención y el público al que se dirige.
Nivel esperado al final del ciclo V	Crea proyectos artísticos individuales o colaborativos explorando formas alternativas de combinar y usar elementos, medios, materiales y técnicas artísticas y tecnologías para la resolución de problemas creativos. Genera ideas investigando una variedad de fuentes y manipulando los elementos de los diversos lenguajes de las artes (danza, música, teatro, artes visuales) para evaluar cuáles se ajustan mejor a sus intenciones. Planifica y produce trabajos que comunican ideas y experiencias personales y sociales e incorpora influencias de su propia comunidad y de otras culturas. Registra sus procesos, identifica los aspectos esenciales de sus trabajos y los va modificando para mejorarlos. Planifica los espacios de presentación considerando sus intenciones y presenta sus descubrimientos y creaciones a una variedad de audiencias. Evalúa si logra sus intenciones de manera efectiva.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Crea proyectos artísticos en una variedad de lenguajes que comunican experiencias, ideas, sentimientos y observaciones. Explora, selecciona y combina los elementos del arte y utiliza medios, materiales, herramientas y técnicas de los diversos lenguajes del arte para expresar de diferentes maneras sus ideas y resolver problemas creativos. Demuestra habilidad para planificar trabajos usando sus conocimientos del arte y adecúa sus procesos para ajustarse a diferentes intenciones, que se basan en observaciones o problemas del entorno natural, artístico y cultural. Comunica sus hallazgos, identificando elementos o técnicas o procesos que ha usado para enriquecer sus creaciones y mejora sus trabajos a partir de retroalimentaciones. Planifica cómo y qué necesita para compartir sus experiencias y descubrimientos hacia la comunidad educativa.
Nivel esperado al final del ciclo III	Crea proyectos artísticos que demuestran habilidades artísticas iniciales para comunicar ideas, sentimientos, observaciones y experiencias. Experimenta, selecciona y explora libremente las posibilidades expresivas de los elementos, medios, materiales y técnicas de los diversos lenguajes del arte. Explora ideas que surgen de su imaginación, sus experiencias o de sus observaciones y las concretiza en trabajos de artes visuales, música, teatro o danza. Comparte sus experiencias y creaciones con sus compañeros y su familia. Describe y dialoga sobre las características de sus propios trabajos y los de sus compañeros y responde a preguntas sobre ellos.
Nivel esperado al final del ciclo II	Crea proyectos artísticos al experimentar y manipular libremente diversos medios y materiales para descubrir sus propiedades expresivas. Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas imaginativas que construye a partir de sus vivencias y las transforma en algo nuevo mediante el juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones.
Nivel esperado al final del ciclo I	Este nivel tiene principalmente como base el nivel 1 de la competencia de Indagación.



Desempeños por edad

Competencia "Crea proyectos desde los lenguajes artísticos"		CICLO II
<p>Cuando el niño crea proyectos desde los lenguajes artísticos, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora y experimenta los lenguajes del arte. • Aplica procesos creativos. • Socializa sus procesos y proyectos. 		
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo II</p> <p>Crea proyectos artísticos al experimentar y manipular libremente diversos medios y materiales para descubrir sus propiedades expresivas. Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas imaginativas que construye a partir de sus vivencias y las transforma en algo nuevo mediante el juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones.</p>		
Desempeños 3 años	Desempeños 4 años	Desempeños 5 años
<p>Cuando el niño crea proyectos desde los lenguajes artísticos y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora por iniciativa propia diversos materiales de acuerdo con sus necesidades e intereses. Descubre las posibilidades expresivas de sus movimientos y de los materiales con los que trabaja. Ejemplo: <i>En el taller de danza, uno de los niños toma una cinta y empieza a moverla y a moverse con ella, crea movimientos, como ondear la cinta en diferentes direcciones, girarla en su cabeza, serpentearla en el piso.</i> • Representa sus ideas acerca de sus vivencias personales usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.). Ejemplo: <i>Mario toma crayolas y papel para dibujar un chancho y de esta manera representar lo que más le gustó del paseo al campo.</i> • Muestra y comenta de forma espontánea, a compañeros y adultos de su entorno, lo que ha realizado al jugar y crear proyectos a través de los lenguajes artísticos. Ejemplo: <i>Raúl realiza un dibujo por propia iniciativa, sobre el proyecto de la tienda que imagina construir y lo muestra a su</i> 	<p>Cuando el niño crea proyectos desde los lenguajes artísticos y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora por iniciativa propia diversos materiales de acuerdo con sus necesidades e intereses. Descubre los efectos que se producen al combinar un material con otro. Ejemplo: <i>En el taller de música, una de las niñas elige un par de latas y las golpea entre sí. Luego, las golpea con diferentes superficies: sobre la mesa, con plumones, con ramitas, con una cuchara y descubre diversos sonidos.</i> • Representa ideas acerca de sus vivencias personales usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.). Ejemplo: <i>Al iniciar la semana, la docente invita a los niños a compartir lo que hicieron el fin de semana. Uno de ellos, dice: "Llegaron mis tíos, y cantaron y tocaban un tambor... así. Espera [va corriendo al sector de música y regresa con el tambor]". "Así, mira", dice mientras toca el tambor.</i> • Muestra y comenta de forma espontánea a compañeros y adultos de su entorno, lo que ha realizado, al jugar y crear proyectos a través de los 	<p>Cuando el niño crea proyectos desde los lenguajes artísticos y logra el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora de manera individual y/o grupal diversos materiales de acuerdo con sus necesidades e intereses. Descubre los efectos que se producen al combinar un material con otro. Ejemplo: <i>El docente les ha narrado el cuento Buenas noches, gorila de Peggy Rathmann, y los niños desean representar el cuento, Sandra experimenta con movimientos ágiles y grandes para hacer de gorila, y Natalia práctica gestos para hacer de guardián. Ambas se juntan para hacer un diálogo.</i> • Representa ideas acerca de sus vivencias personales y del contexto en el que se desenvuelve usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.). Ejemplo: <i>Juan representa usando diferentes materiales ramitas que encuentren en la zona, témpera, crayolas, plumones, papeles de colores), un puente, y comenta que cerca de su casa han construido un puente y que todos están de fiesta en su comunidad.</i> • Muestra sus creaciones y observa las creaciones de otros. Describe lo que ha creado. A solicitud de la docente, manifiesta lo que le gusta de la experiencia, o de su proyecto y del



<p><i>profesora y amigos con entusiasmo mientras le cuenta lo que ha dibujado.</i></p>	<p>lenguajes artísticos. Ejemplo: <i>Marcela construyó una casita con material reusable y comunica a sus compañeritos lo que hizo y cómo lo hizo: "Miren, con las cajitas de medicina, he construido mi casita y, con la cajita de fósforos, hice la puerta, porque era más chiquita".</i></p>	<p>proyecto de otros. Ejemplo: <i>Después de observar objetos de cerámica creados por artistas de su comunidad, Julio ha hecho un corazón para su mamá con arcilla y témpera. Le comenta a la docente y a sus compañeros cómo lo hizo. Les dice que lo que más le gustó de todo fue pintar con témpera. Además dice que le gusta el camión que creó Renato, porque es muy grande y tiene muchos colores.</i></p>
--	--	--



Condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias relacionadas con el área de Comunicación

- Aprovechar los diferentes momentos del día (actividad autónoma, momentos de cuidado, juego libre en sectores, en las comidas, en el recreo, durante un paseo, etc.) para propiciar que los niños se expresen oralmente. En estos momentos, es necesario que el docente los escuche atentamente y demuestre interés por lo que dicen preguntando o ampliando lo expresado por ellos al agregar aquello que no dijo.
- Promover oportunidades para que los niños jueguen con el lenguaje oral (rimas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, entre otros).
- Evitar sancionar la forma de expresarse de los niños por considerarla incorrecta, u obligarlos a hablar de manera correcta.
- Ayudar a los niños a organizar sus ideas dándoles tiempo para pensar en lo que quieren decir evitando intervenir poniéndole palabras a lo que los niños dicen.
- Generar situaciones donde los niños puedan elegir y explorar libremente diversos tipos de textos y, en algunas oportunidades, comentar con otros sobre lo leído.

Específico para Ciclo II:

- Leer a los niños diversos tipos de textos y generar espacios de diálogo donde, sin ser forzados, puedan expresar sus emociones en torno al texto escuchado.
- Narrar a los niños textos de la tradición oral (leyendas, historias, etc.).
- Aprovechar situaciones de escritura donde los niños le dicten al adulto lo que quieren escribir y sea este quien lo escriba (por ejemplo, una nota, una lista, una carta, etc).
- Aprovechar situaciones cotidianas donde los niños escriban según sus hipótesis de escritura y luego preguntarles qué escribieron (por ejemplo, escribir una nota o una invitación a alguien, etc.).
- Estar atentos a las inquietudes de los niños respecto a la escritura y acompañarlos a resolverlas planteándoles preguntas que los ayuden a reflexionar en torno al lenguaje escrito.
- Implementar una biblioteca en el aula. Ubicarla en un espacio iluminado y tranquilo donde los niños puedan disfrutar de la lectura de los textos. Este espacio debe contar con lo siguiente:
 - Diversos tipos de textos en diversos soportes (cuentos, fábulas, adivinanzas, poemas, historietas, canciones, así como etiquetas, afiches, carteles, recetas, cartas, invitaciones, noticias o informaciones en diarios, revistas infantiles, teatro infantil, enciclopedias, entre otros) para que los niños se acerquen a ellos de acuerdo con sus necesidades e intereses.
 - Estantes u otros organizadores al alcance de los niños, que les permitan interactuar fácilmente con los textos.
 - Almohadones, tapetes, alfombras, etc., que permitan a los niños estar cómodos.
- Disponer en el aula de materiales que permitan a los niños escribir a su manera: hojas blancas, de colores, de formas y tamaños diferentes, pizarras pequeñas, así como lápices, plumones, tizas, etc.
- Proporcionar a los niños una variedad de recursos que les permitan expresarse a través de otros lenguajes: artes visuales, teatro, danza, música (por ejemplo, sombreros, costales, zapatos, vestidos, carteras, telas, cartulina, crayones, pinturas para que el niño los utilice de forma libre y espontánea).
- Promover el contacto con las diversas expresiones artístico-culturales de su localidad para explorarlas e incorporarlas en sus proyectos artísticos. Investigar permanentemente las manifestaciones culturales del contexto de la IE y el arte en general.



6.4 Área de Castellano como segunda lengua

Nuestro país tiene una gran diversidad lingüística y cultural, por ello, en las aulas se cuenta con niños y niñas que, como parte de su herencia cultural y lingüística, hablan una lengua originaria o indígena, la cual suele ser su lengua materna. Según el contexto lingüístico en el que se ubiquen, además de consolidar el aprendizaje de su propia lengua, lo harán en una segunda lengua: el castellano. Esta será el puente de comunicación intercultural entre hablantes de diferentes lenguas y, además, una forma de acceder a nuevos conocimientos.

Si bien hay similitudes entre la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua, los procesos son diferentes. En el caso de la adquisición de la segunda lengua en la IE, el estudiante tiene que desarrollar competencias comunicativas en una segunda lengua a partir del desarrollo paulatino de competencias en su lengua materna.

El desarrollo de las competencias comunicativas en castellano como segunda lengua permitirá que los estudiantes establezcan relaciones sociales con otras personas en diferentes ámbitos de sus vidas, y puedan comunicarse y ejercer su ciudadanía en contextos públicos y privados, más allá del ámbito escolar.

El logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica Regular se favorece por el desarrollo de diversas competencias. El área de Castellano como segunda lengua promueve y facilita que los niños y niñas desarrollen la siguiente competencia: "Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua".



6.4.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de la competencia en el Área de Castellano como segunda lengua

El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y aprendizaje del área corresponde al enfoque comunicativo. El enfoque desarrolla competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos:

- Es comunicativo, porque su punto de partida es el uso de lenguaje para comunicarse con otros. Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo; lo hacen con diferentes propósitos y en variados soportes, como los impresos, audiovisuales y digitales, entre otros.
- Considera las prácticas sociales del lenguaje, porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos y apropiarse progresivamente de este.
- Enfatiza lo sociocultural, porque estos usos y prácticas del lenguaje se sitúan en contextos sociales y culturales específicos. Los lenguajes orales y escritos adoptan características propias en cada uno de esos contextos, y generan identidades individuales y colectivas. Por eso, hay que tomar en cuenta cómo se usa el lenguaje en diversas culturas según su momento histórico y sus características socioculturales. Más aún, en un país como el nuestro, donde se hablan 47 lenguas originarias, además del castellano.

El área contempla la reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso, no solo como un medio para aprender en los diversos campos del saber, sino también para crear o apreciar distintas manifestaciones literarias, y para desenvolverse en distintas facetas de la vida, lo que considera el impacto de las tecnologías en la comunicación humana.

Asimismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua estará garantizada si se trabaja de forma articulada con la lengua materna de los estudiantes, ya que se realizará las transferencias de habilidades logradas en la lengua materna a la segunda lengua.



6.4.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños de edad

Competencia SE COMUNICA ORALMENTE EN CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y las niñas de Educación Inicial?

En el aula hay diversidad de niños y niñas. Algunos, por mayor movilidad social, pueden usar el castellano a nivel oral con respecto de otros niños y niñas que, más bien, han tenido poco contacto. Aun así, aprender esta lengua en la IE supone considerar nuevos registros de la lengua oral, lo que incluye a los de su ámbito local o regional. Esto implica crear las condiciones necesarias para el desarrollo de esta competencia, como hacer consciente al niño de que aprenderá otra lengua, diferente a su lengua materna.

Asimismo, se debe crear un ambiente de confianza en donde el docente respete el silencio lingüístico de los niños y niñas –es decir, que no los obligue a hablar en castellano si ellos aún no lo desean.

Finalmente, el desarrollo de esta competencia se dará a partir de situaciones significativas que surjan del contexto social y cultural –como las actividades socioproductivas, entre otras–, pero que incluyan también las demandas de los niños y las niñas de forma articulada. De esta manera, una actividad en la IE permite crear puentes entre las demandas de la comunidad y el sistema educativo.

En el desarrollo de la competencia “Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua”, los niños y las niñas combinan principalmente las siguientes capacidades: Obtiene información del texto oral, Infiere e interpreta información del texto oral, Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada, Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica, Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores, Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.



Estándares de aprendizaje²⁴ de la competencia “Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua”

Ciclo	Descripción de los niveles del desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos. Interpreta las intenciones del interlocutor. Se expresa adecuándose al propósito, a su interlocutor, al género discursivo y a los registros; usa lenguaje figurado y vocabulario especializado. Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema y las relaciona mediante recursos cohesivos. Utiliza recursos no verbales y paraverbales para asegurar el sentido del texto con la intención de producir efecto en el interlocutor. Reflexiona y evalúa sobre lo que escucha de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural. En un intercambio aporta con información relevante.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos. Interpreta las intenciones del interlocutor. Se expresa adecuándose al propósito, a su interlocutor, al género discursivo y a los registros; usa vocabulario especializado. Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema y las relaciona mediante recursos cohesivos. Utiliza recursos no verbales y paraverbales para producir efecto en el interlocutor. Reflexiona y evalúa sobre lo que escucha de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural. En un intercambio, participa sustentando sus ideas.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos. Infiere el tema e interpreta el propósito reconociendo la intención comunicativa del interlocutor. Se expresa adecuando su texto oral a situaciones comunicativas formales e informales; usa vocabulario variado. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema incorporando diversas fuentes de información. Utiliza recursos no verbales y paraverbales en diferentes contextos. Evalúa y opina sobre un texto justificando su posición. En un intercambio, participa espontáneamente para contribuir eficazmente al tema.
Nivel esperado al final del ciclo V	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos en registros formales e informales. Infiere el tema e interpreta el propósito comunicativo del interlocutor y reconoce información relevante. Se expresa adecuando su texto oral a situaciones comunicativas formales e informales usando vocabulario variado. Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema relacionándolas mediante el uso de algunos conectores y referentes. Utiliza recursos no verbales y paraverbales. Opina sobre un texto justificando su posición. En un intercambio con sus pares expresa sus ideas ampliándolas y vinculándolas a un tema.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Se comunica oralmente mediante textos orales sencillos de vocabulario variado. Interpreta el propósito comunicativo del interlocutor, reconoce y relaciona información relevante. Se expresa brevemente organizando la información en torno a un tema usando vocabulario cotidiano. Utiliza recursos no verbales y paraverbales. Opina brevemente sobre un texto. En un intercambio, formula y responde preguntas a su interlocutor.
Nivel esperado al final del ciclo III	Se comunica oralmente mediante textos breves y sencillos de vocabulario frecuente. Infiere el propósito comunicativo y reconoce los recursos no verbales y paraverbales del interlocutor. Se expresa brevemente organizando la información mediante frases cotidianas para comunicar gustos, necesidades básicas, emociones y acciones concretas. Utiliza recursos no verbales, gestuales y corporales para hacer efectiva la situación comunicativa. Indica qué le gusta o le disgusta de lo escuchado. En un intercambio, formula preguntas (a partir de la toma de turnos de su entorno cultural) y responde de forma básica a su interlocutor usando algunas frases de su lengua materna si fuera necesario.
Nivel esperado al final del ciclo II	Se comunica oralmente mediante palabras o frases breves. Obtiene información de textos acompañados de expresiones corporales, gestos y tono de voz de su interlocutor. Responde a través de algunas palabras aisladas, con apoyo de gestos y expresiones corporales y de su lengua materna.
Nivel esperado al final del ciclo I	<i>Este nivel tiene como base principalmente el nivel 1 de la competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna”.</i>

²⁴ Se consideró a los niveles de dominio de la lengua como insumo para la elaboración de los estándares de aprendizaje.

Desempeños por edad

Competencia “Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua”	CICLO II
<p>Cuando el niño se comunica oralmente en castellano como segunda lengua, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto oral. • Infiere e interpreta información del texto oral. • Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. • Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 	
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo II</p> <p>Se comunica oralmente mediante palabras o frases breves. Obtiene información de textos acompañados de expresiones corporales, gestos y tono de voz de su interlocutor. Responde a través de algunas palabras aisladas, con apoyo de gestos y expresiones corporales y de su lengua materna.</p>	
<p style="text-align: center;">Desempeños 5 años</p> <p>Cuando el niño se comunica oralmente en castellano como segunda lengua y logra el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recupera información explícita (algunos hechos y lugares, el nombre de personas y personajes) de un texto oral donde predominan palabras de uso frecuente (IE, familia y comunidad) y son expresados con apoyo de gestos, expresiones corporales y tono de voz del interlocutor. Ejemplo: <i>Cuando escucha información sobre los animales, un niño o niña dice en su lengua materna de qué animal se trató.</i> • Responde a un interlocutor (compañero de clases o profesor) utilizando palabras y frases de su lengua materna. Ejemplo: <i>“¿Cómo te llamas?”, dice él o la docente. Y el niño o niña responde en asháninka: “Naro Elvis” (“Yo soy Elvis”). “¿A dónde vas?”, dice él o la docente, y el niño o niña responde en jaqaru: “Wakaru” (“Me voy a donde la vaca”).</i> 	

Condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias relacionadas con el área de Castellano como segunda lengua

- Crear un clima de confianza en el aula, en donde la docente o el docente respete el proceso gradual de aprendizaje de una segunda lengua y no obligue a hablar al niño.
- Hacer consciente al niño de que aprenderá el castellano, una lengua diferente a su lengua materna.
- Contar con soportes audiovisuales en castellano para el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua.



6.5 Área de Descubrimiento del Mundo

Los niños y niñas, desde que nacen, son sujetos de acción, e interactúan con las personas, los objetos y seres vivos que forman parte de su ambiente. Desde sus posibilidades de movimiento, desplazamiento y emoción en su cotidianidad, empiezan a explorar espontáneamente el entorno que los rodea y a vivir experiencias que les permiten poco a poco ir descubriendo el mundo.

Su curiosidad natural y la seguridad afectiva, los anima a explorar y experimentar por propia iniciativa con todo su cuerpo, y a estar atentos a los hechos que les suceden y a situaciones que se dan a su alrededor. Así, al chupar, morder, mirar, escuchar, oler, tocar, cargar, golpear, tirar, jalar, girar, van experimentando y empiezan a descubrir algunas características perceptuales, a asignar o reconocer usos de los objetos para actuar en su entorno; empiezan a compararlos, ordenarlos, juntarlos y agruparlos según sus propios criterios. Los niños y niñas poco a poco van volviendo más complejas sus acciones sobre los objetos y, en la medida que adquieren mayor dominio en sus posturas y movimientos, se desplazan descubriendo algunas relaciones espaciales entre sus cuerpos y las personas y objetos de su entorno y en el ambiente.

A partir de estas acciones exploratorias, van construyendo sus primeras nociones de espacio, de cantidad, de tiempo y de causalidad, así como también construyen sus ideas acerca de lo que es y de lo que sucede en el mundo. En estas acciones, los niños se transforman y transforman su entorno; encuentran significados que dan sentido a su experiencia y, así, amplían sus posibilidades de conocer el mundo.

La intención pedagógica garantiza que cada niño y niña, en su cotidianidad –durante los momentos de cuidados (alimentación, lactancia, el cambio de ropa, el aseo, el descanso), de actividades autónomas y de juego libre–, cuente con condiciones apropiadas que les permitan explorar el mundo y desarrollar sus competencias. Para ello, se debe partir de la observación de las características, necesidades, intereses, y formas de aprender de cada niño y niña; con esta información, el docente o promotor educativo acondiciona los espacios, materiales y brinda las orientaciones a los adultos significativos del niño para que puedan interactuar con ellos y acompañarlos en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje. Los niños y niñas deben contar con adultos “responsivos”, es decir, que estén siempre atentos a las necesidades e intereses de los niños, y que los acompañen o interactúen con ellos con respeto y calidez, sin invadirlos o interferir en sus acciones.

El logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica Regular se favorece por el desarrollo de diversas competencias. El área de Descubrimiento del mundo promueve y facilita que los niños y niñas desarrollen y vinculen las siguientes competencias: “Resuelve problemas de cantidad”, “Resuelve problemas de forma, movimiento y localización” e “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos”. Estas competencias –que el niño y niña desarrollan en sus primeros años, de manera espontánea y en sus propios contextos– son pilares fundamentales sobre los cuales se sostiene la construcción y organización de sus conocimientos y los procesos básicos del pensamiento.



6.5.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el Área de Descubrimiento del mundo

El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias relacionadas con el área corresponde a los enfoques de indagación y de resolución de problemas.

Ambos enfoques consideran que los niños y niñas desarrollan procesos básicos del pensamiento, sobre los cuales construyen y organizan sus propios conocimientos.

La indagación implica que los niños y niñas construyan sus propios conocimientos a partir de su deseo por conocer y comprender el mundo, y del placer por aprender. La indagación los lleva a actuar, pensar y buscar información para responder a los cuestionamientos que surgen en ellos acerca del *qué* y *cómo* funciona todo lo que los rodea.

La resolución de problemas implica que niños y niñas puedan establecer relaciones entre ideas, estrategias y procedimientos que les permitan resolver situaciones de la vida cotidiana, y le dé sentido e interpretación a su actuar, el cual surge a partir de la exploración de su entorno. En este proceso, los niños y niñas empiezan a validar sus propias estrategias.



6.5.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños de edad**Competencia INDAGA MEDIANTE MÉTODOS CIENTÍFICOS PARA CONSTRUIR SUS CONOCIMIENTOS****¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?**

En el nivel de Educación Inicial, esta competencia se visualiza cuando los niños y niñas, desde que nacen, son capaces de construir de manera progresiva su propio conocimiento acerca del *qué* y *cómo* funciona el mundo que los rodea, lo que pone en juego habilidades y actitudes que les son innatas, como la curiosidad, el asombro y la búsqueda de información a través de las situaciones de exploración libre.

Los niños y niñas, utilizando sus sentidos y habilidades motrices, desarrollan la capacidad de generar y obtener información sobre los objetos, seres vivos o hechos que acontecen en su ambiente. Por ejemplo al explorar intencionalmente los objetos que son de su interés, descubren sus características y algunas relaciones causales entre las acciones que realizan y los efectos que estas producen en los objetos que manipulan. De igual manera, son capaces de resolver las situaciones cotidianas que se les presentan utilizando diversas estrategias en las que prueban diferentes acciones y hacen uso de los conocimientos que han ido construyendo.

El docente o promotor brinda las condiciones necesarias para que los niños y niñas puedan desarrollar sus capacidades al explorar desde su iniciativa el espacio y los objetos que se ponen a su disposición, y desarrollarlas también en las interacciones que surgen en los momentos de cuidados, de actividad autónoma y juego libre .

En el desarrollo de la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos”, los niños y las niñas construyen principalmente la siguiente capacidad: Genera y registra datos o información.



Estándares de aprendizaje de la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos”

Nivel	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Indaga a partir de preguntas sobre una situación y argumenta la influencia de las variables, formula una o más hipótesis con base a conocimientos científicos y observaciones previas. Elabora el plan de indagación con base en principios científicos y los objetivos planteados. Realiza mediciones y comparaciones sistemáticas que evidencian el comportamiento de las variables. Analiza tendencias y relaciones en los datos tomando en cuenta la teoría de errores, reproducibilidad, y representatividad de la muestra, los interpreta con principios científicos y formula conclusiones. Evalúa la fiabilidad de los métodos y las interpretaciones. Argumenta sus conclusiones basado en sus resultados y conocimiento científico. A partir de sus resultados formula nuevos cuestionamientos y evalúa el grado de satisfacción que da la respuesta a la pregunta de indagación.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Indaga a partir de preguntas y plantea hipótesis con base en conocimientos científicos y observaciones previas. Elabora el plan de observaciones o experimentos y los argumenta utilizando principios científicos y los objetivos planteados. Realiza mediciones y comparaciones sistemáticas que evidencian la acción de diversos tipos de variables. Analiza tendencias y relaciones en los datos tomando en cuenta el error y reproducibilidad, los interpreta con base en conocimientos científicos y formula conclusiones, las argumenta apoyándose en sus resultados e información confiable. Evalúa la fiabilidad de los métodos y las interpretaciones de los resultados de su indagación.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Indaga a partir de preguntas e hipótesis que son verificables de forma experimental o descriptiva con base en su conocimiento científico para explicar las causas o describir el fenómeno identificado. Diseña un plan de recojo de datos con base en observaciones o experimentos. Colecta datos que contribuyan a comprobar o refutar la hipótesis. Analiza tendencias o relaciones en los datos, los interpreta tomando en cuenta el error y reproducibilidad, los interpreta con base en conocimientos científicos y formula conclusiones. Evalúa si sus conclusiones responden a la pregunta de indagación y las comunica. Evalúa la fiabilidad de los métodos y las interpretaciones de los resultados de su indagación.
Nivel esperado al final del ciclo V	Indaga las causas o describe un objeto o fenómeno que identifica para formular preguntas e hipótesis en las que relaciona las variables que intervienen y que se pueden observar. Propone estrategias para observar o generar una situación controlada en la cual registra evidencias de cómo una variable independiente afecta a otra dependiente. Establece relaciones entre los datos, los interpreta y los contrasta con información confiable. Evalúa y comunica sus conclusiones y procedimientos.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Indaga al establecer las causas de un hecho o fenómeno para formular preguntas y posibles respuestas sobre éstos sobre la base de sus experiencias. Propone estrategias para obtener información sobre el hecho o fenómeno y sus posibles causas, registra datos, los analiza estableciendo relaciones y evidencias de causalidad. Comunica en forma oral, escrita o gráfica sus procedimientos, dificultades, conclusiones y dudas.
Nivel esperado al final del ciclo III	Indaga al explorar objetos o fenómenos, al hacer preguntas, proponer posibles respuesta y actividades para obtener información sobre las características y relaciones que establece sobre estos. Sigue un procedimiento para observar, manipular, describir y comparar sus ensayos y los utiliza para elaborar conclusiones. Expresa en forma oral, escrita o gráfica lo realizado, aprendido y las dificultades de su indagación.
Nivel esperado al final del ciclo II	Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, hace preguntas con base en su curiosidad, propone posibles respuestas, obtiene información al observar, manipular y describir; compara aspectos del objeto o fenómeno para comprobar la respuesta y expresa en forma oral o gráfica lo que hizo y aprendió.
Nivel esperado al final del ciclo I	Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, los observa y manipula con todos sus sentidos para obtener información sobre sus características o usos, experimenta y observa los efectos que sus acciones causan sobre ellos.



Desempeños por edad

Competencia "Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos" CICLO I			
<p>Cuando el niño indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos, desarrolla las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera y registra datos o información. 			
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo I</p> <p>Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, los observa y manipula con todos sus sentidos para obtener información sobre sus características o usos, experimenta y observa los efectos que sus acciones causan sobre ellos.</p>			
Desempeños 9 meses	Desempeños 18 meses	Desempeños 24 meses	Desempeños 36 meses
<p>Cuando el niño indaga su entorno para conocerlo y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora, con todos sus sentidos (mira, toca, huele, chupa, escucha) y desde su iniciativa, los hechos que ocurren en su entorno inmediato y algunas características de los objetos que están a su alcance. Ejemplo: <i>Un bebé observa los objetos que están a su alrededor. Desde su iniciativa, realiza diferentes movimientos para alcanzar el objeto que le interesa; luego, lo explora con la boca, lo manipula y, al sacudirlo, escucha un sonido. Vuelve a repetir la misma acción y se da cuenta de que, al sacudir el objeto, puede hacer que suene. Intenta sacudir otros objetos y descubre que algunos suenan al ser sacudidos y otros no.</i> 	<p>Cuando el niño indaga su entorno para conocerlo y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora, con todos sus sentidos (mira, toca, huele, chupa, escucha) y desde su iniciativa, los hechos que ocurren en su entorno y hace uso de los objetos que están a su alcance según sus características. Ejemplo: <i>Un niño frente a una cesta de ropa encuentra diferentes prendas; las observa, toca y frota para sentir su textura. Coge el gorro y se lo pone encima de la cabeza.</i> 	<p>Cuando el niño indaga su entorno para conocerlo y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora desde su iniciativa los hechos que ocurren en su entorno y hace uso de los objetos que están a su alcance, según sus características, para resolver problemas cotidianos. Ejemplo: <i>Un niño explora vasitos de plástico, cestos de paja y envases de plástico; prueba diferentes acciones con ellos: los apila y usa para meter y trasladar objetos. Otro niño utiliza un objeto largo para alcanzar la pelota que está debajo de un mueble.</i> 	<p>Cuando el niño indaga su entorno para conocerlo y logra el nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora desde su iniciativa los hechos que ocurren en su entorno. Explora y hace uso de los objetos que están a su alcance, según sus características, para resolver problemas cotidianos, y experimenta con sus propiedades; descubre los efectos que sus acciones producen sobre ellos. Ejemplo: <i>Un niño explora con arena y agua. Se da cuenta de que al echar agua produce un cambio en la arena (tanto en su apariencia como en su textura y consistencia), lo que llama su atención. Empieza a experimentar echando más agua y tocando la arena para sentir los cambios que produce en ella.</i>



Competencia RESUELVE PROBLEMAS DE CANTIDAD.**¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?**

En el nivel de Educación Inicial, esta competencia se visualiza cuando los niños y niñas actúan sobre los objetos que tienen a su alcance, los ponen en relación uno con otro y descubren así sus características. Resuelven de manera práctica los problemas que surgen en sus actividades cotidianas poniendo en juego sus propias estrategias. De esta manera, aprenden a organizar sus acciones y a construir nociones de orden espacial, temporal y causal como base para el desarrollo de su pensamiento.

La exploración y manipulación del niño va evolucionando conforme a su desarrollo madurativo y en función de las oportunidades que su entorno le brinde. Por esta razón, resulta esencial generar condiciones que promuevan en los niños y niñas actividades de exploración para que puedan descubrir relaciones entre las características de los objetos, encontrar semejanzas, empezar a comparar, ordenar y agrupar según sus intereses y criterios. Por ejemplo, un niño, al manipular varias pelotas, identifica algunas semejanzas de acuerdo con las características perceptuales encontradas; experimenta con ellas, las compara y agrupa desde su propio criterio juntándolas y colocándolas dentro de un recipiente para trasladarlas. Estas actividades constituyen la base de operaciones fundamentales del pensamiento, como las relaciones de cantidad.

En el desarrollo de la competencia “Resuelve problemas de cantidad”, los niños y las niñas combinan, principalmente, las siguientes capacidades: Traduce cantidades a expresiones numéricas, Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones, y Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.



Estándares de aprendizaje de la competencia: “Resuelve problemas de cantidad”

Nivel	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Resuelve problemas referidos a relaciones entre cantidades o realizar intercambios financieros, traduciéndolas a expresiones numéricas y operativas con números racionales e irracionales, y modelos financieros. Expresa su comprensión de los números racionales, sus propiedades y operaciones, la noción de número irracional y la densidad en Q ; las usa en la interpretación de información científica, financiera y matemática. Evalúa y determina el nivel de exactitud necesario al expresar cantidades y medidas de tiempo, masa y temperatura, combinando e integrando un amplio repertorio de estrategias, procedimientos y recursos para resolver problemas, optando por los más óptimos. Elabora afirmaciones sobre la validez general de relaciones entre expresiones numéricas y las operaciones; las sustenta con demostraciones o argumentos.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Resuelve problemas referidos a las relaciones entre cantidades muy grandes o muy pequeñas, magnitudes o intercambios financieros, traduciéndolas a expresiones numéricas y operativas con números irracionales o racionales, notación científica, intervalos, y tasa de interés simple y compuesto. Evalúa si estas expresiones cumplen con las condiciones iniciales del problema. Expresa su comprensión de los números racionales e irracionales, de sus operaciones y propiedades, así como de la notación científica; establece relaciones de equivalencia entre múltiplos y submúltiplos de unidades de masa, y tiempo, y entre escalas de temperatura, empleando lenguaje matemático y diversas representaciones; en base a esto interpreta e integra información contenida en varias fuentes de información. Selecciona, combina y adapta variados recursos, estrategias y procedimientos matemáticos de cálculo y estimación para resolver problemas, los evalúa y opta por aquellos más idóneos según las condiciones del problema. Plantea y compara afirmaciones sobre números racionales y sus propiedades, formula enunciados opuestos o casos especiales que se cumplen entre expresiones numéricas; justifica, comprueba o descarta la validez de la afirmación mediante contraejemplos o propiedades matemáticas.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Resuelve problemas referidos a las relaciones entre cantidades o magnitudes, traduciéndolas a expresiones numéricas y operativas con números naturales, enteros y racionales, y descuentos porcentuales sucesivos verificando si estas expresiones cumplen con las condiciones iniciales del problema. Expresa su comprensión de la relación entre los órdenes del sistema de numeración decimal con las potencias de base diez, y entre las operaciones con números enteros y racionales; y las usa para interpretar enunciados o textos diversos de contenido matemático. Representa relaciones de equivalencia entre expresiones decimales, fraccionarias y porcentuales, entre unidades de masa, tiempo y monetarias; empleando lenguaje matemático. Selecciona, emplea y combina recursos, estrategias, procedimientos, y propiedades de las operaciones y de los números para estimar o calcular con enteros y racionales; y realizar conversiones entre unidades de masa, tiempo y temperatura; verificando su eficacia. Plantea afirmaciones sobre los números enteros y racionales, sus propiedades y relaciones, y las justifica mediante ejemplos y sus conocimientos de las operaciones, e identifica errores o vacíos en las argumentaciones propias o de otros y las corrige.
Nivel esperado al final del ciclo V	Resuelve problemas referidos a una o más acciones de comparar, igualar, repetir o repartir cantidades, partir y repartir una cantidad en partes iguales; las traduce a expresiones aditivas, multiplicativas y la potenciación cuadrada y cúbica; así como a expresiones de adición, sustracción y multiplicación con fracciones y decimales (hasta el centésimo). Expresa su comprensión del sistema de numeración decimal con números naturales hasta seis cifras, de divisores y múltiplos, y del valor posicional de los números decimales hasta los centésimos; con lenguaje numérico y representaciones diversas. Representa de diversas formas su comprensión de la noción de fracción como operador y como cociente, así como las equivalencias entre decimales, fracciones o porcentajes usuales ²⁵ . Selecciona y emplea estrategias diversas, el cálculo mental o escrito para operar con números naturales, fracciones, decimales y porcentajes de manera exacta o aproximada; así como para hacer conversiones de unidades de medida de masa, tiempo y temperatura, y medir de manera exacta o aproximada usando la unidad pertinente. Justifica sus procesos de resolución así como sus afirmaciones sobre las relaciones entre las cuatro operaciones y sus propiedades, basándose en ejemplos y sus conocimientos matemáticos.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Resuelve problemas referidos a una o más acciones de agregar, quitar, igualar, repetir o repartir una cantidad, combinar dos colecciones de objetos, así como partir una unidad en partes iguales; traduciéndolas a expresiones aditivas y multiplicativas con números naturales y expresiones aditivas con fracciones usuales ²⁶ . Expresa su comprensión del valor posicional en números de hasta cuatro cifras y los representa mediante equivalencias, así también la comprensión de las nociones de multiplicación, sus propiedades conmutativa y asociativa y las nociones de división, la noción de fracción como parte – todo y las equivalencias entre fracciones usuales; usando lenguaje numérico y diversas representaciones. Emplea estrategias, el cálculo mental o escrito para operar de forma exacta y aproximada con números naturales; así también emplea estrategias para sumar, restar y encontrar equivalencias entre fracciones. Mide o estima la masa y el tiempo, seleccionando y usando unidades no convencionales y convencionales. Justifica sus procesos de resolución y sus afirmaciones sobre operaciones inversas con números naturales.
Nivel esperado al final del ciclo III	Resuelve problemas ²⁷ referidos a acciones de juntar, separar, agregar, quitar, igualar y comparar cantidades; y las traduce a expresiones de adición y sustracción, doble y mitad. Expresa su comprensión del valor de posición en números de dos cifras y los representa mediante equivalencias entre unidades y decenas. Así también, expresa mediante representaciones su comprensión del doble y mitad de una cantidad; usa lenguaje numérico. Emplea estrategias diversas y procedimientos de cálculo y comparación de cantidades; mide y compara el tiempo y la masa, usando unidades no convencionales. Explica por qué debe sumar o restar en una situación y su proceso de resolución.
Nivel esperado al final del ciclo II	Resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales; agrupar, ordenar hasta el quinto lugar, seriar hasta 5 objetos, comparar cantidades de objetos y pesos, agregar y quitar hasta 5 elementos, realizando representaciones con su cuerpo, material concreto o dibujos. Expresa la cantidad de hasta 10 objetos, usando estrategias como el conteo. Usa cuantificadores: “muchos” “pocos”, “ninguno”, y expresiones: “más que” “menos que”. Expresa el peso de los objetos “pesa más”, “pesa menos” y el tiempo con nociones temporales como “antes o después”, “ayer” “hoy” o “mañana”.
Nivel esperado al final del ciclo I	Explora por propia iniciativa los objetos y situaciones de su entorno cotidiano utilizando sus sentidos, sus propias estrategias y criterios reconociendo algunas características y estableciendo relaciones o agrupaciones entre ellos y comprende algunas expresiones sencillas relacionadas con la cantidad y el tiempo.

²⁵ 10%, 25%, 50%, 75%, 100%

²⁶ Con denominadores 2, 4, 8, 3, 6, 5, y 10.

²⁷ En este documento del área, entendemos que un problema está enmarcado siempre en una situación homológica, tal y como se declara en el enfoque del área.



Desempeños por edad

Competencia "Resuelve problemas de cantidad"

CICLO I

Cuando el niño resuelve problemas de cantidad, combina las siguientes capacidades:

- Traduce cantidades a expresiones numéricas.
- Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones.
- Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.

Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo I

Explora por propia iniciativa los objetos y situaciones de su entorno cotidiano utilizando sus sentidos, sus propias estrategias y criterios reconociendo algunas características y estableciendo relaciones o agrupaciones entre ellos y comprende algunas expresiones sencillas relacionadas con la cantidad y el tiempo.

Desempeños alrededor de los 9 meses

Cuando el niño resuelve problemas de cantidad y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:

- Descubre algunas características perceptuales de los objetos de su entorno inmediato durante la exploración con todos sus sentidos y según sus intereses. Ejemplo: *Un bebé manipula una sonaja, descubre que suena y la vuelve a agitar para escucharla.*

Desempeños alrededor de los 18 meses

Cuando el niño resuelve problemas de cantidad y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:

- Establece relaciones²⁸ entre las características perceptuales y los usos que le asigna a los objetos de su entorno inmediato durante la exploración con todos sus sentidos y según sus intereses. Ejemplo: *Un niño junta aquellos objetos que le gustan o guarda en una bolsa lo que va a usar para jugar con su muñeco.*

Desempeños alrededor de los 24 meses

Cuando el niño resuelve problemas de cantidad y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:

- Establece relaciones entre las características perceptuales que le asigna a los objetos de su entorno, los junta o separa durante la exploración con todos sus sentidos, según sus intereses y con una intención determinada. Ejemplo: *Una niña quiere jugar a la granja. Para ello, junta palitos, animalitos de juguete, bloques y construye un corral.*
- Utiliza gestos, movimientos y/u otras expresiones no verbales en respuesta a preguntas o expresiones que surgen en la vida cotidiana relacionadas con la cantidad y el tiempo.

Desempeños alrededor de los 36 meses

Cuando el niño resuelve problemas de cantidad y logra el nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:

- Establece relaciones entre las características perceptuales de los objetos en su entorno, los agrupa, empareja, separa y ordena durante la exploración con todos sus sentidos, y según sus intereses y propios criterios. Ejemplo: *Un niño, jugando a la casita, junta una taza con un platito para servir el té.*
- Utiliza gestos, movimientos y otras expresiones no verbales y verbales, en respuesta a preguntas o expresiones que surgen en la vida cotidiana, y están relacionadas con la cantidad y el tiempo. Ejemplo: *Un niño dice: "Dame más", al comer algo que le gusta. O dice: "Un ratito más", cuando quiere seguir jugando.*



²⁸Se refiere a cómo el niño, por propia iniciativa, hace correspondencias, enlaces, conexiones –entre su cuerpo y los objetos, entre los objetos mismos, y entre personas y hechos–, como resultado de las comparaciones que realiza durante su exploración en su entorno inmediato.

Competencia RESUELVE PROBLEMAS DE FORMA, MOVIMIENTO Y LOCALIZACIÓN

¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?

En el nivel de Educación Inicial, esta competencia se visualiza cuando los niños y las niñas, en los primeros años de vida, exploran su cuerpo, sus posibilidades de movimiento y desplazamiento, así como al experimentar con los objetos que están en su entorno.

A través de sus sentidos, los niños y las niñas reciben información sobre las personas y los objetos de su entorno cercano; pueden ver y seguir con la mirada al adulto que los acompaña; se dan cuenta, mientras desarrollan sus actividades de exploración y juego, si un objeto cambia de posición; realizan acciones como meter el cuerpo en un lugar estrecho o agacharse para sacar un objeto que se ha ido rodando debajo de la mesa; tratan de encajar un objeto dentro de otro, y comparan el tamaño y la forma de los mismos. De esta manera, los niños desarrollan nociones espaciales y comunican la comprensión de estas con acciones, gestos, señas y, progresivamente, con palabras.

Por ello, para promover el desarrollo de esta competencia, es importante generar situaciones que permitan a los niños explorar espontáneamente el espacio, desplazarse, ubicarse, ubicar objetos, resolver situaciones durante las actividades cotidianas y en los diversos contextos.

En el desarrollo de la competencia “Resuelven problemas de forma, movimiento y localización”, los niños y las niñas combinan, principalmente, las siguientes capacidades: Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones, Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas, y Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio.



Estándares de aprendizaje de la competencia “Resuelve problemas de forma, movimiento y localización”

Nivel	Descripción de los niveles del desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Resuelve problemas en los que modela las características y localización de objetos con propiedades de formas geométricas, así como su localización y desplazamiento usando coordenadas cartesianas, la ecuación de la elipse y la circunferencia, o una composición de transformaciones de formas bidimensionales. Expresa su comprensión de las relaciones métricas entre los elementos de la circunferencia y elementos de los polígonos inscritos; así como la trayectoria de objetos usando la ecuación de la elipse; usando diversas representaciones. Clasifica formas geométricas compuestas, en base a criterios propios y propiedades geométricas. Combina e integra estrategias o procedimientos para determinar las ecuaciones de la recta, parábola y elipse; así como instrumentos y recursos para construir formas geométricas. Plantea afirmaciones sobre relaciones entre conceptos geométricos, deduce propiedades y las sustenta con argumentos que evidencian su solvencia conceptual.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Resuelve problemas en los que modela características de objetos con formas geométricas compuestas, cuerpos de revolución, sus elementos y propiedades, líneas, puntos notables, relaciones métricas de triángulos, distancia entre dos puntos, ecuación de la recta, parábola y circunferencia; la ubicación, distancias inaccesibles, movimiento y trayectorias complejas de objetos mediante coordenadas cartesianas, razones trigonométricas, mapas y planos a escala. Expresa su comprensión de la relación entre las medidas de los lados de un triángulo y sus proyecciones, la distinción entre transformaciones geométricas que conservan la forma de aquellas que conservan las medidas de los objetos, y de cómo se generan cuerpos de revolución, usando construcciones con regla y compas. Clasifica polígonos y cuerpos geométricos según sus propiedades, reconociendo la inclusión de una clase en otra. Selecciona, combina y adapta variados estrategias, procedimientos y recursos para determinar la longitud, perímetro, área o volumen de formas compuestas, así como construir mapas a escala, homotecias e isometrías. Plantea y compara afirmaciones sobre enunciados opuestos o casos especiales de las propiedades de las formas geométricas; justifica, comprueba o descarta la validez de la afirmación mediante contraejemplos o propiedades geométricas.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Resuelve problemas en los que modela características de objetos mediante prismas, pirámides y polígonos, sus elementos y propiedades, y la semejanza y congruencia de formas geométricas; así como la ubicación y movimiento mediante coordenadas en el plano cartesiano, mapas y planos a escala y transformaciones. Expresa su comprensión de las formas congruentes y semejantes, la relación entre una forma geométrica y sus diferentes perspectivas; usando dibujos y construcciones. Clasifica prismas, pirámides, polígonos y círculos, según sus propiedades. Selecciona y emplea estrategias, procedimientos y recursos para determinar la longitud, área o volumen de formas geométricas en unidades convencionales y para construir formas geométricas a escala. Plantea afirmaciones sobre la semejanza y congruencia de formas, relaciones entre áreas de formas geométricas; las justifica mediante ejemplos y propiedades geométricas.
Nivel esperado al final del ciclo V	Resuelve problemas en los que modela características y la ubicación de los objetos a formas bidimensionales y tridimensionales, sus propiedades, su ampliación, reducción o rotación. Describe y clasifica prismas rectos, cuadriláteros, triángulos, círculos, por sus elementos: vértices, lados, caras, ángulos por sus propiedades; usando lenguaje geométrico. Realiza giros en cuartos y medias vueltas, traslaciones, ampliación y reducción de formas bidimensionales, en el plano cartesiano. Describe recorridos y ubicaciones en planos. Emplea procedimientos instrumentos para ampliar, reducir, girar y construir formas; así como para estimar o medir la longitud, superficie y capacidad de los objetos, seleccionando la unidad de medida convencional apropiada y realizando conversiones. Explica sus afirmaciones sobre relaciones entre elementos de las formas geométricas y sus atributos medibles, con ejemplos concretos y propiedades.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Resuelve problemas en los que modela características y datos de ubicación de los objetos del entorno a formas bidimensionales y tridimensionales, sus elementos, propiedades, su movimiento y ubicación en el plano cartesiano. Describe con lenguaje geométrico, estas formas reconociendo ángulos rectos y realiza traslaciones, en cuadrículas. Así también elabora croquis, donde traza y describe desplazamiento y posiciones, usando puntos de referencia. Emplea estrategias y procedimientos para trasladar y construir formas a través de la composición y descomposición, y para medir la longitud, superficie y capacidad de los objetos, usando unidades convencionales y no convencionales, recursos e instrumentos de medición. Elabora afirmaciones sobre las figuras compuestas; así como relaciones entre una forma tridimensional y su desarrollo en el pleno; las explica con ejemplos concretos y gráficos.
Nivel esperado al final del ciclo III	Resuelve problemas en los que modela las características y datos de ubicación de los objetos del entorno a formas bidimensionales y tridimensionales, sus elementos, posición y desplazamientos. Describe estas formas mediante sus elementos: número de lados, esquinas, lados curvos y rectos; número de puntas caras, formas de sus caras, usando representaciones concretas y dibujos. Así también traza y describe desplazamientos y posiciones, en cuadrículas y puntos de referencia. Emplea estrategias y procedimientos basados en la manipulación, para construir objetos y medir su longitud (ancho y largo) usando unidades no convencionales. Explica semejanzas y diferencias entre formas geométricas, así como su proceso de resolución.
Nivel esperado al final del ciclo II	Resuelve problemas al relacionar los objetos del entorno con formas bidimensionales y tridimensionales. Expresa la ubicación de personas en relación a objetos en el espacio “cerca de” “lejos de” “al lado de”, y de desplazamientos “hacia adelante, hacia atrás”, “hacia un lado, hacia el otro”. Así también expresa la comparación de la longitud de dos objetos: “es más largo que”, “es más corto que”. Emplea estrategias para resolver problemas, al construir objetos con material concreto o realizar desplazamientos en el espacio.
Nivel esperado al final del ciclo I	Explora el espacio en situaciones cotidianas utilizando sus sentidos y sus propias estrategias, se desplaza y reconoce su posición o la ubicación de los objetos y comprende algunas expresiones sencillas relacionadas a su ubicación.



Desempeños por edad

Competencia "Resuelve problemas de forma, movimiento y localización" CICLO I			
<p>Cuando el niño resuelve problemas de forma, movimiento y localización, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones. • Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas. • Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio. 			
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo I</p> <p>Explora el espacio en situaciones cotidianas utilizando sus sentidos y sus propias estrategias, se desplaza y reconoce su posición o la ubicación de los objetos y comprende algunas expresiones sencillas relacionadas a su ubicación.</p>			
<p>Desempeños alrededor de los 9 meses</p> <p>Cuando el niño resuelve problemas de forma, movimiento y localización y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubre relaciones de espacio y medida a partir de la exploración con su cuerpo y todos sus sentidos en su entorno inmediato. Lo hace según sus intereses, y desde sus posibilidades de movimiento y desplazamiento. Ejemplo: <i>Un bebé observa un objeto que le interesa, acomoda su cuerpo, y trata de alcanzarlo o cogerlo: se estira, se apoya, gira y retrocede, y cuando lo alcanza realiza varias acciones con este: lo toma en su mano, lo mira, lo gira, lo sacude, lo lleva a la boca, lo hacer caer, lo recoge, lo hace rodar, lo huele. O, también, busca un objeto que antes había manipulado levantando o jalando la manta bajo la cual sabe que está el objeto.</i> 	<p>Desempeños alrededor de los 18 meses</p> <p>Cuando el niño resuelve problemas de forma, movimiento y localización y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones de espacio y medida, se organiza y organiza los objetos a partir de la exploración con su cuerpo y todos sus sentidos en su entorno inmediato. Lo hace según sus intereses, y desde sus posibilidades de movimiento y desplazamiento. Ejemplo: <i>Una niña mete objetos pequeños dentro de otros más grandes para jugar o transportarlos. O logra quitarse la chompa que le incomoda luego de varios intentos. O tira objetos para ver qué pasa con ellos.</i> 	<p>Desempeños alrededor de los 24 meses</p> <p>Cuando el niño resuelve problemas de forma, movimiento y localización y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones de espacio y medida, se organiza y organiza los objetos al sortear obstáculos que están en su camino, transportar los objetos, empujarlos, arrastrarlos, encajarlos, apilarlos por formas similares u ordenarlos a partir de la exploración con su cuerpo y todos sus sentidos. Lo hace según sus intereses, y desde sus posibilidades de movimiento y desplazamiento. Ejemplo: <i>Una niña elige con acierto la pieza que necesita su construcción para que no se desarme. O, tal vez, se arrastra debajo de una mesa o estante para alcanzar el juguete que se le cayó sin golpearse.</i> 	<p>Desempeños alrededor de los 36 meses</p> <p>Cuando el niño resuelve problemas de forma, movimiento y localización y logra el nivel esperado del ciclo I, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones de espacio y medida, se organiza y organiza los objetos al sortear obstáculos que están en su camino, transportar los objetos, empujarlos, arrastrarlos u ordenarlos a partir de la exploración con su cuerpo y todos sus sentidos, y en interacción con los otros. Lo hace según sus intereses, y desde sus posibilidades de movimiento y desplazamiento. Ejemplo: <i>Un niño ayuda a un compañero a empujar un objeto pesado luego de haberlo visto intentándolo. O pide ayuda a un compañero o al adulto para mover algo que no puede hacerlo solo. O, se viste colocándose una prenda que le representa algunos retos.</i> • Utiliza expresiones verbales y no verbales en su cotidianidad, como algunas palabras sencillas: "arriba", "abajo", "dentro", "fuera". Ejemplo: <i>El niño dice que "las piedritas están adentro".</i>



Condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias relacionadas con el área de Descubrimiento del mundo.

- Proporcionar a los niños y niñas materiales interesantes y diversos, con texturas, colores, olores y formas variadas, que les permitan manipular y experimentar diferentes sensaciones. Los materiales deben estar limpios, en buen estado y no ofrecer ningún peligro (objetos tóxicos o punzocortantes) para que los exploren de manera segura, pues suelen llevarse los objetos a la boca.
- En el caso de los bebés que aún no se desplazan es importante colocarlos en posición boca arriba, con ropa cómoda y sobre una superficie semidura. Esta posición brinda a los bebés seguridad en el nivel postural; desde ella, pueden observar lo que sucede a su alrededor, tener las manos libres para explorarlas y explorar los objetos que estén a su alcance.
- Incentivar la curiosidad de los niños y niñas ofreciendo espacios organizados (internos y al aire libre) en donde puedan explorar por sí mismos con materiales diversos, desplazarse, resolver situaciones y tomar sus propias decisiones sobre qué hacer, cómo y con qué objetos explorar. Por ejemplo, organizar un arenero con diversos objetos (envases, embudos, cucharas, etc.) donde puedan jugar, explorar, hacer mezclas, etc. También se puede recuperar y hacer uso pedagógico de los jardines y áreas de cultivo dentro o cercanas a la IE.
- Promover situaciones de exploración, observación y experimentación en un clima de seguridad que permita a los niños y niñas sentir confianza para probar situaciones nuevas y ampliar sus experiencias.
- Proporcionar objetos que permitan a los niños y niñas apilar, encajar, meter uno dentro de otro, llenar y vaciar; de igual manera, proporcionar objetos con características similares que les permitan descubrir algunas relaciones entre ellos. Por ejemplo, entregar muñequitos de animales o carritos de colores diversos para que al jugar puedan juntarlos en pareja u organizarlos en grupo según su criterio.
- Observar con atención cuando los niños y niñas juegan, y exploran libremente. Acompañarlos sin interrumpirlos o dirigir sus acciones, reconociendo y valorando lo que hacen y piensan, escuchando sus preguntas y las ideas que tienen. Intervenir de manera oportuna cuando se considere necesario. Por ejemplo, para garantizar la seguridad de los niños, responder a un pedido o solicitud de ayuda, proponer una idea sin imponérselas, plantearles preguntas relacionadas con lo que hacen e invitarlos a pensar, imaginar y crear.
- Promover en los niños y niñas el contacto con la naturaleza a través de un pequeño jardín en la IE o de una planta a la que puedan cuidar, percibir sus colores, aroma y observar su crecimiento. En la medida que los niños van creciendo y con ayuda de los padres, proponer algunas salidas o visitas que los acerquen a la naturaleza, como jugar en el parque, recoger hojitas o ramas secas, recolectar piedritas, visitar áreas naturales (el campo, un río, una huerta o chacra) o área protegidas de la localidad, etc.



Los niños y niñas, desde que nacen, exploran de manera natural todo aquello que los rodea y usan todos sus sentidos para captar información y resolver los problemas que se les presentan. Durante esta exploración, ellos actúan sobre los objetos y establecen relaciones que les permiten agrupar, ordenar y realizar correspondencias según sus propios criterios. Asimismo, los niños y niñas poco a poco van logrando una mejor comprensión de las relaciones espaciales entre su cuerpo y el espacio, otras personas y los objetos que están en su entorno. Progresivamente, irán estableciendo relaciones más complejas que los llevarán a resolver situaciones referidas a la cantidad, forma, movimiento y localización.

El acercamiento de los niños a la matemática en este nivel se da en forma gradual y progresiva, acorde con el desarrollo de su pensamiento; es decir, la madurez neurológica, emocional, afectiva y corporal del niño, así como las condiciones que se generan en el aula para el aprendizaje, les permitirá desarrollar y organizar su pensamiento matemático.

Por las características de los niños y niñas en estas edades, las situaciones de aprendizaje deben desarrollarse a partir de actividades que despierten el interés por resolver problemas que requieran establecer relaciones, probar diversas estrategias y comunicar sus resultados.

El logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica Regular se favorece por el desarrollo de diversas competencias. El área de Matemática promueve y facilita que los niños y niñas desarrollen y vinculen las siguientes competencias: “Resuelve problemas de cantidad” y “Resuelve problemas de forma, movimiento y localización”.



6.6.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el Área de Matemática

El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y aprendizaje corresponde al enfoque centrado en la resolución de problemas²⁹, el cual se define a partir de las siguientes características:

- La matemática es un producto cultural dinámico, cambiante, en constante desarrollo y reajuste.
- Toda actividad matemática tiene como escenario la resolución de problemas planteados a partir de situaciones, las cuales se conciben como acontecimientos significativos que se dan en diversos contextos. Las situaciones se organizan en cuatro grupos: situaciones de cantidad; situaciones de regularidad equivalencia y cambio; situaciones de forma, movimiento y localización; y situaciones de gestión de datos e incertidumbre.
- Al plantear y resolver problemas, los estudiantes se enfrentan a retos para los cuales no conocen de antemano las estrategias de solución; esto les demanda desarrollar un proceso de indagación y reflexión social e individual que les permita superar las dificultades u obstáculos que surjan en la búsqueda de la solución. En este proceso, el estudiante construye y reconstruye sus conocimientos al relacionar, reorganizar ideas y conceptos matemáticos que emergen como solución óptima a los problemas, que irán aumentando en grado de complejidad.
- Los problemas que resuelven los estudiantes/niños pueden ser planteados por ellos mismos o por el docente, lo que promueve la creatividad, y la interpretación de nuevas y diversas situaciones.
- Las emociones, actitudes y creencias actúan como fuerzas impulsoras del aprendizaje.



²⁹ El enfoque se ha construido tomando como referencia los siguientes marcos teóricos: la Teoría de Situaciones didácticas, descrita en Brousseau, G. (1986); la Educación Matemática Realista, descrita por Bressan, A., Zolkower, B., y Gallego, M. (2004); y la Teoría sobre la Resolución de Problemas, descrita por Schoenfeld, A. (1985) y por Trigo, L. (2008).

6.6.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños de edad

Competencia RESUELVE PROBLEMAS DE CANTIDAD

¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?

Esta competencia se visualiza cuando los niños y niñas muestran interés por explorar los objetos de su entorno y descubren las características perceptuales de estos, es decir, reconocen su forma, color, tamaño, peso, etc. Es a partir de ello que los niños empiezan a establecer relaciones, lo que los lleva a comparar, agrupar, ordenar, quitar, agregar y contar, utilizando sus propios criterios y de acuerdo con sus necesidades e intereses. Todas estas acciones les permiten resolver problemas cotidianos relacionados con la noción de cantidad.

Este aprendizaje se va volviendo más complejo de acuerdo con el desarrollo del pensamiento del niño. Los criterios que utiliza para establecer dichas relaciones entre los objetos se amplían y se van haciendo cada vez más precisos. Por ejemplo, al comparar un niño dos elementos, al inicio su atención podría estar centrada únicamente en su uso; sin embargo, a medida en que su percepción se va haciendo más fina, puede reconocer otros detalles que antes no había podido observar, como los diferentes matices de un color, lo cual le permitirá establecer nuevas relaciones.

Del mismo modo, en estas edades los niños desarrollan gradualmente la noción de tiempo, a partir de sus vivencias y experiencias cotidianas, estableciendo relaciones entre las actividades que realizan y su temporalidad. Ellos saben que después de la lonchera viene la hora del recreo y que falta poco para la salida. Poco a poco, podrán ubicar mejor el “antes” de la lonchera o “después” del recreo, así también el “ayer” llovió, “hoy” estuvimos todos o “mañana” nos vamos de paseo.

Por ello, en los servicios educativos se busca generar situaciones que inviten a los niños y niñas a resolver retos o desafíos que sean de su interés, en los que puedan establecer relaciones, poniendo en juego sus ideas y estrategias para agrupar, ordenar, comparar, pesar, agregar o quitar cantidades utilizando material concreto. Así también, se procura promover que puedan compartir sus experiencias manifestando sus estrategias, procedimientos y resultados, usando su propio lenguaje y diversas representaciones. Asimismo, es importante organizar y anticipar a los niños las diferentes actividades que realizarán como parte de la jornada diaria, lo que les brinda la oportunidad para expresar las relaciones que establecen acerca del tiempo.

En el desarrollo de la competencia “Resuelve problemas de Cantidad”, los niños y las niñas combinan, principalmente, las siguientes capacidades: Traduce cantidades a expresiones numéricas, Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones, y Usa estrategias y procedimientos de estimación cálculo.



Estándares de aprendizaje de la competencia "Resuelve problemas de cantidad"

Nivel	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Resuelve problemas referidos a relaciones entre cantidades o realizar intercambios financieros, traduciéndolas a expresiones numéricas y operativas con números racionales e irracionales, y modelos financieros. Expresa su comprensión de los números racionales, sus propiedades y operaciones, la noción de número irracional y la densidad en Q ; las usa en la interpretación de información científica, financiera y matemática. Evalúa y determina el nivel de exactitud necesario al expresar cantidades y medidas de tiempo, masa y temperatura, combinando e integrando un amplio repertorio de estrategias, procedimientos y recursos para resolver problemas, optando por los más óptimos. Elabora afirmaciones sobre la validez general de relaciones entre expresiones numéricas y las operaciones; las sustenta con demostraciones o argumentos.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Resuelve problemas referidos a las relaciones entre cantidades muy grandes o muy pequeñas, magnitudes o intercambios financieros, traduciéndolas a expresiones numéricas y operativas con números irracionales o racionales, notación científica, intervalos, y tasa de interés simple y compuesto. Evalúa si estas expresiones cumplen con las condiciones iniciales del problema. Expresa su comprensión de los números racionales e irracionales, de sus operaciones y propiedades, así como de la notación científica; establece relaciones de equivalencia entre múltiplos y submúltiplos de unidades de masa, y tiempo, y entre escalas de temperatura, empleando lenguaje matemático y diversas representaciones; en base a esto interpreta e integra información contenida en varias fuentes de información. Selecciona, combina y adapta variados recursos, estrategias y procedimientos matemáticos de cálculo y estimación para resolver problemas, los evalúa y opta por aquellos más idóneos según las condiciones del problema. Plantea y compara afirmaciones sobre números racionales y sus propiedades, formula enunciados opuestos o casos especiales que se cumplen entre expresiones numéricas; justifica, comprueba o descarta la validez de la afirmación mediante contraejemplos o propiedades matemáticas.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Resuelve problemas referidos a las relaciones entre cantidades o magnitudes, traduciéndolas a expresiones numéricas y operativas con números naturales, enteros y racionales, y descuentos porcentuales sucesivos verificando si estas expresiones cumplen con las condiciones iniciales del problema. Expresa su comprensión de la relación entre los órdenes del sistema de numeración decimal con las potencias de base diez, y entre las operaciones con números enteros y racionales; y las usa para interpretar enunciados o textos diversos de contenido matemático. Representa relaciones de equivalencia entre expresiones decimales, fraccionarias y porcentuales, entre unidades de masa, tiempo y monetarias; empleando lenguaje matemático. Selecciona, emplea y combina recursos, estrategias, procedimientos, y propiedades de las operaciones y de los números para estimar o calcular con enteros y racionales; y realizar conversiones entre unidades de masa, tiempo y temperatura; verificando su eficacia. Plantea afirmaciones sobre los números enteros y racionales, sus propiedades y relaciones, y las justifica mediante ejemplos y sus conocimientos de las operaciones, e identifica errores o vacíos en las argumentaciones propias o de otros y las corrige.
Nivel esperado al final del ciclo V	Resuelve problemas referidos a una o más acciones de comparar, igualar, repetir o repartir cantidades, partir y repartir una cantidad en partes iguales; las traduce a expresiones aditivas, multiplicativas y la potenciación cuadrada y cúbica; así como a expresiones de adición, sustracción y multiplicación con fracciones y decimales (hasta el centésimo). Expresa su comprensión del sistema de numeración decimal con números naturales hasta seis cifras, de divisores y múltiplos, y del valor posicional de los números decimales hasta los centésimos; con lenguaje numérico y representaciones diversas. Representa de diversas formas su comprensión de la noción de fracción como operador y como cociente, así como las equivalencias entre decimales, fracciones o porcentajes usuales ³⁰ . Selecciona y emplea estrategias diversas, el cálculo mental o escrito para operar con números naturales, fracciones, decimales y porcentajes de manera exacta o aproximada; así como para hacer conversiones de unidades de medida de masa, tiempo y temperatura, y medir de manera exacta o aproximada usando la unidad pertinente. Justifica sus procesos de resolución así como sus afirmaciones sobre las relaciones entre las cuatro operaciones y sus propiedades, basándose en ejemplos y sus conocimientos matemáticos.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Resuelve problemas referidos a una o más acciones de agregar, quitar, igualar, repetir o repartir una cantidad, combinar dos colecciones de objetos, así como partir una unidad en partes iguales; traduciéndolas a expresiones aditivas y multiplicativas con números naturales y expresiones aditivas con fracciones usuales ³¹ . Expresa su comprensión del valor posicional en números de hasta cuatro cifras y los representa mediante equivalencias, así también la comprensión de las nociones de multiplicación, sus propiedades conmutativa y asociativa y las nociones de división, la noción de fracción como parte - todo y las equivalencias entre fracciones usuales; usando lenguaje numérico y diversas representaciones. Emplea estrategias, el cálculo mental o escrito para operar de forma exacta y aproximada con números naturales; así también emplea estrategias para sumar, restar y encontrar equivalencias entre fracciones. Mide o estima la masa y el tiempo, seleccionando y usando unidades no convencionales y convencionales. Justifica sus procesos de resolución y sus afirmaciones sobre operaciones inversas con números naturales.
Nivel esperado al final del ciclo III	Resuelve problemas ³² referidos a acciones de juntar, separar, agregar, quitar, igualar y comparar cantidades; y las traduce a expresiones de adición y sustracción, doble y mitad. Expresa su comprensión del valor de posición en números de dos cifras y los representa mediante equivalencias entre unidades y decenas. Así también, expresa mediante representaciones su comprensión del doble y mitad de una cantidad; usa lenguaje numérico. Emplea estrategias diversas y procedimientos de cálculo y comparación de cantidades; mide y compara el tiempo y la masa, usando unidades no convencionales. Explica por qué debe sumar o restar en una situación y su proceso de resolución.
Nivel esperado al final del ciclo II	Resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales; agrupar, ordenar hasta el quinto lugar, seriar hasta 5 objetos, comparar cantidades de objetos y pesos, agregar y quitar hasta 5 elementos, realizando representaciones con su cuerpo, material concreto o dibujos. Expresa la cantidad de hasta 10 objetos, usando estrategias como el conteo. Usa cuantificadores: "muchos" "pocos", "ninguno", y expresiones: "más que" "menos que". Expresa el peso de los objetos "pesa más", "pesa menos" y el tiempo con nociones temporales como "antes o después", "ayer" "hoy" o "mañana".
Nivel esperado al final del ciclo I	Explora por propia iniciativa los objetos y situaciones de su entorno cotidiano utilizando sus sentidos, sus propias estrategias y criterios reconociendo algunas características y estableciendo relaciones o agrupaciones entre ellos y comprende algunas expresiones sencillas relacionadas con la cantidad y el tiempo.

³⁰ 10%, 25%, 50%, 75%, 100%³¹ Con denominadores 2, 4, 8, 3, 6, 5, y 10.³² En este documento del área, entendemos que un problema está enmarcado siempre en una situación fenomenológica, tal y como se declara en el enfoque del área.

Desempeños por edad

Competencia "Resuelve Problemas de cantidad"		CICLO II
<p>Cuando el niño resuelve problemas de cantidad, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traduce cantidades a expresiones numéricas. • Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones. • Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo. 		
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo II</p> <p>Resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales; agrupar, ordenar hasta el quinto lugar, seriar hasta 5 objetos, comparar cantidades de objetos y pesos, agregar y quitar hasta 5 elementos, realizando representaciones con su cuerpo, material concreto o dibujos. Expresa la cantidad de hasta 10 objetos, usando estrategias como el conteo. Usa cuantificadores: "muchos" "pocos", "ninguno", y expresiones: "más que" "menos que". Expresa el peso de los objetos "pesa más", "pesa menos" y el tiempo con nociones temporales como "antes o después", "ayer" "hoy" o "mañana".</p>		
<p>Desempeños 3 años</p> <p>Cuando el niño resuelve problemas de cantidad y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales al comparar y agrupar aquellos objetos similares que le sirven para algún fin, y dejar algunos elementos sueltos. Ejemplo: <i>Al llegar a su aula, un niño elige ir al sector del hogar y busca entre los objetos lo que le servirá para cocinar y servir la comida a sus hijitos. Selecciona las verduras, frutas, platos, cubiertos y ollas; sin embargo, deja de lado un peluche y un peine, que no le son de utilidad para su juego.</i> 	<p>Desempeños 4 años</p> <p>Cuando el niño resuelve problemas de cantidad y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales al comparar y agrupar aquellos objetos similares que le sirven para algún fin, y dejar algunos elementos sueltos. Ejemplo: <i>Una niña quiere construir una casa y para ello selecciona de sus bloques de madera aquellos que le pueden servir, y realiza su construcción colocando los más pequeños y livianos encima, y los más grandes y pesados como base.</i> • Realiza seriaciones por tamaño de hasta tres objetos. Ejemplo: <i>Luisa ayuda a su mamá a ordenar los platos en la cocina. Ella decide colocar primero los platos grandes, luego los medianos y después los pequeños.</i> • Establece correspondencia uno a uno en situaciones cotidianas. Ejemplo: <i>Durante el juego libre en los sectores, Oscar juega al restaurante en el sector del hogar con sus compañeros. Prepara el almuerzo, una vez que está listo pone la mesa, coloca una cuchara y</i> 	<p>Desempeños 5 años</p> <p>Cuando el niño resuelve problemas de cantidad y logra el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales al comparar y agrupar, y dejar algunos elementos sueltos. El niño dice el criterio que usó para agrupar. Ejemplo: <i>Después de una salida al parque, la docente les pregunta a los niños cómo creen que pueden agrupar las cosas que han traído. Un niño, después de observar y comparar las cosas que ha recolectado, dice que puede separar las piedritas de las hojas de los árboles.</i> • Realiza seriaciones por tamaño, longitud y grosor hasta con cinco objetos. Ejemplo: <i>Durante su juego, Oscar ordena sus bloques de madera formando cinco torres de diferentes tamaños. Las ordena desde la más pequeña hasta la más grande.</i> • Establece correspondencia uno a uno en situaciones cotidianas. Ejemplo: <i>Antes de desarrollar una actividad de dibujo, la docente le pide a una niña que le ayude a repartir los materiales a sus compañeros. Le comenta que a cada mesa le tocará un pliego de cartulina y le pregunta: "¿Cuántas cartulinas necesitaremos?".</i>



<ul style="list-style-type: none"> • Usa algunas expresiones que muestran su comprensión acerca de la cantidad, peso y el tiempo – “muchos”, “pocos”, “pesa mucho”, “pesa poco”, “un ratito”– en situaciones cotidianas. Ejemplo: <i>Un niño trata de cargar una caja grande llena de juguetes y dice: “Uhhh... no puedo, pesa mucho”.</i> • Utiliza el conteo espontáneo en situaciones cotidianas siguiendo un orden no convencional respecto de la serie numérica. Ejemplo: <i>Al jugar a las escondidas, una niña cuenta con los ojos cerrados: “Uno, dos, cinco, nueve, veinte...”.</i> 	<p><i>un vaso para cada uno, y luego reparte un plato con comida para cada uno.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa algunas expresiones que muestran su comprensión acerca de la cantidad, el tiempo y el peso – “muchos”, “pocos”, “pesa mucho”, “pesa poco”, “antes” o “después”– en situaciones cotidianas. Ejemplo: <i>Un niño comenta: “Nos toca comer los alimentos que hemos traído, pero antes tenemos que lavarnos las manos”.</i> • Utiliza el conteo hasta 5, en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto o su propio cuerpo. Ejemplo: <i>Una niña va la granja de su IE y de vuelta al aula le dice a su docente: “Las gallinas han puesto cinco huevos”.</i> • Utiliza los números ordinales “primero”, “segundo” y “tercero” para establecer la posición de un objeto o persona en situaciones cotidianas, empleando, en algunos casos, materiales concreto. Ejemplo: <i>Una niña pide ser la primera en patear la pelota, otro niño pide ser el segundo y, Adriano, ser el tercero.</i> 	<p><i>La niña cuenta las mesas y dice: “seis cartulinas”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa diversas expresiones que muestran su comprensión sobre la cantidad, el peso y el tiempo – “muchos”, “pocos”, “ninguno”, “más que”, “menos que”, “pesa más”, “pesa menos”, “ayer”, “hoy” y “mañana”–, en situaciones cotidianas. Ejemplo: <i>Un niño señala el calendario y le dice a su docente: “Faltan pocos días para el paseo”.</i> • Utiliza el conteo hasta 10, en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto o su propio cuerpo. Ejemplo: <i>Los niños al jugar tumbalatas. Luego de lanzar la pelota, cuentan y dicen: “¡Tumbamos 10 latas!”.</i> • Utiliza los números ordinales “primero”, “segundo”, “tercero”, “cuarto” y “quinto” para establecer el lugar o posición de un objeto o persona, empleando material concreto o su propio cuerpo. Ejemplo: <i>Una niña cuenta cómo se hace una ensalada de frutas. Dice: “Primero, eliges las frutas que vas a usar; segundo, lavas las frutas; tercero, las pelás y cortas en trozos; y, cuarto, las pones en un plato y las mezclas con una cuchara”.</i> • Utiliza el conteo en situaciones cotidianas en las que requiere juntar agregar o quitar hasta cinco objetos.
--	--	--



Competencia RESUELVE PROBLEMAS DE FORMA, MOVIMIENTO Y LOCALIZACIÓN

¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?

Esta competencia se visualiza cuando los niños y niñas van estableciendo relaciones entre su cuerpo y el espacio, los objetos y las personas que están en su entorno. Es durante la exploración e interacción con el entorno que los niños se desplazan por el espacio para alcanzar y manipular objetos que son de su interés o interactuar con las personas. Todas estas acciones les permiten construir las primeras nociones de espacio, forma y medida.

En estas edades, los niños desarrollan nociones espaciales al moverse y ubicarse en distintas posiciones, desplazarse de un lugar a otro y al ubicar objetos en un determinado lugar. De esta manera, los niños pueden estimar ubicaciones y distancias: comunican si él está “cerca de” su amigo, si su lonchera esta “lejos” de su mesa o si la docente está “al lado” de la pizarra. Así también, utilizan expresiones que hacen referencia a los desplazamientos que realizan y comprenden las expresiones “hacia adelante”, “hacia atrás”, “hacia un lado”, “hacia el otro”.

Del mismo modo, al observar los diversos elementos de su entorno y manipular objetos, van identificando algunas de sus características perceptuales como la forma y tamaño. De esta manera, hacen uso de este conocimiento en diferentes situaciones de la vida cotidiana: al construir con bloques, al expresar que la naranja tiene la misma forma que su pelota o que la mesa tiene puntas. Igualmente, al reconocer las características de los objetos con relación a la longitud, pueden compararlos entre sí y utilizar expresiones como “esta sogá es más larga que la otra”, “mi cabello es más corto que el tuyo”.

Por ello, en los servicios educativos, se busca promover situaciones que sean de su interés, que les permitan construir formas, reconocer la posición de objetos y personas con relación a ellos y otros elementos de su entorno, comparar el tamaño y la forma de los objetos, o realizar desplazamientos en el espacio, así como comunicar sus ideas sobre las formas y el espacio usando su propio lenguaje y con diversas representaciones.

En el desarrollo de la competencia “Resuelve problemas de movimiento, forma y localización”, los niños y las niñas combinan, principalmente, las siguientes capacidades: Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones, Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas, y Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio.



Estándares de aprendizaje de la competencia "Resuelve problemas de forma, movimiento y localización"

Nivel	Descripción de los niveles del desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Resuelve problemas en los que modela las características y localización de objetos con propiedades de formas geométricas, así como su localización y desplazamiento usando coordenadas cartesianas, la ecuación de la elipse y la parábola, o una composición de transformaciones de formas bidimensionales. Expresa su comprensión de las relaciones métricas entre los elementos de la circunferencia y elementos de los polígonos inscritos; así como la trayectoria de objetos usando la ecuación de la elipse; usando diversas representaciones. Clasifica formas geométricas compuestas, en base a criterios propios y propiedades geométricas. Combina e integra estrategias o procedimientos para determinar las ecuaciones de la recta, parábola y elipse; así como instrumentos y recursos para construir formas geométricas. Plantea afirmaciones sobre relaciones entre conceptos geométricos, deduce propiedades y las sustenta con argumentos que evidencian su solvencia conceptual.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Resuelve problemas en los que modela características de objetos con formas geométricas compuestas, cuerpos de revolución, sus elementos y propiedades; líneas, puntos notables, relaciones métricas de triángulos, distancia entre dos puntos, ecuación de la recta, parábola y circunferencia; la ubicación, distancias inaccesibles, movimiento y trayectorias complejas de objetos mediante coordenadas cartesianas, razones trigonométricas, mapas y planos a escala. Expresa su comprensión de la relación entre las medidas de los lados de un triángulo y sus proyecciones, la distinción entre transformaciones geométricas que conservan la forma de aquellas que conservan las medidas de los objetos, y de cómo se generan cuerpos de revolución, usando construcciones con regla y compas. Clasifica polígonos y cuerpos geométricos según sus propiedades, reconociendo la inclusión de una clase en otra. Selecciona, combina y adapta variados estrategias, procedimientos y recursos para determinar la longitud, perímetro, área o volumen de formas compuestas, así como construir mapas a escala, homotecias e isometrías. Plantea y compara afirmaciones sobre enunciados opuestos o casos especiales de las propiedades de las formas geométricas; justifica, comprueba o descarta la validez de la afirmación mediante contraejemplos o propiedades geométricas.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Resuelve problemas en los que modela características de objetos mediante prismas, pirámides y polígonos, sus elementos y propiedades, y la semejanza y congruencia de formas geométricas; así como la ubicación y movimiento mediante coordenadas en el plano cartesiano, mapas y planos a escala; transformaciones. Expresa su comprensión de las formas congruentes y semejantes, la relación entre una forma geométrica y sus diferentes perspectivas; usando dibujos y construcciones. Clasifica prismas, pirámides, polígonos y círculos, según sus propiedades. Selecciona y emplea estrategias, procedimientos y recursos para determinar la longitud, área o volumen de formas geométricas en unidades convencionales y para construir formas geométricas escala. Plantea afirmaciones sobre la semejanza y congruencia de formas, entre relaciones entre áreas de formas geométricas; las justifica mediante ejemplos y propiedades geométricas.
Nivel esperado al final del ciclo V	Resuelve problemas en los que modela características y la ubicación de los objetos a formas bidimensionales y tridimensionales, sus propiedades, su ampliación, reducción o rotación. Describe y clasifica prismas rectos, cuadriláteros, triángulos, círculos, por sus elementos: vértices, lados, caras, ángulos por sus propiedades; usando lenguaje geométrico. Realiza giros en cuartos y medias vueltas, traslaciones, ampliación y reducción de formas bidimensionales, en el plano cartesiano. Describe recorridos y ubicaciones en planos. Emplea procedimientos instrumentos para ampliar, reducir, girar y construir formas; así como para estimar o medir la longitud, superficie y capacidad de los objetos, seleccionando la unidad de medida convencional apropiada y realizando conversiones. Explica sus afirmaciones sobre relaciones entre elementos de las formas geométricas y sus atributos medibles, con ejemplos concretos y propiedades.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Resuelve problemas en los que modela características y datos de ubicación de los objetos del entorno a formas bidimensionales y tridimensionales, sus elementos, propiedades, su movimiento y ubicación en el plano cartesiano. Describe con lenguaje geométrico, estas formas reconociendo ángulos rectos y realiza traslaciones, en cuadrículas. Así también elabora croquis, donde traza y describe desplazamiento y posiciones, usando puntos de referencia. Emplea estrategias y procedimientos para trasladar y construir formas a través de la composición y descomposición, y para medir la longitud, superficie y capacidad de los objetos, usando unidades convencionales y no convencionales, recursos e instrumentos de medición. Elabora afirmaciones sobre las figuras compuestas; así como relaciones entre una forma tridimensional y su desarrollo en el pleno; las explica con ejemplos concretos y gráficos.
Nivel esperado al final del ciclo III	Resuelve problemas en los que modela las características y datos de ubicación de los objetos del entorno a formas bidimensionales y tridimensionales, sus elementos, posición y desplazamientos. Describe estas formas mediante sus elementos: número de lados, esquinas, lados curvos y rectos; número de puntas caras, formas de sus caras, usando representaciones concretas y dibujos. Así también traza y describe desplazamientos y posiciones, en cuadrículados y puntos de referencia. Emplea estrategias y procedimientos basados en la manipulación, para construir objetos y medir su longitud (ancho y largo) usando unidades no convencionales. Explica semejanzas y diferencias entre formas geométricas, así como su proceso de resolución.
Nivel esperado al final del ciclo II	Resuelve problemas al relacionar los objetos del entorno con formas bidimensionales y tridimensionales. Expresa la ubicación de personas en relación a objetos en el espacio "cerca de" "lejos de" "al lado de", y de desplazamientos "hacia adelante, hacia atrás", "hacia un lado, hacia el otro". Así también expresa la comparación de la longitud de dos objetos: "es más largo que", "es más corto que". Emplea estrategias para resolver problemas, al construir objetos con material concreto o realizar desplazamientos en el espacio.
Nivel esperado al final del ciclo I	Explora el espacio en situaciones cotidianas utilizando sus sentidos y sus propias estrategias, se desplaza y reconoce su posición o la ubicación de los objetos y comprende algunas expresiones sencillas relacionadas a su ubicación.



Desempeños por edad

Competencia "Resuelve problemas de forma, movimiento y localización" CICLO II		
<p>Cuando el niño resuelve problemas de movimiento, forma y localización, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones. • Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas. • Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio. 		
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo II</p> <p>Resuelve problemas al relacionar los objetos del entorno con formas bidimensionales y tridimensionales. Expresa la ubicación de personas en relación a objetos en el espacio "cerca de" "lejos de" "al lado de", y de desplazamientos "hacia adelante, hacia atrás", "hacia un lado, hacia el otro". Así también expresa la comparación de la longitud de dos objetos: "es más largo que", "es más corto que". Emplea estrategias para resolver problemas, al construir objetos con material concreto o realizar desplazamientos en el espacio.</p>		
<p>Desempeños 3 años</p> <p>Cuando el niño resuelve problemas de movimiento, forma y localización y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones de medida en situaciones cotidianas. Expresa con su cuerpo o mediante algunas acciones cuando algo es grande o pequeño. • Se ubica a sí mismo y ubica objetos en el espacio en el que se encuentra; a partir de ello, organiza sus movimientos y acciones para desplazarse. Utiliza expresiones como "arriba", "abajo", "dentro" y "fuera", que muestran las relaciones que establece entre su cuerpo, el espacio y los objetos que hay en el entorno. 	<p>Desempeños 4 años</p> <p>Cuando el niño resuelve problemas de movimiento, forma y localización y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre las formas de los objetos que están en su entorno. Ejemplo: <i>El plato tiene la misma forma que la tapa de la olla.</i> • Establece relaciones de medida en situaciones cotidianas. Expresa con su cuerpo o mediante algunas palabras cuando algo es grande o pequeño. Ejemplo: <i>Los niños están jugando a encajar cajas de diferentes tamaños y una niña dice: "¡Ahora me toca a mí! Mi caja es grande".</i> • Se ubica a sí mismo y ubica objetos en el espacio en el que se encuentra; a partir de ello, organiza sus movimientos y acciones para desplazarse. Utiliza expresiones como "arriba", "abajo", "dentro", "fuera", "delante de", "detrás de", "encima", "debajo", "hacia adelante" y "hacia atrás", que muestran las relaciones que establece entre su cuerpo, el espacio y los objetos que hay en el entorno. 	<p>Desempeños 5 años</p> <p>Cuando el niño resuelve problemas de movimiento, forma y localización y logra el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones, entre las formas de los objetos que están en su entorno y las formas geométricas que conoce, utilizando material concreto. Ejemplo: <i>La niña Karina elige un cubo, explora el entorno y dice que un dado y una caja de cartón se parecen a la forma que eligió del cubo.</i> • Establece relaciones de medida en situaciones cotidianas y usa expresiones como "es más largo", "es más corto". Ejemplo: <i>Franco dice que su cinta es más larga y Luisa dice que la suya lo es. Franco y Luisa colocan sus cintas una al lado de la otra para compararlas y finalmente se dan cuenta de que la cinta de Luisa es más larga. Le dicen: "La cinta que tiene Luisa es más larga".</i> • Se ubica a sí mismo y ubica objetos en el espacio en el que se encuentra; a partir de ello, organiza sus movimientos y acciones para desplazarse. Establece relaciones espaciales al orientar sus movimientos y acciones al desplazarse, ubicarse y ubicar objetos en situaciones cotidianas. Las expresa con su cuerpo o algunas palabras –como "cerca de" "lejos de", "al lado de"; "hacia adelante" "hacia atrás", "hacia un lado", "hacia el otro lado"– que muestran las relaciones que establece entre su cuerpo, el



<ul style="list-style-type: none"> • Prueba diferentes formas de resolver una determinada situación relacionada con la ubicación, desplazamiento en el espacio y la construcción de objetos con material concreto. Ejemplo: <i>Un niño quiere alcanzar un juguete que está fuera de su alcance Intenta primero alcanzarlo por sus propios medios y se da cuenta de que no puede. Luego, jala una silla, se sube y puede coger el juguete.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa con material concreto y dibujos sus vivencias, en los que muestra relaciones espaciales entre personas y objetos. Ejemplo: <i>Un niño dibuja a su familia en el parque. Ubica a sus hermanas jugando con la pelota y a él mismo meciéndose en el columpio.</i> • Prueba diferentes formas de resolver una determinada situación relacionada con la ubicación, desplazamiento en el espacio y la construcción de objetos con material concreto, y elige una para lograr su propósito. Ejemplo: <i>Una niña quiere jugar con las pelotas y tiene que alcanzar la caja con pelotas que está distante al lugar donde se encuentra; para ello, tiene que desplazarse sorteando varios obstáculos que encuentra en su camino. Ella intenta desplazarse de diferentes formas y elige el saltar sobre los obstáculos como la estrategia que más le ayuda a llegar al lugar indicado.</i> 	<p>espacio y los objetos que hay en el entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa con material concreto y dibujos sus vivencias, en los que muestra relaciones espaciales y de medida entre personas y objetos. Ejemplo: <i>Un niño dibuja los puestos del mercado de su localidad y los productos que se venden. En el dibujo, se ubica a sí mismo en proporción a las personas y los objetos que observó en su visita.</i> • Prueba diferentes formas de resolver una determinada situación relacionada con la ubicación, desplazamiento en el espacio y la construcción de objetos con material concreto. Elige manera una para lograr su propósito y dice por qué la usó. Ejemplo: <i>Los niños ensayan diferentes formas de encestar las pelotas y un niño le dice: "¡Yo me acerqué más a la caja y tiré la pelota!". Otra niña dice: "¡Yo tire con más fuerza la pelota!".</i>
--	---	---



Condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias relacionadas con el área de Matemática

- Favorecer actividades que despierten en los niños su interés por resolver problemas estableciendo relaciones, probando sus propias estrategias, comunicando sus resultados y haciendo uso del material concreto.
- Usar otros espacios fuera del aula –como el mercado, la chacra, el parque, la tienda, entre otros– donde los niños puedan observar y establecer relaciones entre las características de los objetos, realizar comparaciones y agrupaciones –según pesos, tamaños, formas, colores–.
- Brindar diversos materiales –como bloques de madera, botellas y cajas de diferentes tamaños, cuentas, legos, juegos de mesa (rompecabezas, dominó, memoria, bingo, etc.)– para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático al agrupar, ordenar y seriar, entre otras acciones.
- Hacer preguntas que les permitan establecer relaciones, que los ayuden a reflexionar sobre los procesos que siguieron para dar solución al problema y motivarlos a encontrar nuevas estrategias de solución.



6.7 Área de Ciencia y Tecnología

Los niños y niñas, desde sus primeros años, sienten curiosidad, asombro y fascinación por todo aquello que se presenta ante sus ojos; es así que exploran y experimentan diversas sensaciones que les permiten descubrirse y descubrir el mundo que los rodea para conocerlo y comprenderlo mejor. A partir de estas experiencias, comienzan a reconocer y a diferenciar sensaciones internas y externas de su cuerpo, a explorar el espacio y los objetos que hay en él; así descubren texturas, formas y otras características. Además, empiezan a comparar y establecer ciertas relaciones entre sus acciones y los efectos que producen en los objetos que manipulan.

De esta manera, obtienen información que los aproxima a un conocimiento más profundo y complejo de su propio cuerpo y de los objetos, así como de los fenómenos y hechos que acontecen en la naturaleza. Además, en este proceso, el desarrollo de su lenguaje les permitirá expresar y comunicar sus descubrimientos, describir lo que observan o experimentan, y dar a conocer sus propias “ideas y teorías”.

En la vida cotidiana, la ciencia y la tecnología están integradas y convergen todo el tiempo; es así que los niños, al tener una mirada curiosa sobre el mundo, no solo tienen la necesidad de conocerlo, sino de entender cómo funcionan las cosas. Por ello, las desarman, arman y transforman para ver qué sucede con ellas. En el nivel de Educación Inicial, la tecnología se centra en la satisfacción de necesidades y en la resolución de situaciones problemáticas que los impulsan a imaginar, diseñar, inventar y crear posibles alternativas de solución. De esta manera, logran desarrollar su pensamiento, adquirir habilidades, conocimientos y actitudes que les permitirán comprender, respetar y sensibilizarse con el ambiente en el que viven.

Es así que, para el desarrollo de la competencia relacionada con el área, se parte de la curiosidad natural de los niños, de su asombro, deseo y necesidad de conocer y comprender el *qué* y *cómo* funciona el mundo que los rodea. En el área, se tiene como propósito promover experiencias que los motiven a explorar, inventar y cuestionarse sobre los objetos, seres vivos, hechos y fenómenos que observan; a buscar información para responder a aquellas preguntas que los intrigan; poner a prueba sus “ideas y teorías” para reafirmarlas o transformarlas; descubrir posibles relaciones entre las características de los objetos; y describir lo que observan, así como explicar y comunicar sus descubrimientos.

El logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica Regular se favorece por el desarrollo de diversas competencias. El área de Ciencia y Tecnología promueve y facilita que los niños y niñas construyan la siguiente competencia: “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos”.



6.6.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el Área de Ciencia y Tecnología

En esta área, el marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y aprendizaje corresponde al enfoque de indagación y alfabetización científica y tecnológica, sustentado en la construcción activa del conocimiento a partir de la curiosidad, la observación y el cuestionamiento que realiza el estudiante al interactuar con el mundo. En este proceso, los estudiantes exploran la realidad; expresan, dialogan e intercambian sus formas de pensar el mundo y las contrastan con los conocimientos científicos. Esto les permite profundizar y construir nuevos conocimientos, resolver situaciones y tomar decisiones con fundamento científico; asimismo, reconocer los beneficios y limitaciones de la ciencia y la tecnología al comprender las relaciones que existen entre la ciencia, la tecnología y sociedad.

Lo que se propone a través de este enfoque es que nuestros estudiantes tengan la oportunidad de “hacer ciencia y tecnología” desde la IE, aprendiendo a usar procedimientos científicos y tecnológicos que los motiven a explorar, razonar, analizar, imaginar e inventar; a trabajar en equipo; así como a incentivar su curiosidad, creatividad y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.

Indagar científicamente es conocer, comprender y usar los procedimientos de la ciencia para construir o reconstruir conocimientos. De esta manera, los estudiantes, aprenden a plantear preguntas o problemas sobre los fenómenos, la estructura o la dinámica del mundo físico; movilizan sus ideas para proponer hipótesis y acciones que les permitan obtener, registrar y analizar información que luego comparan con sus explicaciones; y estructuran nuevos conceptos que los conducen a nuevas preguntas e hipótesis. Involucra también una reflexión sobre los procesos que se llevan a cabo durante la indagación, a fin de entender a la ciencia como proceso y producto humano que se construye en colectivo.

La alfabetización científica y tecnológica refiere al uso del conocimiento científico y tecnológico en su vida cotidiana para comprender el mundo que los rodea, el modo de hacer y pensar de la comunidad científica, así como para proponer soluciones tecnológicas que satisfagan necesidades en su comunidad. También busca que los estudiantes ejerzan su derecho a una formación que les permita desenvolverse como ciudadanos responsables, críticos y autónomos frente a situaciones personales o públicas asociadas a la ciencia y la tecnología, que influyan en la calidad de vida y del ambiente en su comunidad o país.



6.6.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños de edad

Competencia INDAGA MEDIANTE MÉTODOS CIENTÍFICOS PARA CONSTRUIR SUS CONOCIMIENTOS

¿Cómo se visualiza el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas del nivel de Educación Inicial?

Esta competencia se visualiza cuando los niños y niñas, desde pequeños, exploran de manera activa su entorno y como resultado de estas acciones obtienen un primer registro sensible –es decir, una primera información del mundo captada a través de sus sentidos– sobre el cual construirán sus futuros conocimientos y representaciones.

A medida que el niño y la niña evolucionan en su desarrollo, las actividades de exploración y manipulación que emprenden se van volviendo más complejas, y les permiten descubrir características, hacer comparaciones y establecer relaciones que en un inicio están asociadas con sus acciones y, progresivamente, con los objetos y fenómenos que acontecen en la naturaleza. Si estas actividades son vividas con placer y emoción, se convierten en aprendizajes significativos. Por ejemplo, el descubrir sonidos en los objetos, en la naturaleza y en su propio cuerpo, impacta no solo en la sensorialidad de los niños, sino también en su afectividad.

Por ello, para el desarrollo de esta competencia debemos generar situaciones que promuevan en los niños y niñas capacidades como el plantearse preguntas que se basen en su curiosidad sobre los objetos, seres vivos o hechos que ocurren en su ambiente; proponer explicaciones o alternativas de solución a partir de sus experiencias y conocimientos previos frente a una pregunta o situación problemática; proponer ideas para explorar, manipular, experimentar y buscar información sobre hechos de interés. De igual manera, debemos generar situaciones para que puedan observar, comparar, describir, organizar y registrar la información que obtienen a través de dibujos u otras formas de representación, y construir conclusiones de manera conjunta, comunicar sus resultados y compartir con otros sus experiencias de indagación.

En el desarrollo de la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos”, los niños y las niñas combinan, principalmente, las siguientes capacidades: Problematiza situaciones para hacer indagación, Diseña estrategias para hacer indagación, Genera y registra datos o información, Analiza datos e información, y Evalúa y comunica el proceso y resultado de su indagación.



Estándares de aprendizaje de la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos”

Nivel	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Indaga a partir de preguntas sobre una situación y argumenta la influencia de las variables, formula una o más hipótesis con base a conocimientos científicos y observaciones previas. Elabora el plan de indagación con base en principios científicos y los objetivos planteados. Realiza mediciones y comparaciones sistemáticas que evidencian el comportamiento de las variables. Analiza tendencias y relaciones en los datos tomando en cuenta la teoría de errores, reproducibilidad, y representatividad de la muestra, los interpreta con principios científicos y formula conclusiones. Evalúa la fiabilidad de los métodos y las interpretaciones. Argumenta sus conclusiones basado en sus resultados y conocimiento científico. A partir de sus resultados formula nuevos cuestionamientos y evalúa el grado de satisfacción que da la respuesta a la pregunta de indagación.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Indaga a partir de preguntas y plantea hipótesis con base en conocimientos científicos y observaciones previas. Elabora el plan de observaciones o experimentos y los argumenta utilizando principios científicos y los objetivos planteados. Realiza mediciones y comparaciones sistemáticas que evidencian la acción de diversos tipos de variables. Analiza tendencias y relaciones en los datos tomando en cuenta el error y reproducibilidad, los interpreta con base en conocimientos científicos y formula conclusiones, las argumenta apoyándose en sus resultados e información confiable. Evalúa la fiabilidad de los métodos y las interpretaciones de los resultados de su indagación.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Indaga a partir de preguntas e hipótesis que son verificables de forma experimental o descriptiva con base en su conocimiento científico para explicar las causas o describir el fenómeno identificado. Diseña un plan de recojo de datos con base en observaciones o experimentos. Colecta datos que contribuyan a comprobar o refutar la hipótesis. Analiza tendencias o relaciones en los datos, los interpreta tomando en cuenta el error y reproducibilidad, los interpreta con base en conocimientos científicos y formula conclusiones. Evalúa si sus conclusiones responden a la pregunta de indagación y las comunica. Evalúa la fiabilidad de los métodos y las interpretaciones de los resultados de su indagación.
Nivel esperado al final del ciclo V	Indaga las causas o describe un objeto o fenómeno que identifica para formular preguntas e hipótesis en las que relaciona las variables que intervienen y que se pueden observar. Propone estrategias para observar o generar una situación controlada en la cual registra evidencias de cómo una variable independiente afecta a otra dependiente. Establece relaciones entre los datos, los interpreta y los contrasta con información confiable. Evalúa y comunica sus conclusiones y procedimientos.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Indaga al establecer las causas de un hecho o fenómeno para formular preguntas y posibles respuestas sobre éstos sobre la base de sus experiencias. Propone estrategias para obtener información sobre el hecho o fenómeno y sus posibles causas, registra datos, los analiza estableciendo relaciones y evidencias de causalidad. Comunica en forma oral, escrita o gráfica sus procedimientos, dificultades, conclusiones y dudas.
Nivel esperado al final del ciclo III	Indaga al explorar objetos o fenómenos, al hacer preguntas, proponer posibles respuesta y actividades para obtener información sobre las características y relaciones que establece sobre estos. Sigue un procedimiento para observar, manipular, describir y comparar sus ensayos y los utiliza para elaborar conclusiones. Expresa en forma oral, escrita o gráfica lo realizado, aprendido y las dificultades de su indagación.
Nivel esperado al final del ciclo II	Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, hace preguntas con base en su curiosidad, propone posibles respuestas, obtiene información al observar, manipular y describir; compara aspectos del objeto o fenómeno para comprobar la respuesta y expresa en forma oral o gráfica lo que hizo y aprendió.
Nivel esperado al final del ciclo I	Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, los observa y manipula con todos sus sentidos para obtener información sobre sus características o usos, experimenta y observa los efectos que sus acciones causan sobre ellos.



Desempeños por edad

Competencia "Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos" CICLO II		
<p>Cuando el niño indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematiza situaciones para hacer indagación. • Diseña estrategias para hacer indagación. • Genera y registra datos o información. • Analiza datos e información. • Evalúa y comunica el proceso y resultado de su indagación. 		
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo II</p> <p>Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, hace preguntas con base en su curiosidad, propone posibles respuestas, obtiene información al observar, manipular y describir; compara aspectos del objeto o fenómeno para comprobar la respuesta y expresa en forma oral o gráfica lo que hizo y aprendió.</p>		
<p>Desempeños al final de los 3 años</p> <p>Cuando el niño explora su entorno para conocerlo y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace preguntas que expresan su curiosidad sobre los objetos, seres vivos, hechos o fenómenos que acontecen en su ambiente. Ejemplo: <i>Un niño pregunta a la docente: "¿Qué es eso?". "Una hormiga", responde el adulto. "¿Por qué la hormiga entró a la casa?", vuelve a preguntar el niño. "Porque hay comida en el piso", responde el adulto. "¿Y por qué hay comida en el piso?", repregunta el niño.</i> 	<p>Desempeños al final de los 4 años</p> <p>Cuando el niño explora su entorno para conocerlo y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace preguntas que expresan su curiosidad sobre los objetos, seres vivos, hechos o fenómenos que acontecen en su ambiente; y, al responder, da a conocer lo que sabe acerca de ellos. Ejemplo: <i>Un grupo de niños al descubrir una fila de hormigas le pregunta a la docente: "¿Dónde viven las hormigas?". Para promover la expresión de las ideas de los niños, la docente les responde: "¿Dónde creen que viven?". Los niños dan diversas respuestas con base en lo que saben de ellas: "Las hormigas viven en el jardín"; "Viven en los huequitos de las paredes de mi casa".</i> 	<p>Desempeños al final de los 5 años</p> <p>Cuando el niño explora su entorno para conocerlo y logra el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace preguntas que expresan su curiosidad sobre los objetos, seres vivos, hechos o fenómenos que acontecen en su ambiente; da a conocer lo que sabe y las ideas³³ que tiene acerca de ellos. Plantea posibles explicaciones y/o alternativas de solución frente a una pregunta o situación problemática. Ejemplo: <i>Un niño comenta que el queso que ha traído, lo hizo su abuelita con la leche que saca de su vaca. Esta situación genera curiosidad y otro niño pregunta: "¿Cómo hace tu abuelita para que la leche sea queso?". La docente recoge la inquietud y pregunta al grupo: "¿Cómo creen que la leche 'se convierte' en queso?". Frente a esta interrogante, tres niños expresan sus ideas y explican cómo creen que se hace el queso: "La leche la sacan de la vaca y luego la meten en la refrigeradora, y se vuelve queso"; "Sacan la leche de la vaca, después la llevan la leche a una fábrica donde hay moldes y un señor la convierte en queso"; "Ponen la leche en una olla hasta que esté caliente y luego la enfrían con hielo".</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Propone acciones, y el uso de materiales e instrumentos para buscar 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone acciones, y el uso de materiales e instrumentos para buscar



Nos referimos a las explicaciones y/o predicciones que pueden realizar los niños y niñas.

<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información sobre las características de los objetos y materiales que explora a través de sus sentidos. Usa algunos objetos y herramientas en su exploración. Ejemplo: <i>Utiliza una lupa para observar algo pequeño, como una hormiga, y descubre que tiene seis patas y dos antenas.</i> • Comunica los descubrimientos que hace cuando explora. Utiliza gestos o señas, movimientos corporales o lo hace oralmente. Ejemplo: <i>Un niño señala con el dedo un gusano en el piso y salta emocionado; mientras, otro le dice a su profesora: "Mira, hay un gusano en el piso. Hay que ponerlo en el jardín".</i> 	<p>información del objeto, ser vivo o hecho de interés que le genera interrogantes. Ejemplo: <i>Para averiguar dónde viven las hormigas, los niños proponen utilizar lupas, salir al patio para encontrarlas y seguirlas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información sobre las características de los objetos, seres vivos o fenómenos naturales que observa y/o explora, y establece relaciones entre ellos. Registra la información de diferentes formas (dibujos, fotos, modelados). Ejemplo: <i>Al observar y hacer seguimiento a las hormigas los niños descubren que salen y entran, llevando pedacitos de pan, a un pequeño orificio en el piso del patio.</i> • Compara su respuesta inicial con respecto al objeto, ser vivo o hecho de interés, con la información obtenida posteriormente. Ejemplo: <i>Fabiola dice: "Las hormigas no solo viven en el jardín, sino también en los huequitos del piso". también "Las hormigas construyen sus casa en diferentes lugares".</i> • Comunica las acciones que realizó para obtener información y comparte sus resultados. Utiliza sus registros (dibujos, fotos u otras formas de representación, como el modelado) o lo hace verbalmente. Ejemplo: <i>Juan explica sus dibujos sobre donde viven las hormigas a los demás compañeros.</i> 	<p>información del objeto, ser vivo o hecho de interés que genera interrogantes, o para resolver un problema planteado. Ejemplo: <i>Para obtener información acerca de cómo la leche "se convierte" en queso, los niños proponen diferentes acciones y materiales: comprar leche, ponerla en un vaso y ponerla en la refrigeradora/hielo; otros proponen visitar y hablar con la abuelita de Juan, y ver cómo hace el queso; también se propone visitar la tienda donde fabrican quesos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información sobre las características de los objetos, seres vivos, hechos y fenómenos de la naturaleza, y establece relaciones entre ellos a través de la observación, experimentación y otras fuentes proporcionadas (libros, noticias, videos, imágenes, entrevistas). Describe sus características, necesidades, funciones, relaciones o cambios en su apariencia física. Registra la información de diferentes formas (con fotos, dibujos, modelado o de acuerdo con su nivel de escritura). Ejemplo: <i>Para comprobar la idea "para hacer queso hay que meter la leche a la refrigeradora/hielo". Observan y registran los resultados.</i> • Compara sus explicaciones y predicciones con los datos e información que ha obtenido, y participa en la construcción de las conclusiones. Ejemplo: <i>Pepe dice: "No, porque la leche no se convirtió en queso cuando la metimos en la refrigeradora", "La abuelita nos enseñó que hay que mezclar la leche con el cuajo y ponerla en el molde".</i> • Comunica –de manera verbal, a través de dibujos, fotos, modelado o según su nivel de escritura– las acciones que realizó para obtener información. Comparte sus resultados y lo que aprendió. Ejemplo: <i>Luisa explica a través de las fotos que tomaron sobre la elaboración del queso, acerca de los ingredientes, objetos y acciones que hizo la abuelita para preparar el queso; y terminar la actividad comiendo queso.</i>
---	--	--





Condiciones que favorecen el desarrollo de la competencia relacionada con el área de Ciencia y Tecnología

- Proporcionar materiales diversos que generen, para los niños y niñas, oportunidades de explorar, observar, manipular, oler, mezclar, probar sabores, etc.
- Considerar ambientes al aire libre, como el jardín, el campo, un río, el parque, una huerta o chacra. De esta manera, podemos promover el contacto y la observación de plantas, animales y otros elementos como la tierra, arena, piedras y de los cambios que surgen en ellos. Podemos, también, promover la sensibilidad y el respeto hacia la naturaleza, a través del reconocimiento de los beneficios que nos brinda.
- Acondicionar un sector de Ciencia, ya sea dentro del aula o al aire libre, con arena, conchitas, hojas, tronquitos secos, retazos de tela con diferentes texturas, piedras pequeñas, recipientes variados, lupas, balanzas, goteros, tazas medidoras, imanes, etc., para favorecer la observación, exploración, y obtención de datos e información de los objetos, hechos o fenómenos que indagarán.
- Generar situaciones de interés en donde los niños puedan describir objetos o hechos con sus propias palabras, hacer preguntas, solucionar situaciones en su actividad autónoma, descubrir relaciones de semejanzas, diferencias, de causa y efecto, entre otros.
- Valorar lo que los niños saben, poner a prueba sus ideas a través de preguntas que los motiven a indagar para afirmarlas, reformularlas y construir nuevos conocimientos.
- Promover situaciones que posibiliten a los niños tener a su alcance una diversidad de objetos y materiales con los cuales puedan armar, desarmar, construir e inventar cosas para resolver situaciones cotidianas. De esta manera, construirán una idea de que la tecnología no se restringe solo al uso de computadoras, celulares u otros artefactos.



VII. COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

En el Currículo Nacional, las competencias transversales son aquellas que pueden ser desarrolladas por los estudiantes a través de diversas situaciones significativas promovidas en las diferentes áreas curriculares.

El desarrollo de estas competencias deben ser trabajadas como parte de la planificación de largo y corto plazo.

7.1 Competencia transversal “Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC”.

Las Tecnologías de Información y Comunicación han generado cambios en los estilos de vida de las familias y las sociedades, en las formas de comunicarse, de aprender y socializar. Hoy en día, estas nuevas tecnologías forman parte del entorno en el que se desenvuelven muchos niños y niñas, quienes observan, exploran y descubren su utilidad en situaciones de la vida cotidiana. Los entornos virtuales son escenarios, espacios u objetos constituidos por tecnologías de información y comunicación. Estos se caracterizan por ser interactivos (comunicación con el entorno), virtuales (porque proponen representaciones de la realidad), ubicuos (se puede acceder a ellos desde cualquier lugar con o sin conexión a internet) e híbridos (integración de diversos medios comunicativos y tecnologías). Algunos ejemplos de entornos virtuales son los siguientes: computadora con interfaz para escribir en braille, aplicación de mensajería de un teléfono celular o un panel interactivo. En este contexto, las personas buscan aprovechar los entornos virtuales en su vida personal, laboral, social y cultural. Por ello, es importante que desde la IE se desarrollen competencias que permitan su aprovechamiento de forma segura, ética y responsable.

Las tecnologías de información y comunicación (TIC), como medio, pueden generar oportunidades de aprendizaje en los niños y niñas, al ser herramientas que les permitan comunicarse, encontrar información, registrar una vivencia o ser utilizarlas en un proyecto personal o grupal de interés.

Para integrar las TIC en las actividades educativas, es importante identificar los entornos virtuales más seguros y adecuados para los niños y niñas, lo que supone tener claridad con respecto a las capacidades que queremos que desarrollen, así como el criterio necesario para que su uso responda a un propósito de aprendizaje y no se convierta solo en un recurso para el entretenimiento.

A través de un modelo de “Aprovechamiento de las TIC”, se promueve el desarrollo de la competencia transversal “Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC”. Para el logro de esta competencia, los niños y niñas, bajo el acompañamiento del docente, interactúan con las tecnologías en diversas actividades educativas –como, por ejemplo,



investigar sobre su animal preferido, comunicarse con un familiar o amigo que este en otro lugar, registrar en fotos el crecimiento de su planta o de una mascota, entre otras-.

El desarrollo y evaluación de esta competencia por los estudiantes es responsabilidad del docente de la edad o grado en el caso de Educación Inicial.

El logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica Regular se favorece por el desarrollo de diversas competencias. Una de ellas está relacionada al desarrollo de la competencia transversal "Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC".

7.1.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias transversal

Desde una perspectiva curricular, se propone incorporar las TIC como una competencia transversal dentro de un modelo de "Aprovechamiento de TIC", que busca la optimización del aprendizaje y de las actividades educativas en los entornos proporcionados por las TIC. Esta competencia se sustenta, en primer lugar, en la **alfabetización digital**, que tiene como propósito desarrollar en los individuos habilidades para buscar, interpretar, comunicar y construir la información trabajando con ella de manera eficiente y en forma participativa para desempeñarse conforme a las exigencias de la sociedad actual. En segundo lugar, **se basa en la mediación interactiva** propia de los entornos virtuales, lo que comprende la familiaridad con la cultura digital y las interfaces interactivas incluidas en toda tecnología, la adopción de prácticas cotidianas en entornos virtuales diversos, y la selección y producción de conocimiento a partir de la complejidad de datos y grandes volúmenes de información.

Esta propuesta reflexiona sobre las TIC a partir de la práctica social y experiencia personal para aprender en los diversos campos del saber, así también, para crear y vivenciar, desde una experiencia de usuario, con visión creativa e innovadora, comprendiendo el mundo actual para tomar decisiones y actuar éticamente.



7.1.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños de edad**Competencia transversal SE DESENVUELVE EN LOS ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC.****¿Cómo se visualiza esta competencia en los niños y niñas del Nivel de educación Inicial?**

Los niños y niñas están atentos a los hechos que suceden a su alrededor y observan las conductas y prácticas cotidianas que realizan las personas de su entorno, por ejemplo, el uso de las TIC en situaciones de comunicación, de recreación, o búsqueda de información. Es así que las tecnologías de información y comunicación están presentes en muchas de las actividades que los niños ven realizar a otros; ven cómo sus padres escriben y envían mensajes a través de un celular, o leen información en las pantallas de sus computadoras; de esta manera, van mostrando interés en ellas y aprendiendo acerca de sus usos.

La integración de las TIC, en el nivel de educación inicial, supone el reto de conocer las ventajas y beneficios que pueden aportar en los aprendizajes de los niños y niñas para que su uso sea responsable, provechoso y seguro. Las TIC pueden ser herramientas útiles en las actividades de aprendizaje. Por ello, a partir del aula de 5 años, se promueve que los niños y niñas desarrollen capacidades que les permitan conocer y hacer uso de entornos virtuales en compañía del docente –por ejemplo, para encontrar información que les sea de interés y que puedan entender, para interactuar con personas significativas, para registrar momentos importantes y realizar proyectos personales o colectivos–. La integración de las TIC, en el nivel de educación inicial, también es una oportunidad para modelar y ser un referente del uso seguro, responsable y adecuado de estas herramientas.

En el desarrollo de la competencia “Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las tic con responsabilidad y ética”, los niños y las niñas combinan, principalmente, las siguientes capacidades: Personaliza entornos virtuales, Gestiona información del entorno virtual y Crea objetos virtuales en diversos formatos.



Estándares de aprendizaje de la competencia “Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC”

Nivel	Descripción de los niveles del desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Se desenvuelve en los entornos virtuales cuando optimiza sus estrategias de participación, creación, construcción del conocimiento y expresión de su individualidad para consolidar, gestionar y compartir su experiencia en diversos contextos socioculturales.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Se desenvuelve en los entornos virtuales cuando interactúa en diversos espacios (como portales educativos, foros, redes sociales, entre otros) de manera consciente y sistemática administrando información y creando materiales digitales en interacción con sus pares de distintos contextos socioculturales expresando su identidad personal.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Se desenvuelve en los entornos virtuales cuando integra distintas actividades, actitudes y conocimientos de diversos contextos socioculturales en su entorno virtual personal. Crea materiales digitales (presentaciones, videos, documentos, diseños, entre otros) que responde a necesidades concretas de acuerdo sus procesos cognitivos y la manifestación de su individualidad.
Nivel esperado al final del ciclo V	Se desenvuelve en los entornos virtuales cuando personaliza de manera coherente y organizada su espacio virtual representando su identidad, conocimiento y formas de interacción con otros. Elabora material digital (presentaciones, videos, documentos, diseños, entre otros) comparando y seleccionando distintas actividades según sus necesidades, actitudes y valores.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Se desenvuelve en los entornos virtuales cuando comprende los procedimientos e intercambios que realiza para elegir y aplicar estrategias, participar en actividades colaborativas, así como para representar experiencias y conceptos a través de objetos virtuales.
Nivel esperado al final del ciclo III	Se desenvuelve en los entornos virtuales cuando analiza y ejecuta procedimientos para elaborar o modificar objetos virtuales que representan y comunican vivencias en espacios virtuales adecuados a su edad, realizando intentos sucesivos hasta concretar su propósito.
Nivel esperado al final del ciclo II	Se desenvuelve en los entornos virtuales cuando busca y manipula objetos del entorno virtual para realizar actividades preferidas que le permita registrar, comunicar ideas y emociones.
Nivel esperado al final del ciclo I	<i>Este nivel tiene como base el nivel 1 de la competencia Indaga.</i>



Desempeños por edad

Competencia TIC “Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC”	CICLO II
<p>Quando el niño se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personaliza entornos virtuales. • Gestiona información del entorno virtual. • Crea objetos virtuales en diversos formatos. 	
<p>Descripción del nivel de logro de la competencia esperado al fin del ciclo II Se desenvuelve en los entornos virtuales cuando busca y manipula objetos del entorno virtual para realizar actividades preferidas que le permita registrar, comunicar ideas y emociones.</p>	
<p style="text-align: center;">Desempeños de niños de inicial de 5 años</p> <p>Quando el niño se desenvuelve en entornos virtuales y logra el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora, con el acompañamiento del docente, entornos virtuales y dispositivos tecnológicos, como grabador de sonido o de video, cámara fotográfica, radio, computadora o <i>tablet</i>, y reconoce algunas funciones básicas para su uso y cuidado. Ejemplo: <i>Los niños graban un mensaje de voz para el compañero que se encuentra ausente (capacidades 1 y 2).</i> • Produce imágenes, audio o videos para comunicar ideas, hallazgos, afectos o registrar un acontecimiento utilizando dispositivos y herramientas tecnológicas. Ejemplo: <i>Los niños, al sembrar una semilla, registran con una cámara fotográfica el crecimiento de la planta, o realizan trazos y dibujos mediante un graficador visual para hacer una tarjeta de cumpleaños (capacidad 3).</i> 	



7.2 Competencia transversal GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTÓNOMA

Los niños y niñas, desde que nacen, tienen la “tarea” de constituirse como sujetos únicos y en este proceso desarrollan distintas acciones orientadas a la satisfacción de sus necesidades más profundas y vitales. Es así que aprenden a vincularse, a conocerse y relacionarse con otros; aprenden a explorar, a ser autónomos, a regular sus emociones y a interpretar la realidad para apropiarse y adaptarse al mundo que los rodea. Es decir, aprenden a ser y a hacer.

El entorno social tiene un papel fundamental en la forma en cómo los niños y niñas aprenden, pues, como seres sociales, aprenden en interacción con otros, y su influencia es tal que a partir de estas relaciones construyen su aprendizaje. Es así que la familia y las instituciones educativas conforman los primeros escenarios o entornos sociales en los que los niños y niñas se constituyen como sujetos únicos, y viven la experiencia del aprender. Estas experiencias pueden ser ricas o limitantes. Ello dependerá de si permiten que los niños y niñas desarrollen su iniciativa, creatividad, y capacidad de actuar y pensar para resolver problemas, o si, por el contrario, son experiencias pasivas que separan el pensamiento de la acción del niño al no estar conectadas con sus iniciativas, necesidades y emociones.

La forma en la que los niños y niñas aprenden, determinan sus hábitos y actitudes hacia los aprendizajes; si aprenden desde su interés y con placer, las “tareas” que se propongan realizar favorecerán el desarrollo de sus capacidades. Por ello, es importante que nuestros niños y niñas, desde sus primeros años, desarrollen esta competencia porque les permitirá reflexionar sobre la forma cómo aprenden tomando conciencia de lo que necesitan hacer, del esfuerzo que requieren para perseverar y construir de manera progresiva estrategias y herramientas propias para “aprender a aprender” y así alcanzar las metas que se planteen a lo largo de la vida.

A través del enfoque metacognitivo y autorregulado, se promueve y facilita el desarrollo de la competencia “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”. El desarrollo de esta competencia contribuye al logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica.

El logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica Regular se favorece por el desarrollo de diversas competencias. Una de ellas está relacionada al desarrollo de la competencia transversal “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”.



7.2.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias transversal

La competencia se sustenta en el enfoque metacognitivo - autorregulado. La metacognición entendida como la reflexión consciente que debe realizar todo estudiante sobre la forma en cómo, qué y para qué aprende, lo cual contribuye a que el aprendizaje se convierta en significativo. Implica que el estudiante ante una tarea sea capaz de tomar conciencia de lo que conoce y lo que necesita conocer, organizar sus recursos y aplicar estrategias para resolver la tarea encomendada para el logro del aprendizaje. Por otro lado, la autorregulación es entendida como aquel proceso mental que le permite al estudiante contrastar y ajustar sus conocimientos, la forma de organizar sus recursos y saber si las estrategias aplicadas son eficientes en el antes, durante y después del proceso de aprendizaje. Por tanto, decide de manera autónoma los cambios que necesita realizar para el logro de la tarea. La metacognición y la autorregulación no solo se complementan, sino que son parte de un mismo proceso del aprender a aprender.

- **Define metas viables de aprendizaje.** Supone identificar y definir aquello que se necesita aprender, sobre la base del análisis de las condiciones y restricciones de una tarea dada, y en contraste con la evaluación de las propias habilidades. Esto permite plantearse metas viables, es decir, metas que se pueda lograr con los recursos con que cuenta.
- **Planifica las acciones más estratégicas para alcanzar sus metas.** Supone identificar y organizar las acciones, procesos o etapas que se requiere implementar para alcanzar sus metas de aprendizaje. Implica plantearse objetivos parciales, identificar y seleccionar las estrategias más eficaces que le permitan alcanzar sus metas.
- **Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.** Supone la evaluación constante de las acciones –es decir, hacer seguimiento de su propio grado de avance con relación a las metas–, a la par que muestra confianza en sí mismo y la capacidad de autorregularse. Implica la disposición e iniciativa para hacer ajustes oportunos a sus acciones con el fin de lograr los resultados previstos.



7.2.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños de edad

Competencia GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTÓNOMA

¿Cómo se visualiza esta competencia en los niños del nivel de Educación Inicial?

Los niños y niñas llegan al mundo con las capacidades necesarias para desarrollarse y aprender desde su iniciativa y con autonomía. Sus primeras experiencias de interacción social serán decisivas en sus aprendizajes, pues las condiciones del entorno en el que se desenvuelven favorecerán u obstaculizarán el desarrollo de su potencial.

El aprendizaje en edades tempranas es posible gracias a la capacidad que tienen los niños y niñas de dirigir su atención de manera voluntaria, para percibir los acontecimientos de su entorno y actuar sobre los objetos que están a su alcance. Las acciones que realizan demandan de ellos distintos niveles de concentración y esto les permite ir desarrollando acciones cada vez más complejas, siempre y cuando estén conectadas con sus pensamientos y emociones.

En las actividades y juegos que los niños emprenden, realizan diversas acciones para lograr aquello que se proponen. Por ejemplo, aprender a trepar las escaleras de una resbaladera o un pequeño árbol para aventurarse a saltar desde cierta altura, requiere primero de una intención, de plantearse una “tarea” que los lleva a pensar en cuáles son sus habilidades y en las acciones que necesitan realizar para lograrla. Es así que prueban diversas estrategias, motivados por su deseo y por la confianza en sí mismos, lo que los lleva a perseverar en sus intentos y cambiar de estrategias si así lo necesitaran.

Los niños y niñas aprenden a aprender en el día a día: desde la propia práctica, desde el contacto y descubrimiento del mundo, a través de las actividades sensoriales y creativas que les permiten ser, emocionarse, pensar y reflexionar sobre su acción. Aprenden a aprender cuando damos lugar a sus iniciativas para realizar “tareas” que ponen a prueba sus habilidades y conocimientos; cuando en las situaciones que proponemos, los acompañamos para que identifiquen lo que saben, tomen conciencia de cómo aprenden, así como de las acciones y decisiones que toman para resolver una situación o problema. Aprenden a aprender cuando escuchamos sus ideas, opiniones y reconocemos el esfuerzo que realizan para lograr sus metas.

En el desarrollo de la competencia “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, los niños y las niñas combinan, principalmente, las siguientes capacidades: Define metas de aprendizaje, Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje y Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.



Estándares de aprendizaje de la competencia “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”

Nivel	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma y sistemática al darse cuenta lo que debe aprender, al establecer prioridades en la realización de un conjunto de tareas tomando en cuenta su viabilidad y sostenibilidad en el tiempo, y por ende, definir metas personales respaldándose en este análisis, considerando sus potencialidades y oportunidades de aprendizaje. Comprende que debe organizarse lo más realista y específicamente posible, considerar los tiempos; y que lo planteado sea alcanzable, medible y considere variadas estrategias, procedimientos, recursos y escenarios que le permitan alcanzar sus metas, tomando en cuenta sus experiencias exitosas, previendo posibles cambios de cursos de acción y la vinculación de otros agentes para la realización de la meta. Monitorea de manera permanente sus avances respecto a las metas de aprendizaje previamente establecidas al evaluar el nivel de logro de sus resultados y la viabilidad de la meta a alcanzar, además de la consulta a otros pares con mayor experiencia, ajustando los planes y acciones, considerando el todo y las partes de su organización, a partir de sus avances, mostrando confianza en sí mismo, disposición y flexibilidad a los posibles cambios.
Nivel esperado al final del ciclo VII	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma al darse cuenta de lo que debe aprender, al establecer prioridades en la realización de una tarea tomando en cuenta su viabilidad, y por ende definir metas personales, respaldándose en sus potencialidades y oportunidades de aprendizaje. Comprende que debe organizarse lo más realista y específicamente posible y que lo planteado sea alcanzable, medible y considere las mejores estrategias, procedimientos, recursos, escenarios basado en sus experiencias y previendo posibles cambios de cursos de acción que le permitan alcanzar la meta. Monitorea de manera permanente sus avances respecto a las metas de aprendizaje previamente establecidas al evaluar el nivel de logro de sus resultados y la viabilidad de la meta respecto de sus acciones; si lo cree conveniente realiza ajustes a los planes basado en el análisis de sus avances y los aportes de los grupos de trabajo y el suyo propio mostrando disposición a los posibles cambios.
Nivel esperado al final del ciclo VI	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma al darse cuenta lo que debe aprender al distinguir lo sencillo o complejo de una tarea, y por ende define metas personales respaldándose en sus potencialidades. Comprende que debe organizarse lo más específicamente posible y que lo planteado incluya las mejores estrategias, procedimientos, recursos que le permitan realizar una tarea basado en sus experiencias. Monitorea de manera permanente sus avances respecto a las metas de aprendizaje previamente establecidas al evaluar el proceso de realización de la tarea y realiza ajustes considerando los aportes de otros grupos de trabajo mostrando disposición a los posibles cambios.
Nivel esperado al final del ciclo V	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al precisar lo más importante en la realización de una tarea y la define como meta personal. Comprende que debe organizarse lo más específicamente posible y que lo planteado incluya más de una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea, considerando su experiencia previa al respecto. Monitorea de manera permanente sus avances respecto a las metas de aprendizaje previamente establecidas al evaluar sus procesos de realización en más de un momento, a partir de esto y de los consejos o comentarios de un compañero de clase realiza los ajustes necesarios mostrando disposición a los posibles cambios.
Nivel esperado al final del ciclo IV	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.
Nivel esperado al final del ciclo III	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse qué es lo que aprenderá y establecer aquello que le es posible lograr para realizar la tarea. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya acciones cortas para realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a la tarea al evaluar con facilitación y retroalimentación externas un proceso de trabajo y los resultados obtenidos siendo ayudado para considerar el ajuste requerido y disponerse al cambio.
Nivel esperado al final del ciclo II	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta lo que debe aprender al nombrar qué puede lograr respecto a una tarea, reforzado por la escucha a la facilitación adulta, e incorpora lo que ha aprendido en otras actividades. Sigue su propia estrategia al realizar acciones que va ajustando y adaptando a la “tarea” planteada. Comprende que debe actuar al incluir y seguir una estrategia que le es modelada o facilitada. Monitorea lo realizado para lograr la tarea al evaluar con facilitación externa los resultados obtenidos siendo ayudado para considerar el ajuste requerido y disponerse al cambio.
Nivel esperado al final del ciclo I	<i>Este nivel tiene como base, principalmente, el nivel 1 de la competencia “Construye su identidad”.</i>



Desempeños por edad

Competencia “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”	CICLO
<p>Cuando el niño gestiona su aprendizaje de manera autónoma, combina capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define metas de aprendizaje. • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. 	
<p>Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo II</p> <p>Gestiona su aprendizaje al darse cuenta lo que debe aprender al nombrar qué puede lograr respecto a una tarea, reforzado por la escucha a la facilitación adulta, e incorpora lo que ha aprendido en otras actividades. Sigue su propia estrategia al realizar acciones que va ajustando y adaptando a la “tarea” planteada. Comprende que debe actuar al incluir y seguir una estrategia que le es modelada o facilitada. Monitorea lo realizado para lograr la tarea al evaluar con facilitación externa los resultados obtenidos siendo ayudado para considerar el ajuste requerido y disponerse al cambio.</p>	
<p style="text-align: center;">Desempeños 5 años Inicial</p> <p>Cuando el niño gestiona su aprendizaje de manera autónoma y se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona, con ayuda del docente, sobre aquello que necesita hacer para realizar una “tarea” de interés –a nivel individual o grupal– tomando en cuenta sus experiencias y saberes previos al respecto. Ejemplo: <i>Una niña se propone construir un avión de papel; sabe que para darle forma tiene que doblar el papel (porque lo ha visto antes) y se da cuenta que no se trata de doblar el papel de cualquier manera, sino que para hacer el avión necesita saber cómo se debe doblar el papel. En esa situación, busca ayuda para lograr su propósito.</i> • Plantea, con ayuda del docente, una estrategia o acciones a realizar para poder alcanzar la “tarea” propuesta. Ejemplo: <i>Al solicitar ayuda del docente para saber cómo hacer un avión de papel, el docente, le pregunta: “¿Qué podrías hacer para averiguarlo?, ¿en dónde crees que podrías encontrar información?”. La niña, al pensar lo que podría hacer, recuerda que en la biblioteca del aula hay un libro (de origami) en donde puede encontrar la información que necesita. La niña propone a la docente buscar información en el libro para saber qué necesita y cómo tiene que doblar el papel para construir el avión.</i> • Revisa su actuar con relación a las estrategias que aplica para realizar la “tarea” y explica, con ayuda del adulto, las acciones que realizó para lograrla y las dificultades que tuvo (si las hubo), o los cambios en su estrategia. Comunica lo que aprendió y muestra interés por aplicar lo aprendido. Ejemplo: <i>Al construir su avión, se da cuenta de que la forma del papel dificulta realizar lo que quiere, y prueba con otro papel hasta darle la forma que desea. Luego reflexiona con ayuda del docente sobre las acciones y cambios que hizo, y sobre lo que aprendió.</i> 	



GLOSARIO

ÁREA PERSONAL SOCIAL

Acompañar:

Es la acción respetuosa que realiza el adulto en los momentos de cuidado, actividad autónoma y de juego, en la que otorga al niño o niña un ambiente facilitador donde pueda conocer, explorar y jugar con diferentes tipos de materiales de manera segura y espontánea. Es responder a las necesidades afectivas, emocionales y físicas de los niños con acciones, palabras y gestos que lo hagan sentir protegido y contenido.

Adulto significativo:

Es la persona con la que el niño o niña desarrolla una relación cálida, de afecto y en quien confía. El adulto significativo es la primera persona a la que el niño acudirá cuando necesite contención, ayuda o quiera compartir una emoción. Además, es quién se preocupa de velar por la salud física y emocional del niño, conoce sus intereses y necesidades.

Ambiente:

Comprende los elementos físicos, químicos y biológicos de origen natural o antropogénico que, en forma individual o asociada, conforman el medio en el que se desarrolla la vida, y que son los factores que aseguran la salud individual y colectiva de las personas, además de la conservación de los recursos naturales, la diversidad biológica y el patrimonio cultural asociado a ellos, entre otros.

Apego:

Es una relación afectiva que se establece entre dos seres humanos (especialmente entre padres e hijos) y que se constituye en el "espacio vital de crecimiento" del infante. La función esencial del vínculo de apego es proteger, contener, sostener y tranquilizar al niño en su contacto con el mundo, que, por ser nuevo y renovado permanentemente, le despierta curiosidad, interés, pero también inquietud, alarma y ansiedad.

Asuntos públicos:

Son cuestiones concernientes a todos los ciudadanos; esto es, afectan a la comunidad y por ello se distinguen de aquellos que solo importan a grupos específicos o personas. Son temas que pueden tener un tremendo impacto en la calidad de vida de la población, de modo que deliberar sobre ellos enriquece y profundiza nuestro conocimiento de la realidad.

Autonomía:

Es la capacidad que tiene una persona para actuar y tomar decisiones propias con un sentimiento íntimo de confianza que le permite desenvolverse con seguridad. Es un proceso personal, gradual y en permanente construcción.

Es importante recordar que tanto el bienestar como la autonomía son procesos personales, pero también construcciones culturales. Por ello, la formación desde la IE debe partir del



reconocimiento y valoración de las distintas tradiciones y cosmovisiones en clave de interculturalidad.

Bienestar de la persona:

Se entiende como la realización plena del ser humano y está directamente relacionado con la felicidad. Supone fomentar la autonomía, que debe ser el eje articulador de los procesos que desarrollan las distintas dimensiones que definen a la persona.

Ciudadanía:

Es un proceso en construcción permanente por el que la persona se va constituyendo como sujeto de derechos y responsabilidades, por el que va desarrollando sentido de pertenencia a una comunidad política (desde lo local a lo nacional y lo global). El ciudadano y la ciudadana se comprometen, desde una reflexión autónoma y crítica, con la construcción de una sociedad más justa, de respeto y valoración de la diversidad social y cultural. Son capaces, asimismo, de establecer un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como inherente a las relaciones humanas.

Convivencia:

Implica la construcción de una comunidad política. Supone estar atentos a la forma en que se producen y reproducen las distintas maneras de relacionarnos y reconocernos y, a la vez, a las experiencias de tolerancia, colaboración y manejo de las diferencias, de la diversidad y de los conflictos, consustanciales a cualquier convivencia humana. Esta convivencia debe, además, generar oportunidades para un crecimiento personal que afirme y potencie la individualidad del sujeto (León, 2001, pp. 35-36), individualidad desde la cual nos podremos proyectar a participar.

Democracia:

Es un sistema político, que se enmarca en el respeto del Estado de derecho y se sustenta en la vigencia plena de la Constitución Política, y los derechos humanos individuales y colectivos. También, es una forma de vida, que tiene su origen en la convivencia armónica entre los seres humanos y supone una auténtica asociación entre las personas para la buena marcha de los asuntos públicos en el marco del diálogo intercultural.

Desarrollo Sostenible

Es un proceso continuo de cambio orientado a la satisfacción de las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades. Este proceso contempla cuatro dimensiones: la sociedad, el ambiente, la cultura y la economía, que están interconectadas, no separadas.

Género:

Se entiende por “género” al conjunto de características, formas de ser, sentir y actuar que se atribuye a varones y mujeres en las diversas sociedades y culturas. Estas se traducen en relaciones de poder que se ejercen de un género sobre el otro. Es decir, las formas de actuar, pensar, sentir y relacionarse que consideramos “propias” de las mujeres y de los varones son



aprendidas, pueden variar de acuerdo con el contexto histórico y social, y no dependen necesariamente del sexo biológico de las personas.

Igualdad de género:

Es la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de los hombres y mujeres. En una situación de igualdad real, los derechos, responsabilidades y oportunidades de hombres y mujeres no dependen de su naturaleza biológica y, por lo tanto, tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos y ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, con lo que contribuyen al desarrollo social y se benefician de sus resultados.

Identidad:

Alude al sentido de “mismidad” y continuidad a través del tiempo y los diversos cambios experimentados. Se desarrolla desde el nacimiento y, por lo general, se consolida hacia el final de la adolescencia, y continúa su desarrollo a lo largo del ciclo vital. El logro de la identidad supone la posibilidad de sentir que seguimos siendo “la misma persona” frente a diversas situaciones que enfrentamos y que exigen de nosotros comportamientos disímiles.

Juego:

Es una actividad espontánea, libre y placentera, por la que los niños y las niñas pueden desplegar toda su iniciativa, conocen y descubren su entorno. Con ella expresan su mundo interno, lo representan y lo crean de acuerdo con sus necesidades e intereses propios.

Participación:

Parte del reconocimiento de la IE como espacio público. El acto de participación nos permite apropiarnos del espacio y de los asuntos públicos, y enlazar, desde una perspectiva democrática, acciones orientadas a la búsqueda del bienestar de todas y todos, así como al respeto de los derechos humanos. En ese sentido, supone empoderar a las personas para actuar en la sociedad.

Sexualidad:

Entendemos la sexualidad desde una visión integral, como sustancial al ser humano, propulsora de los vínculos afectivos y la socialización, en la cual se articulan las dimensiones biológica-reproductiva, socio-afectiva y ética-moral; todas ellas se encuentran en interacción plena, que forma unidad dinámica durante la vida de las personas.

Asimismo, la sexualidad se expresa través de los afectos, la identidad, la intimidad, el amor, la reproducción, la familia, el bienestar, las relaciones con los demás y los roles.

Desarrollo Sostenible:

Proceso de transformación natural, económico social, cultural e institucional que tiene por objeto asegurar el mejoramiento de las condiciones de vida del ser humano, y la producción de bienes y prestación de servicios sin deteriorar el ambiente natural ni comprometer las bases de un desarrollo similar para las futuras generaciones.



ÁREA PSICOMOTRIZ**Acción motriz:**

Es toda acción que implica la realización de uno o varios movimientos conscientes e intencionados, que responden a los intereses y necesidades de quien los realiza, y expresan todos los potenciales de la corporeidad.

Actividad física:

Se considera actividad física a cualquier movimiento corporal producido por los músculos, que exija gasto de energía y una experiencia personal que permita interactuar con los demás y con el entorno. De esta manera, se pueden clasificar en las siguientes: **actividades recreativas** (todas las actividades elegidas libremente por la persona y que le proporcionan placer, como el juego), **actividades lúdicas** (juegos de mesa, juegos de salón, juegos tradicionales, entre otros.), **actividades deportivas** (toda actividad física sujeta a determinadas normas, en que se prueba, con o sin competición, habilidades motrices básicas y específicas), y **actividad física utilitaria** (concerniente a las actividades laborales y tareas domésticas).

Alimentación saludable:

Es una alimentación variada, preferentemente en estado natural o con procesamiento mínimo, que aporta energía y todos los nutrientes esenciales que cada persona necesita para mantenerse sana, permitiéndole tener una mejor calidad de vida en todas las edades.

Corporeidad:

La palabra corporeidad expresa un concepto múltiple y complejo de una unidad: uno mismo, como ser único e irrepetible. Es el proceso de constitución de la persona como vivencia del hacer, del saber, del pensar, del sentir, del comunicar y del querer en interacción con su entorno. Proceso que reconoce la dimensión integral del ser humano en sus aspectos motriz, afectivo y cognitivo: "La corporeidad soy yo y todo aquello que en lo que me corporizo, todo lo que me identifica" (Grasso, 2005, p. 32).

Cuerpo:

Es el conjunto de las partes que forman un ser vivo en todas sus dimensiones: biológica, psicológica, de la historia personal, social y de las circunstancias particulares de cada uno. Es decir, es todo lo que vemos de nosotros mismos.

Esquema corporal:

De acuerdo con lo que menciona Mesonero sobre Le Boulch, el esquema corporal puede definirse como la intuición global o el conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, en función de la interacción de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio que le rodea (Mesonero, 1994, p. 184). Así, para Grasso, se trata de una representación mental del cuerpo identificado en su forma, en el contenido de sus superficies limítrofes, situado, localizado como objeto percibido y orientado en un espacio (2005, p. 26). De esta manera, el desarrollo del esquema corporal está íntimamente ligado a aspectos cognitivos, perceptivos y motrices, y tiene inicio en el nacimiento.



Expresión corporal:

Es una forma de expresión, comunicación, exteriorización de sentimientos y sensaciones a través del cuerpo, única y particular de cada ser humano.

Imagen Corporal:

Es una representación mental más amplia de nuestro cuerpo, que tiene que ver con cómo la persona se ve a sí misma, cómo se percibe, cómo cree que es. Dicha representación está en permanente construcción y modificación, ya que está influenciada por factores culturales, sociales, individuales y biológicos que constantemente se cambian en el tiempo. Así, por ejemplo, la imagen que tenga una persona de sí misma, dependerá de sus experiencias vividas, sus propias creencias, sus relaciones con otras personas, su entorno, etc.

Motricidad:

La motricidad es una manifestación de la corporeidad. Va mucho más allá de la función reproductiva y mecánica de movimientos y gestos, ya que se trata de cómo estos son puestos en acción de manera consciente e intencionada. Por tanto, así como la corporeidad se refiere exclusivamente al ser humano, la motricidad también se contextualiza solamente en la persona y no en los objetos ni los animales.

Postura corporal:

Es la alineación simétrica de los segmentos corporales alrededor del eje de la gravedad. Es decir, la posición del cuerpo con relación al espacio, como la base de las acciones motrices a realizar.

Psicomotriz:

Concebida como una dimensión del desarrollo humano que alude a la estrecha interconexión que existe entre el cuerpo, las emociones y los pensamientos de los individuos de manera permanente al actuar en las diferentes situaciones de su vida. Como área pedagógica de fundamental importancia durante los primeros años de vida, contribuye al desarrollo integral de los niños y niñas a través de la construcción de la corporeidad, así como en la toma de conciencia del propio cuerpo y de la posibilidad de expresarse a través de él.

Tono:

Según Berruezo, la función tónica es importante en el desarrollo psicomotor, puesto que organiza el esquema corporal, el equilibrio, la posición y la postura, que son las bases de la actuación y el movimiento intencional (2000, pp. 43-99). Es la ligera tensión en el músculo en estado de reposo y su función es de vigilancia, alerta, a la vez que asegura un cierto estado de movilidad, que condiciona su mayor o menor disponibilidad. Así, el tono depende de un proceso de regulación neuromotora, neurosensorial y emocional.

COMUNICACIÓN**Contexto sociocultural:**

Se refiere a las características sociales y culturales, tales como estrato social, político, étnico, roles, lengua, costumbres, moral, creencias, entre otras, en las que se escriben y leen los diversos tipos de textos.



Convenciones básicas de lectura:

Se refiere al acuerdo sobre la lectura de textos escritos de una comunidad de usuarios, los cuales promueven comportamientos lectores en los niños, por ejemplo, los siguientes:

- Cuando un niño lee una página de un libro siguiendo con la mirada las palabras de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- Cuando un niño pasa de una página a otra para leer un libro de cuentos.
- Cuando un niño ubica en un texto el lugar del título en la carátula del libro

Estructura simple:

Se refiere a la conformación uniforme y homogénea de un texto. Un ejemplo sería el de una sola secuencia textual o en caso de que una de ellas predomina claramente (por ejemplo, cuando el texto describe a un animal). Asimismo, presenta una secuencia lógica, espacial y temporal lineal (por ejemplo, inicio, desarrollo y final, en el caso de los textos literarios narrativos).

Estructura compleja:

Es aquella que rompe con la uniformidad y linealidad en la composición del texto. Las estructuras complejas suelen agrupar los siguientes elementos: a) un número variado de secuencias textuales (un mismo texto describe, narra, explica, etc.); b) una variada gama de estrategias discursivas, por ejemplo, el uso de técnicas como el *flashback* en los textos literarios, o de preguntas retóricas en textos argumentativos; c) un formato discontinuo que quiebra la linealidad del texto. Además, el tipo de vocabulario, la cantidad de información o la sintaxis son elementos que pueden añadir complejidad a la estructura de un texto.

Formato y soporte:

El formato es el modo en que se presenta la información en un texto. Puede ser *continuo* si es que respeta la linealidad del texto (oración tras oración, párrafo tras párrafo), *discontinuo* si la quiebra al introducir imágenes u organizadores gráficos, o *mixto* si conjuga ambos tipos. El soporte es el medio en el que se presentan los textos.

Género discursivo:

Formas diversas que adoptan los textos, como el cuento, el debate, la infografía, entre otras. Estas formas presentan un conjunto de rasgos característicos relativamente estables; por ejemplo, el género *cuento* suele estar compuesto de un inicio, nudo y desenlace. Las personas utilizan las características de los géneros discursivos como elementos compartidos entre lectores y escritores, lo que contribuye a la comunicación. Estas características también permiten subdividir y clasificar los textos; por ejemplo, cuento *fantástico*, cuento *policial*, debate *político*, debate *académico*, etc.

Hipótesis de escritura:

Ideas o conceptualizaciones para construir el sistema de escritura, en un proceso de asimilación y acomodación constructivista. Dichas hipótesis han sido descritas por el enfoque psicogenético de la escritura sostenido por Emilia Ferreiro. Por ejemplo, la hipótesis de cantidad plantea que no se puede leer algo si no hay un mínimo de cantidad de letras (por lo menos tres) (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 337).



Ideología:

Sistema de ideas, creencias y valores que permiten la comprensión de la realidad y que interviene en la lectura, la escritura y en la comunicación oral.

Información poco evidente:

Es aquella información explícita que se ubica al interior del texto; es decir, no se encuentra al inicio del texto ni al inicio de los párrafos.

Modos de cortesía:

Es el conjunto de mecanismos verbales, no verbales y paraverbales utilizados para regular el comportamiento de los interlocutores en la conversación, y así establecer una relación basada en la cordialidad y la cooperación mutuas. Pueden variar según las distintas culturas, por lo que suelen depender del contexto.

Recursos cohesivos:

Son palabras o grupos de palabras usadas para relacionar ideas; estas relaciones pueden ser de adición, de oposición, de distribución, entre otras. Los recursos cohesivos pueden ser distintos tipos de palabras y expresiones, tales como conectores –sin embargo, además, entre otros– o referentes –pronombres personales, relativos, entre otros–.

Recursos no verbales y paraverbales:

Son conjunto de elementos que contribuyen a construir el sentido de los textos orales. Los recursos no verbales son aquellos que están relacionados a los gestos y movimientos (kinésica), o a la forma en que nos desenvolvemos en el espacio (proxémica). Los recursos paraverbales están relacionados con todo aquello que acompaña a lo verbal y lo regula, como el volumen, la entonación o el ritmo de la voz.

Recursos textuales:

Elementos utilizados para construir, reforzar o atenuar el sentido del texto. Estos son aceptados de manera convencional por lectores y escritores, e incluyen el uso de paratextos (subrayado, negritas, tipo y tamaño de letra), de estructuras sintácticas, así como de figuras retóricas o de ciertas fórmulas léxicas como *Érase una vez* para iniciar un cuento.

Registro:

Es el uso del lenguaje determinado por el contexto en el que se produce un texto. El registro puede ser formal o informal según el tema abordado, los interlocutores o el destinatario, y el propósito comunicativo.

Sistema de escritura:

Conjunto de elementos (letras, signos, entre otros) que se usa para construir textos, construir sentidos y comunicarnos con otros. Es un sistema porque tales elementos están interrelacionados entre sí mediante reglas y convenciones de cada lengua.



Situación comunicativa:

Es el conjunto de elementos que intervienen cuando las personas se comunican entre sí. Considera principalmente el propósito comunicativo, el emisor y el receptor del texto, así como el espacio y el tiempo en el cual se produce la comunicación.

Vocabulario de uso frecuente:

Conjunto de palabras cotidianas que el estudiante utiliza oralmente o por escrito como producto de su interacción en el ámbito escolar, familiar y local. Por ende, está vinculado a su variedad dialectal; por ejemplo, en el norte del país se utiliza la palabra “churre” para referirse a los niños.

ÁREA DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO**Adulto responsable:**

Es la persona sensible capaz de responder a las necesidades e intereses del niño o la niña de manera asertivamente, porque lo conoce y comprende lo que le comunica. Es el adulto que lo ayuda a entender su entorno, le brinda las atenciones y cuidados cotidianos, respetando sus ritmos de alimentación, sueño, higiene, permitiéndole participar cuando muestre iniciativa, haciéndolo en todo momento sentir seguro.

Arenero:

Envase de diferente material que contenga arena para el juego y exploración de los niños, el tamaño va de acuerdo a las posibilidades de espacio con que cuente el servicio educativo y las características de los niños.

Actividades cotidianas:

Son todas aquellas actividades realizadas todos los días de manera habitual relacionadas a los cuidados, actividad autónoma y juego libre.

Iniciativa:

Es una característica propia de los seres humanos desde que nacen, que se origina en el impulso natural por conocer su entorno.

Noción de orden espacial:

Es la capacidad relacionada al espacio, intrínsecamente ligada a la adquisición del conocimiento de los objetos y su desplazamiento.

Noción temporal:

Es la capacidad relacionada con el tiempo, cuyo proceso de construcción es muy paulatina; en los primeros años el niño inicia con la construcción del tiempo presente.



Noción de causalidad:

Es la capacidad que se construye de manera solidaria a las nociones de espacio y tiempo, en base a ellas el niño va comprendiendo que cuando realiza una acción puede conseguir un resultado.

ÁREA DE MATEMÁTICA**Establecer relaciones:**

Se refiere a cómo el niño, por propia iniciativa, hace correspondencias, enlaces y conexiones – entre su cuerpo y los objetos, entre los objetos mismos, entre personas y hechos– como resultado de las comparaciones que realiza durante su exploración en su entorno inmediato.

Características perceptuales:

Son las características observables que definen los objetos. Algunos ejemplos de las propiedades de objetos incluyen el tamaño, el peso, la forma, el color, el grosor y la temperatura.

Clasificación:

Es la capacidad de agrupar objetos expresando semejanzas y diferencias entre ellos. Esto permitirá, posteriormente, formar subclases que se incluirán en una clase de mayor extensión.

Correspondencia:

Es la acción que significa que a un elemento de una colección se le vincula con un elemento de otra colección. Es la base para determinar el “cuántos” al contar y es una habilidad fundamental en la construcción del concepto de número.

Números ordinales:

Son aquellos números que determinan qué posición tiene un elemento en una sucesión ordenada. Los números ordinales expresan el orden de las cosas, mientras que los cardinales expresan cantidad. Usamos los ordinales, por ejemplo, para identificar la posición en acciones cotidianas, como al salir del aula: “María salió primero, Marco segundo y Carlos tercero”.

Relaciones espaciales:

Es la manera en que objetos y personas están ubicados en el espacio en relación con otros objetos y personas, y la manera en que se mueven unos en relación con otros.

Seriación:

Es el ordenamiento en serie de una colección de objetos con una misma característica (tamaño, grosor, etc.) Es decir, los objetos se comparan uno a uno y se va estableciendo la relación de orden: “...es más grande que...”, “...es más pequeño que...”, “...es más grueso que...”, “...es más delgado que...”.



ÁREA CIENCIA Y TECNOLOGÍA**Explorar:**

Averiguar, examinar con detenimiento, un lugar o una cosa para conocerlo, o descubrir lo que se halla en él.

Mundo físico:

Espacio que comprende aspectos relacionados tanto a lo natural (elementos que brinda la naturaleza sin intervención del ser humano) como a lo artificial (resultado de la acción del ser humano).

Ciencia:

Actividad humana que permite generar un tipo de conocimiento obtenido de una manera metódica, sistematizada y verificable. Se desarrolla como una práctica colectiva que se da a través de diferentes corrientes y técnicas de investigación.

Tecnología.

Es la aplicación lógica y ordenada de un conjunto de conocimientos (científicos y otros), habilidades y técnicas, que permiten al ser humano modificar su entorno para satisfacer necesidades creando soluciones útiles.

COMPETENCIA TRANSVERSAL "SE DESENVUELVE EN ENTORNO VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC**Virtual:**

Es lo opuesto a lo real y a la realidad. En el ámbito de la informática y la tecnología, se refiere a la realidad construida mediante sistemas o formatos digitales.

Ubicuo:

Que está presente en muchos lugares y situaciones, y da la impresión de que está en todas partes.

Interactivo:

Relación de participación entre los usuarios y/o los sistemas informáticos es un proceso de comunicación que permite interactuar a modo de diálogo.

Entorno virtual:

Son escenarios, espacios u objetos constituidos por Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Estos se caracterizan por ser interactivos, es decir, permiten comunicación con el entorno; virtualizados, porque proponen representaciones de la realidad; ubicuos, porque se puede acceder a ellos desde cualquier lugar con/sin conexión a internet; e híbridos, porque se integran de diversos medios, de tecnologías y comunicación.



Interfaz:

El concepto de interfaz está orientado a las actividades de la persona con elementos TIC, de forma que esta los puede manipular. Hace referencia al conjunto de elementos de la pantalla que permiten al usuario realizar acciones sobre el entorno virtual donde está navegando. Es lo que hace posible comunicarse a la persona con cualquier máquina o dispositivo.

Dispositivo:

Pieza o conjunto de piezas para realizar una función determinada y que, generalmente, forman parte de un conjunto más complejo, que se orienta al control de los procesos que realiza la persona con el dispositivo. Contempla aspectos como la capacidad de procesamiento y la capacidad de almacenamiento de datos.

Conexiones:

El concepto se orienta al intercambio de datos; implica tanto el alcance de la conectividad como a la calidad de la misma.

Identidad digital:

Actividades que desarrolla una persona de acuerdo con su sistema de valores, su cultura y su personalidad. Esta personalización se manifiesta a través de un conjunto de rasgos particulares que identifican a un individuo (o grupo) y definen su identidad digital en los entornos virtuales.

Comunidad virtual:

Es el conjunto de personas y colectivos que viven su ciudadanía ejerciendo derechos y responsabilidades, compartiendo información, actividades e intereses en los entornos virtuales.

Aprovechamiento de las TIC:

Consiste en la adquisición de estrategias y su aplicación para generar experiencias que permitan, por parte de las personas, consolidar aprendizajes significativos y duraderos.

Mapeo de información:

Supone organizar la comprensión de un tema para generar interactivamente una representación gráfica o espacial que se adapta al agregar nueva información, o modificar su comprensión sobre la misma.

Portafolio virtual:

Almacena evidencias del proceso de enseñanza y aprendizaje en forma de objetos virtuales de manera sistemática y las comparte respetando las buenas prácticas de autoría.



Curación de contenido:

Consiste en buscar, comparar y analizar información de tipos y fuentes diversas para sintetizarla en un material digital nuevo, que comparte y presenta con una explicación o comentario respetando las buenas prácticas de autoría.

Proyecto colaborativo virtual:

Genera productos o servicios a partir de la sistematización de sus interacciones y recursos en un proceso de intercambio colaborativo de información basado en entornos virtuales.

Pensamiento de diseño:

Consiste en diseñar nuevos patrones, conceptos y propuestas en entornos virtuales para hacer frente a los hechos y problemas, lo que integra una comprensión y reflexión sobre soluciones nuevas y creativas.

Gamificación:

Es la participación en juegos en entornos virtuales manipulando aplicaciones y conduciendo los procesos dirigidos a comportamientos deseados. Aprovecha la predisposición psicológica a participar en juegos para desarrollar persistencia, anticipación a los resultados, atención a los detalles y resolver problemas.

Diseño de espacios virtuales:

Se refiere a la creación de un espacio virtual navegable, estructurado y coherente para presentar contenidos y comunicarse –por ejemplo, crear sitios web, wikis, blogs, entre otros–.

Narrativa Digital:

Consiste en diseñar y construir objetos virtuales multimedia e interactivos para describir o registrar eventos o acontecimientos.

Programación:

Es la generación de secuencias lógicamente organizadas para automatizar tareas o apoyar el desarrollo de actividades en los entornos virtuales.

COMPETENCIA TRANSVERSAL GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTÓNOMA**Aprendizaje autónomo:**

Es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar, de forma consciente e intencionada, su forma de aprender.

Criterios:

Son elementos que permiten comprobar que se ha realizado con éxito la tarea propuesta y que el producto de su actividad concuerda con el resultado esperado.

Eficacia:

Es la capacidad de alcanzar el efecto que se espera o se desea tras la realización de una acción.

Eficiencia:

Se trata de la capacidad para el uso racional de los medios a fin de alcanzar un objetivo predeterminado (es decir, cumplir un objetivo con el mínimo de recursos disponibles y de tiempo).

Estrategias de aprendizaje:

Son procedimientos que se aplican de modo planificado y controlado para enfrentar problemas de complejidad creciente, donde la situación es cambiante y hay que tomar decisiones inteligentes para seleccionar los pasos a seguir según la nueva situación del problema.

La motivación en el proceso de autorregulación del aprendizaje:

Se refiere a la creencia que el estudiante tiene sobre su capacidad de aprender, el valor que le da a la tarea de aprendizaje, el interés que tiene en ella, y los sentimientos de satisfacción o insatisfacción que surgen después de haber concluido la tarea.

Precisión:

Capacidad para distinguir las diferencias entre una y otra cosa, previa a una adecuada identificación.

Prioridad:

Ventaja o preferencia que una persona o cosa tiene sobre otra.

Procedimiento:

Conjunto de acciones ordenadas que se orientan a la consecución de una meta. Estas han sido valoradas como eficaces dentro de una determinada situación y pueden ser reproducidas en una situación del mismo tipo.

Procesos:

Elementos de una estrategia de aprendizaje que ha sido puesta en práctica de manera coyuntural y en función de circunstancias favorables.

Saber preguntar:

Estrategia del proceso de mediación que permite que los alumnos elaboren conscientemente su pensamiento y profundicen en sus respuestas.

Secuenciado:

Conjunto de elementos ordenados sucesivamente de tal manera que sus elementos guarden entre sí cierta relación.

Tarea:

Es el objeto en el cual debe desembocar la actividad del estudiante. Para poner en marcha de manera eficaz esta actividad, la tarea debe ser representada de manera precisa; debe estar acompañada por criterios que tengan en cuenta el éxito funcional de la tarea (eficacia) y el éxito académico. Debe diferenciarse entre tarea auténtica (retadora, desafiante y en contexto) y tarea rutinaria.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

GENERAL

- Aucouturier, Bernard (2004). *Los Fantasmas de Acción y La Práctica Psicomotriz*. Barcelona: Grao.
- Ausubel, David (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Blanco, María (2005). La Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos* 7, (1), 11-33. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf
- Bowlby, Jhon (1976). *El vínculo afectivo*. Argentina: Editorial Paidós.
- Calmels, Daniel (2004). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Chokler, Myrtha (2003). *Los organizadores del desarrollo. Un enfoque desde la neuropsicosociología para la comprensión transdisciplinaria del desarrollo infantil temprano*. Lima: Centauro Editores.
- Chokler, Myrtha (2005). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- De Truchis, Chantal (1996). *El despertar al mundo de tu bebé. El niño como protagonista de su propio desarrollo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Departamento de Educación de California. (2010a). *Fundamentos de aprendizaje y el desarrollo infantil*. California: CDE Press. Recuperado de <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/itfoundationsspan.pdf>
- Departamento de Educación de California. (2010b). *Guía para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* (2da Edición). California: CDE Press. Recuperado de <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/itprogddlnesspan.pdf>
- Early Education. (2012). *Development Matters in the Early Years Foundation Stage (EYFS)*. Londres. Recuperado de <http://www.foundationyears.org.uk/wp-content/uploads/2012/03/Development-Matters-FINAL-PRINT-AMENDED.pdf>
- Labinowicz, Ed (1987). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. New York: Addison-Wesley-Iberoamericana.
- Hoffmann, Miguel. (2002). *Los árboles no crecen tirando de las hojas: el desarrollo humano durante el primer año de vida*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Klein, Melanie (1984). *Psicoanálisis del desarrollo temprano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ministerio de Desarrollo y de Inclusión Social (MIDIS). (2016). *Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano "Primero la Infancia"* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.midis.gob.pe/dmdocuments/DS_N_010-2016-MIDISv2.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu) (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>



- Ministerio de Educación Perú (Minedu). (2012a). *Reglamento de la Ley General de Educación* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/3926_201207101510.pdf
- Ministerio de Educación Perú (Minedu). (2012b). *Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre para los niños menores de 0 a 3 años: Guía de orientación* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/15-favoreciendo-la-autonomia-y-el-juego.pdf>
- Montessori, Maria (1966). *El niño: El secreto de la infancia*. México, D.F.: Diana.
- OMS (2006). *Constitución de la organización mundial de la salud* (45° edición). Recuperado de http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf?ua=1
- Piaget, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Editorial Labor. Recuperado de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Pichón-Rivière, Enrique (1985). *Teoría del vínculo* (5ta edición). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pikler, Emmi (1984). *Moverse en libertad*. Madrid: Editorial Narcea.
- Quiroga, Ana (1994). *Constitución del Sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Szanto, Agnès (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción: El sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Spitz, René (1999). *El primer año de vida del niño*. México, D.F.: Fondo de cultura de económica.
- Tobón, Sergio, Pimienta, Julio, y García, Juan (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* [archivo PDF]. México: Pearson educación. Recuperado de <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materialesMS/TOBONPIMIENTAGARCIASECUENCIASDIDACTICASAPRENDIZAJEYVALUACIONDECOMPETENCIAS.pdf>
- Unesco y Center for Universal Education at Brookings (2013). *Hacia un aprendizaje universal: Lo que cada niño debería aprender, (1)* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/lmtf-rpt1-toward-universal-learning-exsum-es.pdf>
- Vygotski, Lev (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallon, Henri (1965a). *Los orígenes del carácter en el niño* (2ª ed.). Argentina: Editorial Lautaro.
- Winnicott, Donald (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós.
- Young, Mary (2002). *From Early Child Development to Human Development. Investing in our Children's Future* [archivo PDF]. Washington, D. C.: The World Bank. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.2092&rep=rep1&type=pdf>



ÁREA PERSONAL SOCIAL

- Bisquerra, Rafael (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Ed. Wloters Kluwer.
- Chaux, Enrique (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. Recuperado de <http://janium.medellin.gov.co/janium/Documentos/561510EG.pdf>
- Chaux, Enrique, y Ruiz, Alexander (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LA%20FORMACION%20DE%20COMPETENCIAS%20CIUDADANAS.pdf>
- Colby, Anne, y Kohlberg, Lawrence. (1987). *The measurement of moral judgment* (Volumen II). New York: Cambridge University Press.
- Garrido-Rojas, Lusmenia (2006). Apego, Emoción y Regulación Emocional. Implicaciones para la Salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 493-507. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80538304.pdf>
- León, Eduardo. (2001). *Por una perspectiva de educación ciudadana*. Lima: Tarea-Asociación de Publicaciones Educativas. Recuperado de http://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/04/EduardoLeon_PerspectivaEducacionCiudadana.pdf
- León, Eduardo, y Staeheli, María (2000). *Cultura escolar y ciudadanía*. Lima: Tarea.
- Ministerio del Ambiente y Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Lima: MINAM y Minedu. Recuperado de http://www.minam.gob.pe/wp-content/uploads/2013/10/politica_nacional_educacion_ambiental_amigable_11.pdf
- Schujman, Gustavo, y Siede, Isabelino. (2008). *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Tardos, Anna, y Szanto, Agnès (2000). ¿Qué es la autonomía desde la primera edad?. *Revista Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 62, 5-11
- Unicef. (2013). *Educación social y financiera para la infancia* [archivo PDF]. Recuperado de https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_FinEd_Sp_Web_8_5_13.pdf

ÁREA PSICOMOTRIZ

- Aucouturier, Bernard (2005). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?*. Barcelona: Grao.
- Berruezo, Pedro (2000). *El Contenido de la Psicomotricidad*. Madrid: Miño y Dávila.
- Grasso, Alicia (2005). *Construyendo identidad corporal: La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Grasso, Alicia (2009). *La Educación Física cambia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Le Boulch, Jean (1992). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. México, D.F.: Paidós Ibérica.
- Le Betron, David (2002). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.



Mesonero, Antonio (1994). *Psicología de la Educación Psicomotriz*. España: Ediuno – Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

ÁREA COMUNICACIÓN

Castedo, Mirta, y otros (2001). *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial*. Buenos Aires: MECT.

Castedo, Mirta, Molinari, María, y Siro, Ana (2008). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.

Ferreiro, Emilia, y Teberosky, Ana (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (20ª ed.). México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Conferencia en el 26.º Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV)*. Ciudad de México.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Kaufman, Ana María (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?*. Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, Ana María (2009). *Leer y escribir: el día al día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Molinari, Claudia, y Corral, Adriana (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín* [Archivo PDF]. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf

Bello, Adriana, y Holzwarth, Margarita (2008). *La lectura en el nivel inicial. Reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer* [Archivo PDF]. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Serie documentos de apoyo para la capacitación. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2009/lectura_nivel_inicial.pdf

Nemirovsky, Myriam (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S. A.

Rodríguez, María Elena (1995). *Lectura y vida: Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?* *Revista latinoamericana de lectura*. Año 16, Nº 3, 3-11. Recuperado de file:///C:/Users/HP/Downloads/hablar_escuela_rodriguez.pdf

ÁREA CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Canale, Michael (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.63-83). Madrid: Edelsa.

Cassany, Daniel, et al. (2005). *Enseñar lengua* (10ª ed.). Barcelona: Grao.

Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.



- Cassany, Daniel (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. México, D.F: Coordinadora editorial de CDI.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* [Archivo PDF]. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Clarke, Mark (1980). The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading—or When Language Competence Interferes with Reading Performance. *The Modern Language Journal*, 64 (2), 203-209.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu) (2013). *Hacia una Educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica* [Archivo PDF]. Lima. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Indepa (2010). *Aportes para un enfoque intercultural* [Archivo PDF]. Lima: Indepa. Recuperado de http://culturaperu.org/sites/default/files/usuarios/7/aporte_intercultural.pdf

ÁREA DE DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO

- Anderson, Jeanine (2014). Movimiento, movilidad y migración: una visión dinámica de la niñez andina. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 43 (1), 453-471.
- Arnaiz, Pilar, y Bolarín, María (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 63-85.
- Aucouturier, Bernad (2004). Introducción a la práctica psicomotriz aucouturier. *Revista Aula. De Innovación educativa*, 136, 79-84.
- Ajuriguerra, Julián. (1977 – 1978). *Personalidad y socialización*. Buenos Aires: FUNDARI-CIDSE.
- Beneito, Noemí (2009). *El acompañamiento del desarrollo. Las ideas de Emmi Pikler*. Buenos Aires: Línea Gráfica Grupo impresor Inghen. S.A.
- Fundación Bernard Van Leer (2011). Aprendizaje temprano: cómo ampliar la escala. *Revista Espacio para la infancia*, 36, 1-100.
- Myers, Robert, y otros (2013). *Desarrollo infantil temprano en México: diagnóstico y recomendaciones* [archivo PDF]. México: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/Desarrollo%20Infantil%20Temprano%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- Bisquerra, Rafael (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bobbio, Tatiana (2009). La coordinación entre miembros del cuerpo. Faceta importante de la habilidad de motricidad gruesa. *Boletín virtual: ECRP Investigación y práctica de la niñez temprana*, 11 (2). Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/bobbio-sp.html>
- Bronfenbrenner, Urie (1994). Ecological Models of Human Development. En *International Encyclopedia of Education* (Vol. 32) [archivo PDF]. Ed. Oxford, El Sevier. Recuperado de <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>



- Bruner, Jerome (1986). *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Sameroff, Arnold, y Mackenzie, Michael (2003). *Un Cuarto de siglo del Modelo Transaccional: ¿Cómo han cambiado las cosas?*. Chicago: ZERO TO THREE.
- Fava, Graciela, Rebeca, Lucilla, y Calvo, Vincenzo (1997). Representaciones maternas, apego y desarrollo en los niños prematuros. *Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia de Niños y Adolescentes (SEYPNA) bajo el título "Perspectivas actuales de la comprensión psicodinámica del niño y del adolescente"* (pp. 23-50). Recuperado de <http://www.seypna.com/documentos/articulos/calvo-representaciones-maternas.pdf>
- Chokler, Myrtha (2007). *Niveles de atención ¿De quién es el déficit atencional?* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/myrtha_chokler_deficit_atencional.pdf
- David, Myriam, y Appel, Geneviève (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.
- Falk, Judit (1997). *Mirar al niño. La escala de Desarrollo Instituto Pikler*. Buenos Aires: ARIANA, FUNDARI y Asociación Internacional Pikler Lóczy.
- Gardner, Howard (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós
- Golse, Bernard (1992). *Pensar, hablar, representar*. París: Masson.
- García, Mercedes (1995). La evaluación en la educación infantil. *Revista: Complutense de Educación*, 6 (1), 49-72.
- Hoyuelos, Alfredo (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Jara, Patricia, y Sorio, Rita (2013). *Análisis de modalidades de acompañamiento familiar en programas de apoyo a poblaciones vulnerables en situación de pobreza* [archivo PDF]. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/5941/Acompanamiento%203.pdf?sequence=1>
- Karmiloff, Kira, y Karmiloff-Smith, Annette (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Editorial Morata.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia (2014). *El seguimiento al desarrollo integral en la educación inicial. DOCUMENTO NO. 25. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N25-Seguimiento-desarrollo-integral-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2012). *Materiales educativos para los niños y niñas de 0 a 3 años: Guía de orientación*. Lima: Dirección de Educación Inicial.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2013). *Espacios educativos para niños y niñas de 0 a 3 años: Guía de orientación*. Lima: Dirección de Educación Inicial.



- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2013). *El valor educativo de la observación del desarrollo del niño: Guía de orientación*. Lima: Dirección de Educación Inicial.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2013). *El valor educativo de los cuidados infantiles para los niños y niñas de 0 a 3 años: Guía de orientación*. Lima: Dirección de Educación Inicial.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2013). *Programas educativos para los niños y niñas de 0 a 3 años: Guía de orientación*. Lima: Dirección de Educación Inicial.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2013). *Planificación de actividades educativas para los niños y niñas de 0 a 3 años: Guía de orientación*. Lima: Dirección de Educación Inicial.
- Ministerio de Educación y Ciencia España. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Dirección General de Educación, Formación profesional e innovación educativa-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Quiroga, Ana (1994). *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Román, Maite (2011). Metodologías para la evaluación del apego infantil: de la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales. *Acción Psicológica*, 8 (2), 27-38.
- Stern, Daniel (1999). *Diario de un bebé*. Barcelona-España: Paidós
- Tardos, Anna (2010). The Researching Infant. The Signal. *Boletín de la Asociación Mundial de la Salud Mental Infantil*. Vol. 18, No. 3-4 July – December.
- Tardos, Anna (2003). *Una vida activa. La actividad del niño desde los 2 meses a los 3 años*. Budapest: Publicación del Instituto Emmi Pikler.
- Vygotski, Lev (1978). *Desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wallon, Henry (1947). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Lautaro.
- Wallon, Henry (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor-Mec.
- Wallon, Henry (1965b). *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Buenos Aires: Lautaro.
- Wallon, Henry (1965c). *Los orígenes del pensamiento del niño*. Buenos Aires: Lautaro.
- Winnicott, Donald (1987). *Los bebés y sus madres*. Argentina: Paidós.

ÁREA DE MATEMÁTICA

- Alsina, Ángel (2006). *Como desarrollar el pensamiento matemático de 0-6 años*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Alsina, Ángel (2009). *El aprendizaje realista: una contribución de la investigación en la educación matemática a la formación del profesorado*. Cataluña: Universidad de Girona.
- Baroody, Arthur (1988). *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Berdonneau, Catherine (2008). *Matemáticas activas (2-6años)*. Barcelona: Editorial Graó.



- Bressan, A.; Zolkower, B. & Gallego, F. (2004). Los principios de la educación matemática realista. En Alagia, H. y otros. *Reflexiones Teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Editorial Libros del Zorzal.
- Brousseau, Guy (1986). *Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, No. 19 (versión castellana 1993).
- Brousseau, Guy (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chamorro, María (2007). *Didáctica de las matemáticas para educación infantil*. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall.
- Chevallard, Yves, Bosch, Marianna, y Gascón, Josep (2005). *Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Horsori.
- D'Amore, Bruno, y Godino, Juan (2007). El enfoque ontosemiótico como un desarrollo de la Teoría antropológica en Didáctica de la Matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 10 (2), 191-218.
- Godino, Juan (2010). *Perspectiva de la didáctica de las matemáticas como disciplina tecnocientífica*. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/jgodino>
- Gonzáles, Adriana, y Weinstein, Edith (2006a). *La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes a través de las secuencias*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Gonzáles, Adriana, y Weinstein, Edith (2006b). *¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número-Medida-Espacio*. Buenos Aires: Colihue.
- Sadovsky, Patricia, Bressan, Ana, y Aliaga, Humberto (2005). *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Editorial Libros El Zorzal.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Orlando: Academic Press.
- Trigo, L. (2008). La resolución de problemas matemáticos: avances y perspectivas en la construcción de una agenda de investigación y práctica. En *Investigación en educación matemática XII* (p. 8). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.

ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

- Harlen, Wynne (ed.). (2010). *Principios y grandes ideas de la educación en ciencias* [archivo PDF] Hatfield: Association for Science Education. Recuperado de http://www.gpdmaticas.org.ar/publicaciones/Grandes_Ideas_de_la_Ciencia_Espanol.pdf
- CharpaK, George, Pierre, Léna, e Yves Quéré (2007). *Los niños y la ciencia. La aventura de la mano en la masa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Harlen, Wynne (1999). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Morata.
- PROYECTO LAMAP, La main à la pâte (2003). *Enseñar ciencia en la escuela. Educación infantil y educación primaria. Proyecto educativo para aprender y vivir la ciencia en la escuela*. París: Proyecto Lamap y P. A. U. Education.



Manzur, Antonio, e Irma Encinas (2000). *Desarrollo del comportamiento científico*. Lima: Dirección Académica de Investigación, PUCP.

Furman, Melina, y De Podestá, María (2013). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Haynes, Joanna (2004). *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

Sátiro, Angélica (2004). *Jugar a pensar con niños de tres o cuatro años*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

COMPETENCIA TRANSVERSAL SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC

Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD EDU Working Papers, 41*. Recuperado de [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en)

International Society for Technology in Education (2016). *Standards for Students*. Recuperado de <http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-students>

Kirsti Ala-Mutka, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Davies, A., Fidler, D., Gorbis, M. (2011). *Institute for the Future*. University of Phoenix Research Institute. Recuperado de <http://www.iftf.org/futureworkskills/>

Howard, S. K., & Thompson, K. (2015). *Seeing the system: Dynamics and complexity of technology integration in secondary schools. Education and Information Technologies*. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/s10639-015-9424-2>

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Nuevas Bases Curriculares para la Educación Básica* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_07.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*. Bogotá: Corporación Colombia Digital. Oficina de Innovación Educativa con uso de Nuevas Tecnologías. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf

COMPETENCIA TRANSVERSAL GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTÓNOMA

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavior Research and Therapy, 1*, 237-239.

Olívar, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de toda la vida. *Multiárea*, 63-96. Recuperado de <http://goo.gl/PD5Tmi>.

Gobierno Vasco. (2012). *Competencia para aprender a aprender. Marco teórico*. País Vasco: Gobierno Vasco. Recuperado de <http://goo.gl/SvnHOU>.



- Kuhn, D. (1999). A developmental model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28 (2) 16-25.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions. Psychology Science*. 9 (5).
- Mata, A., Ferreira, M. y Sherman, S. (2013). The Metacognitive Advantage of Deliberative Thinkers: A Dual-Process Perspective on Overconfidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(3), 353-373.
- Matos, L. y Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 9, 11-30.
- Mega, C., Ronconi, L. y De Beni, R. (2014). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Monereo, C. (coord.). (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: Graó.
- Pease, M. A. (2014). *Informe que da cuenta de recomendaciones sobre cómo graduar las distintas competencias del aprendizaje fundamental "Actúa e interactúa de manera autónoma para su bienestar"*. Lima: Ministerio de Educación.
- Pease, M. A. (2014). *Informe sobre la asistencia técnica al equipo de la DIGEBR a cargo de la competencia "Aprender a aprender"*. Lima: Ministerio de Educación.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11° ed.). México: Prentice Hall.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

