



Esta obra está bajo una
[Licencia Creative Commons
Atribución - 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Vea una copia de esta licencia en
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>





ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis

Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja

Para optar el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor:

Celina Cerna Coronel

<https://orcid.org/0000-0003-0616-7648>

Asesor:

Dr. Carlos Alberto Flores Cruz

<https://orcid.org/0000-0003-0321-4349>

Tarapoto, Perú

2025



ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis

Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja

Para optar el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor:

Celina Cerna Coronel

Sustentado y aprobado el 05 de noviembre del 2025, por el honorable jurado:

Presidente de Jurado
Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

Secretario de Jurado
Dr. Hugo Jaime Mera Naval

Vocal de Jurado
Dra. Carol Beatriz Bao Ratzemberg

Asesor
Dr. Carlos Alberto Flores Cruz

Tarapoto, Perú

2025



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Los Miembros del Jurado que suscriben, reunidos para estudiar y escuchar la sustentación y defensa del Trabajo de Tesis, modo presencial, presentado por:

Mg. Celina Cerna Coronel

Con el asesoramiento del **Lic. Dr. Carlos Alberto Flores Cruz**

"Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja". Teniendo en consideración los méritos del referido trabajo, así como los conocimientos demostrados por el sustentante, lo declaramos:

APROBADO

MUY BUENO (17)

Con el calificativo (*)

En consecuencia, queda en condición de ser considerado **APTO** por el Consejo Universitario y recibir el Grado Académico de **Doctor en Ciencias de la Educación**, de conformidad con lo estipulado en el Artículo 30° del Reglamento de Tesis de la Escuela de Posgrado de la UNSM.

Tarapoto, 05 de noviembre de 2025.

Lic. Luis Manuel Vargas Vásquez
Presidente

Lic. Dr. Hugo Jaime Mera Naval
Secretario

Lic. Dra. Carol Beatriz Bao Ratzemberg
Miembro

Lic. Dr. Carlos Alberto Flores Cruz
Asesor

(*) De acuerdo con el Artículo 40° del Reglamento General de Ciencia, Tecnología e Innovación (RG - CTI) la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, estas deberán ser calificadas con términos de: BUENO, MUY BUENO, EXCELENTE, también considerar la nota



ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis

Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja

Para optar el Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación

Los suscritos declaran que el presente trabajo de tesis es original en contenido y forma.


Celija Cerna Coronel
Ejecutor


Dr. Carlos Alberto Flores Cruz
Asesor

Tarapoto, Perú

2025

Declaratoria de autenticidad

Celina Cerna Coronel, con DNI N° 41791383, egresado del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Escuela de posgrado de la Universidad Nacional de San Martín; autor de la Tesis titulada: **Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja.**

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis presentada es de mi autoría.
2. La redacción fue realizada respetando las citas y referencias de las fuentes bibliográficas consultadas.
3. Toda la información que contiene la tesis no ha sido auto plagiada.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido alterados ni copiados, por tanto, la información de esta investigación debe considerarse como aporte a la realidad investigada.

Por lo antes mencionado, asumo bajo responsabilidad las consecuencias que deriven de mi accionar, sometiéndome a las leyes de nuestro país y normas vigentes de la Universidad Nacional de San Martín.

Tarapoto, 05 de noviembre del 2025.


.....
Celina Cerna Coronel
DNI N° 41791383



Ficha de identificación

<p>Título Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja</p>	<p>Área de investigación: Educación Línea de investigación: Pedagogía Sublínea de investigación: Didáctica Grupo de investigación: Desarrollo e Innovación Educativa (GRUDIE) Resolución N°1279-2024-UNSM/CU-R. Tipo de investigación: Básica <input type="checkbox"/>, Aplicada <input checked="" type="checkbox"/>, Desarrollo experimental <input type="checkbox"/></p>
<p>Autor: Celina Cerna Coronel</p>	<p>Facultad de Educación y Humanidades Escuela de Posgrado https://orcid.org/0000-0003-0616-7648</p>
<p>Asesor: Dr. Carlos Alberto Flores Cruz</p>	<p>Dependencia local de soporte: Facultad de Educación y Humanidades Escuela Profesional de Posgrado Unidad o Laboratorio de Posgrado https://orcid.org/0000-0003-0321-4349</p>

Dedicatoria

A la memoria de mis amados padres, quienes desde el cielo continúan siendo mi guía, mi fortaleza y mi inspiración. Su amor y sus enseñanzas siguen iluminando mi camino y dándome el impulso necesario para alcanzar este anhelado logro. A mi querido hijo, motivo de mi esfuerzo y razón de mis días, por ser la fuente de esperanza y ternura que me alienta a seguir superándome cada día. Esta tesis, fruto de perseverancia, fe y dedicación, la dedico a ellos, pilares eternos de mi vida.

Celina

Agradecimientos

A Dios, por concederme la sabiduría, la salud y la fortaleza para culminar esta etapa tan significativa en mi formación académica y personal. A mi familia, especialmente a mi hijo, por su paciencia, comprensión y amor incondicional durante este largo proceso. A mis padres, que desde la eternidad acompañan mis pasos con su bendición. A mis docentes, asesores y compañeros del programa de doctorado, por sus valiosas orientaciones, su exigencia académica y su ejemplo de entrega al conocimiento. A las instituciones educativas de la provincia de Rioja, por abrir sus puertas y permitir el desarrollo de esta investigación, así como a las maestras y niños que con su participación hicieron posible este sueño. A todos los que, de una u otra forma, fueron parte de este logro... mi más sincero agradecimiento.

La autora

Índice general

Ficha de identificación.....	7
Dedicatoria.....	8
Agradecimientos	9
Índice general.....	10
Índice de tablas	13
Índice de figuras.....	14
RESUMEN	15
ABSTRACT	16
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	17
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	20
2.1. Antecedentes de la investigación.....	20
2.1.1. A nivel internacional	20
2.1.2. A nivel nacional.....	21
2.1.3. A nivel local.....	22
2.2. Fundamentos teóricos.....	22
2.2.1. Modelo de gestión juegos tradicionales	22
2.2.2. Pensamiento matemático.....	30
CAPÍTULO III MATERIALES Y MÉTODOS	34
3.1. Ámbito y condiciones de la investigación	34
3.1.1. Contexto de la investigación	34
3.1.2. Periodo de ejecución.....	34
3.1.3. Autorizaciones y permisos	34
3.1.4. Control ambiental y protocolos de bioseguridad.....	34
3.1.5. Aplicación de principios éticos internacionales.....	34
3.2. Sistema de variables.....	35
3.2.1. Variables principales	35

3.2.2. Variables secundarias.....	36
3.3. Procedimientos de la investigación	36
3.3.1. Objetivo específico 1: Sistematizar el modelo de gestión juegos tradicionales basado en las teorías del excedente energético, de la relajación, sociocultural y experiencial	38
3.3.2. Objetivo específico 2: Aplicar el modelo de gestión juegos tradicionales en las fases de planificación, ejecución y evaluación a los niños de 5 años.....	38
3.3.3. Objetivo específico 3: Evaluar el desarrollo del pensamiento matemático en las dimensiones de resuelve problemas de cantidad, y de forma, movimiento y localización en los niños de 5 años, a nivel de pre y postest.....	38
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	40
4.1. Resultado específico 1: Sistematización del modelo de gestión juegos tradicionales	40
4.2. Resultado específico 2: Modelo de gestión juegos tradicionales en las fases de planificación, ejecución y evaluación	41
4.3. Resultado específico 3: Desarrollo del pensamiento matemático en las dimensiones de resuelve problemas de cantidad, y de forma, movimiento y localización en los niños de 5 años	42
4.4. Resultado general: efecto del modelo de gestión juegos tradicionales para desarrollar el pensamiento matemático en niños de 5 años	47
CONCLUSIONES	53
RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	62
Anexo 1: Matriz de consistencia	63
Anexo 2: Operacionalización de variables	64
Anexo 3: Guía de observación para evaluar el pensamiento matemático	66
Anexo 4: Validación del instrumento.....	68
Anexo 5: Confiabilidad.....	71
Anexo 6: Modelo de gestión juegos tradicionales	73

Anexo 7: Sesiones de aprendizaje	80
Anexo 8: Constancia de aplicación	137
Anexo 9: Base de datos.....	141
Anexo 10: Iconografía.....	143

Índice de tablas

Tabla 1 Descripción de variables por objetivo específico	35
Tabla 2 Población de estudiantes y docentes de educación inicial de Rioja	37
Tabla 3 Muestra de estudiantes de educación inicial de Rioja	37
Tabla 4 Distribución de frecuencias de la dimensión resuelve problemas de cantidad	42
Tabla 5 Comparación del grupo experimental y control en la fase pre y postest según parámetros estadísticos de la dimensión 1	43
Tabla 6 Distribución de frecuencias de la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización	45
Tabla 7 Comparación del grupo experimental y control en la fase pre y postest según parámetros estadísticos de la dimensión 2	46
Tabla 8 Distribución de frecuencias de la variable pensamiento matemático	47
Tabla 9 Comparación del grupo experimental y control en la fase pre y postest según parámetros estadísticos	48
Tabla 10 Estadístico de Kolmogórov-Smirnov	50
Tabla 11 Contraste no paramétrico para muestras independientes (U de Mann-Whitney)	51

Índice de figuras

Figura 1 Sistematización del modelo de gestión juegos tradicionales	40
Figura 2 Fases del modelo de gestión juegos tradicionales	41
Figura 3 Resultados de la dimensión resuelve problemas de cantidad en grupos control y experimental	43
Figura 4 Resultados de la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización en grupos control y experimental	45
Figura 5 Resultados de la variable pensamiento matemático en grupos control y experimental.....	48
Figura 6 Histogramas con curva de densidad normal superpuesta en ambos grupos (pretest-postest)	49
Figura 7 Representación gráfica de la propuesta	74

RESUMEN

Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja

El presente estudio tuvo como objetivo determinar el efecto del modelo de gestión juegos tradicionales para desarrollar el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja. Encaminó el diseño cuasiexperimental, utilizando como instrumento el cuestionario y la guía de observación aplicado a una muestra de 36 docentes y 210 infantes (GE = 105; GC = 105) del nivel inicial del distrito de Rioja. Del análisis univariado se instituyó que el modelo de gestión juegos tradicionales percibió la categoría regular con una valoración del 55.6%, categoría análoga percibieron las dimensiones de planificación lúdica, ambiente lúdico, implementación didáctica y rol docente con valoraciones de 55.6%, 58.3%, 55.6% y 50.0% respectivamente; por su parte, el desarrollo de las competencias “resuelve problemas de cantidad” y “resuelve problemas de forma, movimiento y localización”, tras la intervención educativa lograron alcanzar el nivel de logro esperado obteniéndose valoraciones de 52.4% y 55.2% respectivamente. De manera conclusiva, a través de la prueba de U de Mann-Whitney estadísticamente presentaron diferencias significativas entre los dos grupos, dado que se obtuvo un valor de probabilidad igual a 0.000 ($p < 0.05$), por tanto, el modelo de gestión juegos tradicionales permite desarrollar el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja.

Palabras clave: Modelo, gestión, juegos, pensamiento, matemática.

ABSTRACT

Traditional Games Management Model for Mathematical Thinking in Five-Year-Old Children from Educational Institutions in Rioja

The present study aimed to determine the effect of a traditional games management model on the development of mathematical thinking in five-year-old children from educational institutions in Rioja. A quasi-experimental design was employed, using a questionnaire and an observation checklist as instruments, applied to a sample of 36 teachers and 210 children (experimental group = 105; control group = 105) from the early childhood education level in the district of Rioja. Univariate analysis established that the traditional games management model was perceived at a moderate level, with a rating of 55.6%. A similar category was observed for the dimensions of playful planning, playful environment, didactic implementation, and teaching role, with ratings of 55.6%, 58.3%, 55.6%, and 50.0%, respectively. Regarding the development of the competencies “solves quantity-related problems” and “solves problems of shape, movement, and location”, after the educational intervention, children achieved the expected performance level, with ratings of 52.4% and 55.2%, respectively. In conclusion, the Mann–Whitney U test revealed statistically significant differences between the two groups, as a probability value of 0.000 ($p < 0.05$) was obtained. Therefore, the traditional games management model contributes to the development of mathematical thinking in five-year-old children from educational institutions in Rioja.

Keywords: Model, management, games, thinking, mathematics.



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Los Juegos tradicionales se define como el conjunto de actividades lúdicas ancladas en la cultura local y ancestral que son utilizadas estratégicamente en un entorno educativo para promover la adquisición de conocimientos de competencias matemáticas como científicas (Chacha, 2022). Por otro lado, el pensamiento matemático se refiere a las habilidades cognitivas que permiten a los estudiantes comprender, analizar, y resolver problemas matemáticos de manera efectiva, trascendiendo la simple memorización de procedimientos; asimismo, la importancia de utilizar los juegos como herramienta didáctica radica en la alta motivación que provocan en los niños generando una actitud positiva al potenciar el juego en el ámbito educativo, se evita la dicotomía juego-trabajo y se consigue que el niño se enfrente a tareas con una predisposición.

A nivel internacional, en Colombia, en el estudio de Barrios y De Ávila (2024) se ha detectado un bajo rendimiento académico en matemáticas, reflejado en los resultados fueron bajos; asimismo, esta situación se asocia a una enseñanza tradicional, descontextualizada que limita el pensamiento lógico matemático; asimismo, se observa una escasa incorporación de estrategias lúdicas, especialmente juegos tradicionales, lo que reduce la participación, la motivación y la comprensión profunda de los conceptos matemáticos; en este sentido, esta problemática afecta la adquisición de competencias fundamentales que compromete la formación de estudiantes capaces de resolver problemas.

Según Martínez y Sotos (2020) en España, los contenidos de geometría y orientación espacial en Educación Infantil suelen tratarse de manera superficial o ser omitidos por considerarse demasiado abstractos para niños de 3 a 5 años. Esto ha favorecido metodologías descontextualizadas, alejadas del juego, la exploración y la interacción, formas naturales de aprendizaje en esta etapa, lo que limita la formación docente en didáctica de la matemática dando prioridad a contenidos numéricos y dejando de lado el pensamiento espacial; en este sentido, esta brecha metodológica dificulta una comprensión que puede generar rechazo hacia las matemáticas desde edades tempranas.

A nivel nacional, en Moquegua, Perú, en el estudio de Quispe y Ochochoque (2022). se evidencia que los niños y niñas de 5 años presentan dificultades en el desarrollo del pensamiento lógico matemático, reflejadas en su limitada capacidad para matematizar situaciones, comunicar ideas matemáticas y razonar en actividades lúdicas. Esta

situación responde, en gran medida, al escaso uso de juegos tradicionales en el aula, dado que muchos docentes han priorizado estrategias más formales o tecnológicas. A ello se suma el incremento del uso de dispositivos electrónicos, que ha desplazado actividades lúdicas fundamentales para el desarrollo cognitivo infantil.

Según Quiroz (2025), en la educación inicial peruana, el juego tradicional ha sido un medio importante para transmitir saberes culturales. Sin embargo, ha sido desplazado por enfoques pedagógicos estandarizados y digitales que relegan los conocimientos ancestrales. Esta situación se ve agravada por la escasa formación docente en mediación lúdica y por políticas que no integran adecuadamente la diversidad cultural en el currículo. En zonas rurales y periurbanas, la pérdida de autonomía comunitaria y la baja participación familiar, afectada por brechas digitales y económicas, profundizan esta desconexión. Como resultado, los niños experimentan un alejamiento de su identidad cultural. La falta de sistematización de experiencias exitosas, como las de comunidades indígenas que han incorporado el juego tradicional en el aula, limita su réplica y pone en riesgo una educación inicial vinculada a la realidad infantil y al desarrollo integral.

En las instituciones educativas del distrito de Rioja, región San Martín, se identificó una preocupación creciente por el limitado desarrollo del pensamiento matemático en los niños de cinco años del nivel inicial. Aunque las políticas educativas promovían aprendizajes desde la primera infancia, persistían prácticas pedagógicas centradas en actividades descontextualizadas, repetitivas y alejadas del juego, elemento clave en esta etapa del desarrollo; asimismo, una de las principales causas de esta situación fue la escasa incorporación de estrategias lúdicas, especialmente los juegos tradicionales, dentro de las sesiones de aprendizaje. A pesar de su potencial para fortalecer habilidades lógico-matemáticas y cognitivas, su uso fue limitado debido a la falta de formación docente en metodologías activas y al desconocimiento de su valor educativo.

Como consecuencia, los estudiantes presentaban dificultades para comprender nociones básicas como cantidad, forma y orientación espacial, lo que afectaba la construcción de un pensamiento matemático sólido y generaba desinterés por esta área. Esta deficiencia inicial puede repercutir negativamente en su rendimiento futuro y ampliar la brecha de aprendizaje.

Ante esta situación se formuló el problema general: ¿De qué manera el modelo de gestión juegos tradicionales desarrollará el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja? La hipótesis de investigación arribó a lo siguiente: El diseño del modelo de gestión juegos tradicionales permite desarrollar

significativamente el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja.

Frente a esta situación se instituyó la finalidad general que fue determinar el efecto del modelo de gestión juegos tradicionales para desarrollar el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja; y los objetivos específicos fueron: a) sistematizar el modelo de gestión juegos tradicionales basado en las teorías del excedente energético, de la relajación, sociocultural y experiencial; b) aplicar el modelo de gestión juegos tradicionales en las fases de planificación, ejecución y evaluación a los niños de 5 años; c) evaluar el desarrollo del pensamiento matemático en las dimensiones de resuelve problemas cantidad, y de forma, movimiento y localización, a nivel de pre y postest.

La investigación fue pertinente al proponer un modelo de gestión basado en juegos tradicionales para fortalecer el pensamiento matemático en niños de 5 años, brindando una alternativa pedagógica contextualizada que promovió aprendizajes significativos y revalorizó prácticas culturales en el aula. Los principales beneficiarios fueron los estudiantes del nivel inicial de Rioja, así como los docentes, al contar con una guía clara para su práctica, y la comunidad educativa, al integrarse activamente al proceso formativo. La propuesta contribuyó a superar metodologías repetitivas, incorporando estrategias lúdicas que estimularon habilidades lógico-matemáticas desde la infancia; asimismo, teóricamente, aportó una visión integradora entre pedagogía lúdica, aprendizaje significativo y enfoque cultural, estructurada en fases de planificación, ejecución y evaluación; por otro lado, metodológicamente, permitió diseñar instrumentos pertinentes como listas de cotejo y rúbricas, útiles para evaluar el pensamiento matemático infantil y replicables en futuras investigaciones.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. A nivel internacional

Chela y Lliguisupa (2025) en su pesquisa científica “Impacto de los juegos tradicionales en el desarrollo de nociones espaciales en niños de cuatro años”, instituyeron como propósito si los juegos tradiciones contribuyen en el desarrollo de los conceptos espaciales en un centro escolar de Ecuador. La ruta metodológica del estudio se caracterizó por el diseño preexperimental, del cual se trabajó con 20 párvulos, distribuidos en 9 hombres y 11 mujeres, teniendo en cuenta que para medir el efecto se aplicó el instrumento denominada test. Antes de la aplicación de la intervención educativa, el 70% de los párvulos se catalogaron en la categoría proceso, posteriormente a la aplicación de los talleres, pasaron al nivel de logro esperado y logro destacado con un valor análogo en cada nivel del 50%, por lo que se demostró que el juego tradicional mejoró notablemente los conceptos espaciales ($p < 0.05$), por tanto, se concluyó el valor educativo de la intervención educativa favoreciendo el desarrollo formativo de los discentes.

Ye (2025) en su artículo científico “Investigación sobre la aplicación de la enseñanza del ajedrez en el desarrollo intelectual de niños pequeños: análisis de modelos y estrategias educativas”, subrayó como finalidad si el juego del ajedrez impacta en el desarrollo cognitivo de los infantes en dos centros educativos de China. A través de un diseño cuasiexperimental se seleccionaron dos jardines distribuidos en 200 niños, del cual se aplicó una prueba previa y posterior a fin de verificar el efecto de la herramienta educativa en ambos grupos. El grupo que no recibió instrucción no reveló mejoras significativas en la memoria, la atención, el pensamiento matemático la autodisciplina, la paciencia, la lectura y las puntuaciones en matemáticas, a diferencia del grupo experimental que denotó mejoras significativas ($p < 0.05$). En síntesis, la enseñanza del ajedrez se constituye como una herramienta educativa potenciadora del desarrollo cognitivo, emocional y académico de los párvulos.

Vinces et al. (2024) en su investigación científica “Efecto de los juegos etnomatemáticos en el desarrollo lógico matemático en los niños de 4 a 5 años de la unidad educativa Distrito Metropolitano”, propusieron como finalidad evaluar la eficacia de la herramienta educativa juegos etnomatemáticos para mejorar las competencias lógica matemáticas.

Por medio de un diseño preexperimental se seleccionaron 58 niños, del cual se aplicó un test de aptitud lógica antes y después a fin de verificar la eficacia de la herramienta educativa. Previa a la intervención educativa, las habilidades como identificación de figuras geométricas, formas, tamaños, clasificación de objetos por su forma y comprensión de las vinculaciones numéricas se situaron en la categoría en proceso; posterior a la aplicación las habilidades iniciales pasaron a niveles adquiridos, por tanto, se demostró una ganancia significativa de la herramienta educativa en el desarrollo del pensamiento matemático ($p < 0.05$).

2.1.2. A nivel nacional

Condori y Ponce (2024) en su contribución científica “Efecto del programa juegos tradicionales en la competencia matemática temprana en niños de cinco años”, puntualizaron como objetivo si los juegos tradiciones favorecen el desarrollo de la competencia matemática. La ruta metodológica del estudio se caracterizó por el diseño cuasiexperimental, seleccionándose a 40 párvulos, del cual fueron recogidos los datos a través del test. El resultado inferencial expuso la efectividad significativa del programa juegos que no se olvidan en el desarrollo de habilidades matemáticas ($p < 0.05$), concluyéndose la trascendencia de adoptar esta herramienta educativa para el desarrollo integral de los infantes.

Hu et al. (2024) en su pesquisa científica “Desarrollo de las competencias matemáticas en el nivel inicial a través de los juegos interactivos y vivenciales”, acentuaron como finalidad si los juegos interactivos influyen en las competencias matemáticas. A través de un diseño preexperimental se seleccionaron 160 niños (GE = 79 y GC = 81), del cual se aplicó un test antes y después a fin de verificar la eficacia de la herramienta educativa. El grupo que no recibió la intervención educativa no denotó mejoras significativas en las habilidades como resolución de problemas de cantidad y problemas de forma, movimiento y localización predominando el nivel en proceso con puntajes de 75.3% y 80.2% respectivamente, a diferencia del grupo experimental que reveló mejoras sustanciales con valores de 73.7% y 74.7%, respectivamente, situándose en el nivel de logro previsto. A la luz de estos hallazgos, por medio del estadístico de muestras independientes (Mann Whitney) demostró efectividad significativa de herramienta educativa en el desarrollo de la competencia en el área matemático ($p < 0.05$).

Paniora et al. (2022) en su artículo científico “Programa juego y aprendo en las nociones matemáticas básicas en niños del nivel inicial”, precisaron como objetivo si el programa educativo “Juego y aprendo” produce efectos en los conceptos matemáticos. Por medio de un diseño cuasiexperimental se seleccionaron 60 niños (GE = 30 y GC = 30), del cual

se aplicó antes y después la ficha de observación. El resultado inferencial expuso la efectividad significativa del programa “Juego y aprendo” en los conceptos matemáticos ($p < 0.05$), concluyéndose la trascendencia de adoptar esta herramienta educativa para el desarrollo integral de los infantes.

2.1.3. A nivel local

Flores y Arrascue (2024) en su pesquisa “Estrategia Takiy-Pukllay para mejorar la expresión número cantidad en niños de cuatro años, Institución Educativa N°134, Segunda Jerusalén-Rioja, 2022”, instituyeron como propósito si la propuesta pedagógica Takiy-Pukllay mejora la expresión número cantidad. A través de un diseño preexperimental se seleccionaron 24 niños, del cual se aplicó una prueba previa y posterior a fin de verificar el efecto de la propuesta pedagógica. Descriptivamente, previa a la intervención educativa las dimensiones de cuantificación, ordinalidad, pensamiento lógico y pensamiento matemático denotaron el nivel incipiente cuyos puntajes fueron de 54.2%, 41.7%, 41.7% respectivamente, a excepción de las dimensiones de reciprocidad y pensamiento numérico que denotaron el escalafón no desarrollado con puntuaciones de 50.1% y 41.7%. Tras la aplicación de la propuesta pedagógico obtuvieron mejoras significativas en todos los componentes mencionados situándose en la escala desarrollado. En síntesis, la propuesta pedagógica logró desarrollar significativamente la expresión número cantidad ($t = -43.475$; $p < 0.05$).

Tsamach y Pérez (2023) en su investigación “Estrategia juegos tradicionales para desarrollar la ubicación espacial en niños de 5 años de la I.E.I. N° 292, Awajún-2020”, precisaron como finalidad si la ubicación espacial es desarrollada a través de la estrategia juegos tradicionales. Por medio de un diseño preexperimental se seleccionaron 13 niños, del cual se aplicó la ficha de observación. Los hallazgos de las propiedades de los espacios y geométricas antes de la intervención fueron catalogados en la escala de proceso con puntajes de 92.3% y 84.6% respectivamente, tras la intervención obtuvieron puntajes superiores pasando al nivel desarrollado con puntajes de 100.0% y 92.3% respectivamente. En síntesis, la estrategia educativa logró desarrollar significativamente la ubicación espacial ($t = -22.1$; $p < 0.05$).

2.2. Fundamentos teóricos

2.2.1. Modelo de gestión juegos tradicionales

2.2.1.1. Definición de modelo

Un modelo educativo es una estructura conceptual que guía la formación de competencias, priorizando la mejora de las relaciones interpersonales y el crecimiento personal a través del autoconocimiento y la interacción social (Semper, 2021).

Un modelo educativo es una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos que tienen la función de orientar a los profesionales de la educación en la elaboración de programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje (Toledo, 2020)

Los modelos educativos representan la manera fundamental en que los conocimientos y tipos de enseñanza son impartidos por los docentes en las escuelas. Además, estos modelos se basan en formas específicas de evaluar, en las actividades a realizar y en las maneras concretas de impartir la enseñanza (Orozco, 2017).

Es un patrón conceptual cuya utilidad varía de acuerdo con el periodo histórico y el contexto social; asimismo, al conocer este modelo el docente puede aprender a operar un plan de estudios, lo cual se considera determinante para generar mejores resultados en la planeación didáctica del aula (Olivos, 2016, p. 46).

Un modelo de gestión es:

El conjunto estructurado de estrategias, prácticas que una organización adopta para alcanzar sus objetivos, integrando elementos como la gestión del talento humano, la gestión del conocimiento, la gestión por competencias; de esta manera, estos modelos deben ser abordados de manera unificada para responder a las demandas del entorno facilitando la toma de decisiones (Zabaleta, 2003, p. 65).

El modelo de gestión se concibe como un marco que organiza, dirige los procesos internos de una organización, orientando sus actividades hacia la obtención de resultados medibles; por el cual implica identificar, definir, mapear los procesos, permitiendo una administración eficiente y eficaz (Barrero y Vignau, 2018).

Un modelo de gestión puede definirse como el diseño e implementación de acciones y sistemas de trabajo que promueven la creación, almacenamiento, transferencia del conocimiento dentro de la organización, lo que facilita al aprendizaje colectivo, la innovación, la adquisición de habilidades en todos los niveles, contribuyendo a la competitividad institucional (Acevedo, 2020).

2.2.1.2. Juegos tradicionales

Los juegos tradicionales son actividades recreativas que se transmiten de padres a hijos formando parte de la tradición, de la costumbre de una comunidad cuya práctica proviene de tiempos antiguos (Fernández, 2015).

Son manifestaciones lúdicas que actúan como espejo de la cultura de un pueblo evidenciando la diversidad, riqueza de las prácticas motrices propias de cada sociedad; incluso, estos juegos fortalecen los lazos sociales, comunitarios, culturales, facilitando la integración y la convivencia entre los participantes (Campuzano, 2017).

Los juegos tradicionales poseen una estructura interna definida por reglas específicas que orientan la interacción, la cooperación, la oposición entre los jugadores, diferenciándolos de los juegos improvisados o modernos (Martín, et al., 2023).

Son utilizados como herramientas pedagógicas en la educación física promoviendo el desarrollo de habilidades motrices, el conocimiento cultural, la formación de valores sociales y personales (De Diego et al., 2023).

Los juegos tradicionales son actividades lúdicas que constituyen una parte fundamental del patrimonio cultural e histórico de una comunidad o país (Fernández, 2017).

2.2.1.3. Importancia

La importancia del juego tradicional en el desarrollo formativo de las personas es respaldada por estudios que reconocen su valor como recurso educativo integral; por eso, es parte del patrimonio cultural que constituye una herramienta pedagógica que incide en diversas dimensiones del desarrollo infantil (Perrino y Rodríguez, 2025). Por tal motivo, el juego tradicional favorece el desarrollo integral de los niños, ya que contribuye simultáneamente al fortalecimiento de habilidades físicas, cognitivas, afectivas, sociales y morales; a través de estas actividades lúdicas, los niños exploran el mundo, resuelven problemas, desarrollan su coordinación motriz y construyen aprendizajes de manera natural.

Además, es un medio eficaz para el fomento de valores, su práctica promueve la interiorización de normas, el respeto por los demás, la solidaridad, la empatía, el trabajo en equipo, al tiempo que genera un espacio propicio para el desarrollo de actitudes prosociales en contextos reales; de esta manera, se convierten en aliados para la formación ciudadana desde la infancia (Salazar, 2024)

2.2.1.4. Clasificación

Acuña y Gutierrez (2018) clasifican a los juegos tradicionales en:

- Juegos con objetos: requieren materiales externos al cuerpo, como la cuerda, sacos, trompo, canicas, cometa, ronrón o rayuela.
- Juegos corporales: solo se usan partes del cuerpo, especialmente manos; se juegan en pareja o grupo, como piedra, papel o tijera, rondas, el rey manda o el espejo.
- Juegos de persecución: implican correr o moverse sin usar objetos, como el escondite, gato y ratón, policía y ladrón, encantados, stop o San Miguel.
- Juegos verbales: se basan en el uso del lenguaje, como adivinanzas, telegramas, teléfono malogrado o la gallinita ciega.
- Juegos individuales: se realizan sin compañía, aunque pueden usar objetos como el trompo o el yoyo.
- Juegos colectivos: necesitan varios participantes, como el escondite, stop, mata gente o kiwi.

2.2.1.5. Fases modelo de gestión juegos tradicionales

Las fases del modelo de gestión juegos tradicionales son:

a) Planificación

La planificación constituye la primera dimensión del modelo de gestión y se orienta a la organización sistemática y contextualizada de los juegos tradicionales que se implementarán en el proceso pedagógico; asimismo, en esta fase el docente identifica los objetivos de aprendizaje, selecciona los juegos más adecuados según la edad, características socioculturales de los estudiantes y el propósito formativo, considerando también los recursos disponibles y el tiempo asignado para cada sesión; por lo tanto, requiere una reflexión didáctica profunda, en la que se valoren los juegos no solo como actividades recreativas, sino como estrategias pedagógicas que fortalecen habilidades cognitivas, sociales y motrices (Carriazo et al., 2020).

La planificación lúdica implica estructurar intencionalmente actividades que integren el juego tradicional como estrategia pedagógica. Este proceso considera objetivos de aprendizaje, selección de juegos pertinentes a las edades y niveles de desarrollo, así como su vinculación con competencias curriculares. Según Tovar (2023) una planificación lúdica eficaz “permite articular el juego como eje integrador de los aprendizajes, adecuando las actividades a los intereses, necesidades y contextos culturales de los niños” (p. 45). El juego, al estar planificado con intención educativa, trasciende la espontaneidad y se convierte en una herramienta formativa.

El ambiente lúdico se refiere a la disposición física, emocional, relacional del espacio educativo, propicio para el juego, la creatividad y la experimentación; asimismo, este entorno debe promover la confianza, la exploración activa y la interacción entre pares;

de acuerdo con Moyles (2021) “un ambiente lúdico es aquel que facilita experiencias auténticas de aprendizaje a través del juego, favoreciendo la curiosidad, el descubrimiento y la cooperación” (p. 62).

b) La ejecución

La ejecución es la fase operativa del modelo de gestión que implica la implementación concreta de los juegos tradicionales en el contexto educativo, desarrollándose a través de momentos estructurados: inicio, desarrollo y cierre; en esta etapa, el docente pone en práctica la planificación previa, dinamizando los juegos con la participación de los estudiantes generando un ambiente propicio para el aprendizaje significativo, la interacción social, la construcción de conocimientos a través del movimiento, la emoción y la experiencia lúdica (García et al., 2025).

Durante la ejecución, el rol del docente es como mediador, facilitador y observador del proceso, asegurando que las reglas sean comprendidas, que se promuevan valores como el respeto y la cooperación, y que se vinculen las experiencias del juego con los objetivos pedagógicos planteados; asimismo, García et al. (2025) indica que esta fase también permite observar el comportamiento de los estudiantes sus respuestas cognitivas, sociales y motrices, así como identificar oportunidades para la retroalimentación y mejora continua del proceso educativo.

En esta sección, el docente cumple un rol mediador, diseñador de experiencias, observador y facilitador del juego, asegurando que las actividades conserven su carácter lúdico sin perder el foco pedagógico. Gómez et al. (2019). resalta que “el educador debe situarse en la zona de desarrollo próximo del niño, interviniendo oportunamente durante el juego para promover avances cognitivos y sociales” (p. 99). En ese sentido, el docente guía sin imponer, proponiendo retos acordes al nivel del niño y valorando sus logros.

La implementación didáctica implica el desarrollo de sesiones que integran el juego tradicional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando métodos activos, recursos concretos y estrategias participativas; asimismo, Candela y Benavides (2020) sostienen que “la inclusión del juego tradicional en la práctica didáctica permite a los niños construir aprendizajes significativos, al conectar los contenidos escolares con sus experiencias culturales y vivencias cotidianas” (p. 108). Así, el juego no solo entretiene, sino que educa y forma.

• Inicio

Durante el inicio, se motiva a los estudiantes, se contextualiza el juego elegido y se explican claramente las reglas; asimismo, el docente introduce el propósito educativo

de la actividad, genera un clima de confianza y entusiasmo que favorezca la participación, este momento es esencial para despertar el interés del niño y conectar el juego con sus experiencias previas; de acuerdo con Guama et al. (2025).) una adecuada introducción promueve el compromiso afectivo del estudiante con la actividad, lo que incide positivamente en su disposición para aprender.

- **Desarrollo**

El desarrollo corresponde al momento central de la actividad lúdica, en el que los estudiantes ejecutan el juego siguiendo las reglas establecidas, interactúan con sus compañeros y resuelven situaciones de forma creativa y colaborativa; aquí, el docente cumple un rol mediador y observador, orientando el proceso cuando sea necesario y promoviendo la autorregulación, el respeto por turnos, la resolución de conflictos y el aprendizaje cooperativo; según Moyano, Ccahuana y Cuarez (2021) el juego tradicional favorece la inclusión y el fortalecimiento de habilidades sociales, al mismo tiempo que estimula el pensamiento lógico y la toma de decisiones.

- **Cierre**

El cierre implica un momento de reflexión colectiva en el que los estudiantes comentan sus experiencias, dificultades, aprendizajes y emociones vividas durante la actividad. Esta etapa permite resignificar la vivencia lúdica, relacionándola con los aprendizajes esperados y reforzando valores como el respeto, la empatía y la solidaridad; además, el docente puede brindar retroalimentación y vincular el juego con situaciones cotidianas o contenidos curriculares; asimismo, como señala Fourés (2011) la metacognición promovida en esta etapa es clave para que el estudiante comprenda lo aprendido a través del juego y lo transfiera a otros contextos.

Desarrollo de sesiones

- Sesión 1: Me divierto jugando a la saltasoga.
- Sesión 2: Soy feliz jugando las atrapadas.
- Sesión 3: Nos divertimos jugando al matagente.
- Sesión 4: Kiwi o tumba latas.
- Sesión 5: Salto y salto jugando los acostalados.
- Sesión 6: Me divierto jugando el tejo
- Sesión 7: Jugamos a la gallinita ciega
- Sesión 8: Jugamos a la fuerza con la soga.

c) Evaluación

La evaluación, como tercera dimensión del modelo, permite valorar no solo los resultados obtenidos, sino también los procesos implicados en la planificación y

ejecución del juego tradicional; en esta etapa, se analiza la participación de los estudiantes, su nivel de comprensión de las reglas, el grado de logro de los aprendizajes esperados, así como las actitudes mostradas durante la actividad; por lo tanto, esta evaluación puede ser diagnóstica, formativa y sumativa, integrando instrumentos como rúbricas, listas de cotejo, observaciones anecdóticas y autoevaluaciones; de acuerdo con Zabala y Arnau (2007) la evaluación debe ser coherente con el enfoque por competencias, permitiendo una valoración integral del desempeño del estudiante.

2.2.1.6. Teorías que sustentan el modelo de gestión juegos tradicionales

a) Teoría del excedente energético de Herbert Spencer

Desde esta perspectiva, el juego no es únicamente una actividad recreativa, sino una necesidad biológica que posibilita la exploración del entorno, el ensayo de roles sociales y el ejercicio de habilidades motoras y cognitivas. En este marco, los juegos tradicionales representan una vía privilegiada para canalizar dicho excedente energético, ya que combinan movimiento, interacción social, repetición estructurada y componentes simbólicos propios de la cultura local (Cano y Quintero, 2022). a implementación de un modelo de gestión de juegos tradicionales en instituciones educativas. Se analiza cómo el juego, entendido como una manifestación del exceso de energía fisiológica, puede ser estructurado pedagógicamente para favorecer el desarrollo integral de los niños y fortalecer competencias como el pensamiento lógico-matemático, la socialización y la regulación emocional.

b) Teoría de la relajación de Lazarus

La teoría de la relajación de Lazarus, aunque formulada hace ya más de un siglo, ofrece un aporte valioso para concebir el juego en la escuela no solo como recreo, sino como un espacio estratégicamente diseñado para restaurar estados emocionales y energéticos. Al integrarla con un modelo planificado de gestión de juegos tradicionales, podemos transformar los momentos lúdicos en pausas conscientes que promueven el bienestar emocional, regulan la tensión y preparan al estudiante para continuar con el aprendizaje de forma óptima (Tuncdemir, 2025). Este enfoque exige que los docentes seleccionen juegos con sensibilidad al carácter restaurador no excesivamente competitivos, modulados en intensidad, mediando con reflexión y proponiendo ajustes basados en la retroalimentación de los estudiantes.

c) Sociocultural de Lev Vygotski

La teoría sociocultural de Lev Vygotski ha transformado profundamente la comprensión del aprendizaje en contextos educativos, especialmente en la infancia, al concebir el desarrollo cognitivo como un proceso socialmente mediado. Desde esta perspectiva, el

aprendizaje se produce de manera aislada con interacción constante con el entorno cultural, las herramientas simbólicas y las relaciones interpersonales; asimismo, Vygotski (1979) sostiene que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el plano social y, después, en el plano individual; primero entre personas (interpsicológica), y luego en el interior del niño (intrapsicológica). Esta premisa fundamental proporciona un marco teórico sólido para comprender el valor pedagógico de los juegos tradicionales como herramientas culturales que median el aprendizaje y promueven el desarrollo integral.

Los juegos tradicionales, al estar profundamente enraizados en la cultura local y transmitirse de generación en generación, actúan como dispositivos simbólicos que permiten al niño interactuar con normas, roles sociales, lenguaje y estrategias cognitivas dentro de un contexto significativo. En este sentido, el modelo de gestión de juegos tradicionales se configura como una propuesta metodológica alineada con el enfoque vygotskiano, al promover espacios de interacción donde los niños aprenden a través de la mediación de adultos, pares más competentes y el uso de herramientas culturales propias de su comunidad.

d) Experiencial David Kolb

El aprendizaje en la infancia encuentra en el juego una de sus expresiones más significativas. En este contexto, la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb (1984) ofrece un marco teórico poderoso para comprender cómo los niños construyen conocimiento a partir de la experiencia directa, especialmente cuando se vincula con estrategias lúdicas como los juegos tradicionales. Kolb sostiene que “el aprendizaje es el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia” (Kolb, 1984, p. 38), planteando un ciclo de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este ciclo no solo explica cómo se aprende, sino también cómo se puede estructurar un entorno educativo que valore la acción, la reflexión y la adaptación, dimensiones esenciales en la infancia.

Los juegos tradicionales, por su carácter vivencial, participativo y culturalmente situado, se alinean de manera natural con esta teoría; por lo tanto, cada juego representa una experiencia concreta que involucra al niño en situaciones auténticas de interacción social, movimiento corporal, resolución de problemas y toma de decisiones.

2.2.2. Pensamiento matemático

2.2.2.1. Definiciones

Habilidad de trabajar y pensar en términos de números y emplear razonamiento lógico; implica el uso natural del cálculo, cuantificaciones, proposiciones e hipótesis para entender conceptos y establecer relaciones lógicas y técnicas. Es clave para la inteligencia matemática y el desarrollo integral del individuo (Hidalgo, 2017, p. 45).

“El pensamiento o razonamiento matemáticos se entiende como una forma de raciocinio capaz de llevar a cabo operaciones de tipo lógico y abstracto mediante el uso del lenguaje formal de las matemáticas” (Villagrán, 2002, p. 67).

Conjunto de habilidades cognitivas generales (memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, vocabulario receptivo) y específicas (estimación numérica) que permiten a los niños pequeños razonar y resolver problemas matemáticos antes de la instrucción formal (Aragón et al., 2019).

Capacidad de aplicar el razonamiento formal y el conocimiento específico para resolver problemas matemáticos concretos; alcanzar el nivel formal no garantiza la aplicación efectiva sin conocimientos específicos (Hidalgo, 2017).

2.2.2.2. Importancia

El pensamiento matemático es clave en la formación integral de las personas, ya que potencia habilidades como el razonamiento lógico, la abstracción, la creatividad y la capacidad de resolver problemas en contextos diversos. Su desarrollo desde edades tempranas favorece la adquisición de competencias esenciales para el aprendizaje autónomo y la toma de decisiones informadas a lo largo de la vida (Flores et al., 2017).

El pensamiento matemático contribuye significativamente al desarrollo cognitivo y metacognitivo, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, analizar y sintetizar información, y aplicar estrategias de resolución de problemas en situaciones nuevas. Estas habilidades son fundamentales para el éxito académico y profesional, así como para la adaptación a los retos de la sociedad actual (Serna, 2014).

El pensamiento matemático es esencial “para enfrentar situaciones cotidianas, tomar decisiones y comprender el mundo que nos rodea. Fortalece la capacidad de análisis, inferencia y razonamiento abstracto, habilidades necesarias para desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja y tecnológica” (Bohórquez y Ortiz, 2020).

2.2.2.3. habilidades

Abascal y López (2016) afirman que el pensamiento matemático es la capacidad de aplicar matemáticas a situaciones cotidianas, dominando abstracción, validación empírica e inferencia lógica.

- Abstracción: vincula conceptos y objetos; permite construir modelos de fenómenos o problemas para su posterior validación.
- Validación empírica: contrasta el modelo con la realidad para definir alcances. Pregunta cuándo funciona, se generaliza o falla y cómo validarlo, orientando soluciones.
- Inferencia lógica: deriva conclusiones válidas desde premisas y relaciones definidas, integrando análisis y criticidad.
- Pensamiento crítico: reconoce invariantes, discierne, debate, evalúa evidencias y detecta contradicciones.
- Pensamiento analítico: identifica variables y aplica razonamiento inductivo/deductivo para articular partes y todo.

2.2.2.4. Procesos

El Ministerio de Educación Nacional (2006) establece los siguientes procesos del pensamiento matemático:

- Formulación y resolución de problemas: eje transversal del currículo; las situaciones problema dan sentido a las matemáticas cuando se vinculan con experiencias cotidianas.
- Modelación: uso de modelos mentales, gráficos o tridimensionales que representan la realidad de forma esquemática para comprender y manipular ideas o conceptos.
- Comunicación: las matemáticas se construyen y difunden mediante diversos lenguajes (representaciones, lectura, escritura y oralidad).
- Razonamiento: desde los primeros grados se identifican regularidades, se formulan y evalúan conjeturas, y se argumenta para aceptar o rechazar explicaciones.
- Procedimientos y algoritmos: se construyen, comparan y practican con fluidez, entendiendo su utilidad contextual y la posibilidad de adaptarlos o sustituirlos.

2.2.2.5. Dimensiones del pensamiento matemático

En el marco de los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación del Perú (2017), se establece que el desarrollo del pensamiento matemático en los niños de cinco años del nivel de educación inicial debe abordarse a partir de competencias clave que respondan a su contexto, experiencias cotidianas y etapa evolutiva. En este sentido, se identifican dos competencias fundamentales: “Resuelve problemas de

cantidad” y “Resuelve problemas de forma, movimiento y localización”, cada una estructurada por capacidades específicas que guían el proceso de aprendizaje.

a) Resuelve problemas de cantidad

Busca que los niños logren comprender y utilizar los números en situaciones significativas, a partir de tres capacidades: (a) traducir cantidades a expresiones numéricas, lo cual implica que el niño sea capaz de representar, comparar y expresar cantidades de manera simbólica o concreta; (b) comunicar su comprensión sobre los números y las operaciones, permitiéndole explicar lo que sabe sobre sumar, restar, agrupar o repartir; y (c) usar estrategias y procedimientos de estimación y cálculo, favoreciendo así la resolución de problemas mediante el uso de objetos, dibujos, conteo u otras estrategias intuitivas.

b) Resuelve problemas de forma

Movimiento y localización se orienta al desarrollo del pensamiento geométrico y espacial. Esta competencia contempla tres capacidades: (a) modelar objetos con formas geométricas y sus transformaciones, mediante actividades que involucren el reconocimiento, construcción y manipulación de figuras como círculos, triángulos o cubos; (b) comunicar su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas, incentivando a los niños a describir, clasificar y comparar objetos según sus características visuales; y (c) usar estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio, lo que se relaciona con la habilidad para ubicar objetos o personas en relación con otros puntos de referencia, utilizando términos como “dentro”, “fuera”, “encima” o “debajo”. Estas competencias, alineadas con un enfoque por competencias y centradas en el juego, la manipulación y la exploración activa del entorno, permiten a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje que respondan a las características del pensamiento infantil y favorezcan una construcción significativa del conocimiento matemático desde los primeros años de escolaridad.

2.2.2.6. Teorías que sustentan el pensamiento matemático

a) Teoría de la absorción

El pensamiento matemático constituye una competencia fundamental en el desarrollo cognitivo de los niños, y su estimulación desde edades tempranas es esencial para la comprensión del mundo que los rodea. En este contexto, la teoría de la absorción formulada por David Ausubel (1963) ofrece una perspectiva valiosa para comprender cómo los estudiantes incorporan nuevos aprendizajes, especialmente en áreas abstractas como las matemáticas. Esta idea se articula directamente con la noción de

“absorción cognitiva”, entendida como el proceso mediante el cual el sujeto internaliza conceptos complejos a través de estructuras mentales ya existentes.

En el ámbito del pensamiento matemático, la aplicación de esta teoría implica que los niños no aprenden los conceptos matemáticos en aislamiento, sino que los integran a esquemas previos mediante experiencias concretas, contextualizadas y significativas. Por ejemplo, la comprensión de nociones como cantidad, seriación, clasificación o relaciones espaciales puede potenciarse cuando se presentan en situaciones reales, vinculadas a su vida cotidiana o mediante el juego estructurado, lo cual facilita el proceso de absorción del conocimiento matemático. Así, el aprendizaje se vuelve más profundo y menos mecánico, superando las prácticas tradicionales basadas en la repetición sin sentido.

b) Teoría cognitiva

Jean Piaget (1975) plantea que el pensamiento lógico-matemático emerge como resultado de una interacción entre la acción del niño sobre los objetos y la asimilación de esas experiencias en estructuras mentales cada vez más complejas. En la etapa preoperatoria (entre los 2 y 7 años), los niños empiezan a desarrollar habilidades básicas como la clasificación, la seriación y la conservación de cantidad, las cuales constituyen fundamentos esenciales del pensamiento matemático. Según el autor, el aprendizaje matemático se logra de manera efectiva solo cuando las actividades están adaptadas al nivel de desarrollo cognitivo del niño, respetando su ritmo de maduración y su capacidad de representación simbólica.

En esta línea, Jerome Bruner (1960) sostiene que todo contenido puede ser enseñado de manera significativa si se organiza en función de tres formas de representación: enactiva (a través de la acción), icónica (a través de imágenes) y simbólica (a través del lenguaje y símbolos abstractos). Aplicado al pensamiento matemático, este enfoque sugiere que los conceptos como número, cantidad o espacio deben introducirse primero mediante la manipulación concreta (bloques, juegos, objetos del entorno), luego por medio de representaciones visuales (dibujos, gráficos).

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. **Ámbito y condiciones de la investigación**

3.1.1. **Contexto de la investigación**

La investigación se desarrolló en cinco instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Rioja.

3.1.2. **Periodo de ejecución**

El periodo fue de 8 meses.

3.1.3. **Autorizaciones y permisos**

Se solicitaron previamente las autorizaciones y permisos correspondientes a los directores de dichas instituciones. Esta gestión permitió garantizar la validez institucional del estudio, asegurar el acceso a los espacios educativos para fortalecer la articulación con la comunidad escolar, respetando los lineamientos éticos y administrativos requeridos para la ejecución de investigaciones en contextos educativos.

3.1.4. **Control ambiental y protocolos de bioseguridad**

No aplica.

3.1.5. **Aplicación de principios éticos internacionales**

El investigador declaró que su intervención *respetó los principios éticos* generales de la investigación; particularmente, garantizó la totalidad e integridad en cada fase del estudio, asegurando la veracidad de los datos, la transparencia metodológica y el compromiso con los objetivos propuestos; *el respeto a las personas*, protegiendo los derechos, la dignidad y el bienestar de los niños participantes, quienes fueron incluidos con la debida autorización de sus padres o tutores, asegurando su participación libre y voluntaria. Se tuvo en cuenta *el respeto al ecosistema*, utilizando los recursos físicos de manera responsable y promoviendo actividades lúdicas que valoraron el entorno natural sin afectarlo negativamente. En cuanto al principio de *beneficencia*, se garantizó que los beneficios pedagógicos del modelo superaran cualquier posible incomodidad o riesgo, priorizando siempre el interés superior del niño. Finalmente, el principio de *justicia* se reflejó en una selección equitativa y no discriminatoria de los participantes, así como en el uso adecuado de las fuentes bibliográficas y repositorios, asegurando el reconocimiento justo del conocimiento previo y el acceso igualitario a los beneficios de la investigación.

3.2. Sistema de variables

3.2.1. Variables principales

3.2.1.1. Variable 1: Modelo de gestión juegos tradicionales

a) Definición conceptual

Los juegos tradicionales poseen una estructura interna definida por reglas específicas, que orientan la interacción, la cooperación y la oposición entre los jugadores, diferenciándolos de los juegos improvisados o modernos (Martín, et al., 2023).

b) Definición operacional

El modelo de gestión de juegos tradicionales se definió como una estrategia pedagógica estructurada en tres fases: planificación, ejecución y evaluación, orientada a desarrollar el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja. En la planificación, se seleccionaron juegos tradicionales adecuados a los aprendizajes matemáticos esperados. La ejecución incluyó actividades lúdicas secuenciadas en inicio, desarrollo y cierre, promoviendo la interacción, la exploración y la resolución de problemas. Finalmente, la evaluación permitió recoger evidencias del progreso mediante la observación, identificando avances y dificultades para retroalimentar el proceso educativo.

3.2.1.2. Variable 2: Pensamiento matemático

a) Definición conceptual

Habilidad de trabajar y pensar en términos de números y emplear razonamiento lógico; implica el uso natural del cálculo, cuantificaciones, proposiciones e hipótesis para entender conceptos y establecer relaciones lógicas y técnicas. Es clave para la inteligencia matemática y el desarrollo integral del individuo (Hidalgo, 2017).

b) Definición operacional

El diagnóstico y evaluación del pensamiento matemático se configuraron a partir de las dimensiones resuelve problemas de cantidad y resuelve problemas de forma, movimiento y localización, por lo que fueron medidos en escala ordinal.

Tabla 1

Descripción de variables por objetivo específico

Objetivo específico № 1: Sistematizar el modelo de gestión juegos tradicionales basado en las teorías del excedente energético, de la relajación, sociocultural y experiencial.			
Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
<i>Modelo de gestión juegos tradicionales</i>	Teoría del excedente energético	Flujograma	No aplica
	Teoría de la relajación		
	Teoría sociocultural		
	Teoría experiencial		
Objetivo específico № 2: Aplicar el modelo de gestión juegos tradicionales en las fases de planificación, ejecución y evaluación a los niños de 5 años.			

Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
<i>Aplicar el modelo de gestión juegos tradicionales</i>	Planificación, Ejecución Evaluación	Sesiones de aprendizaje	Registro de asistencia
Objetivo específico № 3: Evaluar el desarrollo del pensamiento matemático en las dimensiones de resuelve problemas cantidad, y de forma, movimiento y localización, a nivel de pre y postest.			
Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
<i>Evaluar el desarrollo del pensamiento matemático</i>	Resuelve problemas de cantidad Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	Nivel de pre y postest.	Ordinal

3.2.2. Variables secundarias

No se consideró.

3.3. Procedimientos de la investigación

La investigación aplicada se orienta a resolver problemas concretos de un contexto específico mediante la utilización de teorías y métodos científicos para diseñar, implementar y evaluar soluciones con impacto práctico. En este sentido, parte de necesidades detectadas, define objetivos de intervención, selecciona un diseño metodológico pertinente que controla fuentes de sesgo y valora los efectos obtenidos en condiciones reales, garantizando validez externa y transferibilidad de los resultados (Hernández et al., 2022).

El nivel explicativo, según Hernández et al. (2022) busca responder al por qué de los fenómenos, identificando relaciones de causa-efecto y sometiendo a prueba hipótesis mediante diseños rigurosos con control de variables extrañas. En ese sentido, el estudio se ubicó en este alcance al evaluar el efecto del modelo de gestión de juegos tradicionales sobre el desarrollo del pensamiento matemático en niños de cinco años, comparando un grupo experimental y uno de control para atribuir los cambios del postest a la intervención y no a otros factores.

La población, según León y Montero (2015) se define como “el conjunto total de individuos, elementos, eventos o unidades que comparten una o más características comunes relevantes para un estudio, y sobre el cual se desea realizar inferencias o generalizaciones a partir de los datos recolectados en una muestra” (p. 47).

Tabla 2
Población de estudiantes y docentes de educación inicial de Rioja

N°	Instituciones educativas	Lugar	N°
1.	452	Delicias	5
2.	00957	La Libertad	14
3.	208	Porvenir	33
4.	00885	Ramiro Priale	4
5.	089	Rioja	85
6.	1215	Rioja	16
7.	1284	Rioja	12
8.	1285	Rioja	3
9.	205 Rosario del Aguila del Aguila de Rojas	Rioja	32
10.	231	Rioja	40
11.	287 Zoila Aurora del Aguila de Novoa	Rioja	90
12.	288 Ana Sofia Guillena Arana	Rioja	74
13.	297	Rioja	25
14.	298	Rioja	17
15.	303	Rioja	2
16.	314	Rioja	20
	Total		472

Fuente: Ministerio de Educación, Escale – 2024

De acuerdo con Mendoza (2017), la muestra es un segmento representativo de la población que permite inferir sobre el total sin evaluar a todos sus miembros. Su selección puede ser probabilística o no probabilística, según el estudio y el contexto. En esta investigación se usó muestreo no probabilístico por conveniencia: se eligieron cuatro instituciones por su accesibilidad y disposición a participar.

Tabla 3
Muestra de estudiantes de educación inicial de Rioja

Grupos	N°	Instituciones educativas	Lugar	N°
Grupo control	1	089	Rioja	85
	2	314	Rioja	20
Grupo experimental	3	231	Rioja	35
	4	288 Ana Sofia Guillena Arana	Rioja	70
		Total		210

Fuente: Ministerio de Educación, Escale - 2024

Según Hernández et al (2022) el diseño cuasiexperimental permite analizar relaciones causales sin asignación aleatoria, mediante la manipulación de una variable independiente y la observación de sus efectos en grupos previamente conformados. En esta investigación se aplicó un diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente, seleccionando cuatro instituciones educativas: dos conformaron el grupo experimental, donde se implementó el modelo de juegos tradicionales, y dos el grupo control, con metodología convencional. Ambos grupos fueron evaluados antes y después de la intervención, lo que permitió estimar el impacto del modelo en el pensamiento matemático infantil dentro de un entorno educativo real y contextualizado.; cuyo diagrama es el siguiente:

GE:	O_1	X	O_2

GC:	O_3	-	O_4

Dónde:

GE	=	Grupo experimental.
GC	=	Grupo control.
O_1 y O_3	=	Pre evaluación.
X	=	Modelo de gestión juegos tradicionales
O_2 y O_4	=	Post evaluación.
-	=	Sin estímulo.

3.3.1. Objetivo específico 1: Sistematizar el modelo de gestión juegos tradicionales basado en las teorías del excedente energético, de la relajación, sociocultural y experiencial

La sistematización del modelo de gestión juegos tradicionales se fundamentó en la teoría del excedente energético de Spencer, teoría de la relajación de Lazarus, teoría sociocultural de Vigotsky y teoría experiencial de Klob que consideran al juego como una actividad esencial para el desarrollo de capacidades integrales a nivel cognitivo, social e interactivo, emocional que regulan el desarrollo del pensamiento matemático en los niños de 5 años.

3.3.2. Objetivo específico 2: Aplicar el modelo de gestión juegos tradicionales en las fases de planificación, ejecución y evaluación a los niños de 5 años

En la *aplicación* del modelo de gestión de juegos tradicionales se consideró las actividades de planificación para organizar, plantear objetivos, seleccionar los juegos, disponer de los recursos; durante la *ejecución*, se utilizó la secuencia didáctica que incluye los procesos didácticos de una sesión de clase y la aplicación de las sesiones basadas en juegos tradicionales para el desarrollo del pensamiento matemático; y la evaluación que valora los procesos del modelo y los resultados del aprendizaje.

3.3.3. Objetivo específico 3: Evaluar el desarrollo del pensamiento matemático en las dimensiones de resuelve problemas de cantidad, y de forma, movimiento y localización en los niños de 5 años, a nivel de pre y postest

Para evaluar el desarrollo del *pensamiento matemático en la dimensión “resuelve problemas de cantidad”*, se aplicaron instrumentos de evaluación tipo prueba estructurada antes (pretest) y después (postest) de la intervención pedagógica con juegos tradicionales. El procedimiento implicó la administración individual de ambos instrumentos a los niños

participantes, asegurando condiciones similares en ambas aplicaciones. Los resultados obtenidos fueron codificados y registrados en matrices de análisis. Posteriormente, se procesaron los datos mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando el software SPSS, a fin de comparar los promedios de logro entre ambos momentos. El análisis permitió identificar mejoras significativas en la resolución de problemas de cantidad, evidenciando el impacto positivo de la estrategia lúdica en el desarrollo del pensamiento matemático.

Para evaluar el desarrollo del *pensamiento matemático en la dimensión “resuelve problemas de forma, movimiento y localización”*, se aplicaron pruebas estandarizadas tipo pretest y posttest tanto al grupo experimental como al grupo control. Estas evaluaciones incluyeron actividades que medían la capacidad de identificar formas geométricas, comprender relaciones espaciales y orientarse en el entorno. Los datos recolectados fueron codificados y registrados en matrices para su análisis. Posteriormente, se aplicó la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney, adecuada para comparar los rangos entre dos grupos independientes, permitiendo contrastar los resultados entre ambos grupos en los dos momentos de evaluación. Este análisis permitió determinar si existieron diferencias significativas atribuibles a la implementación del modelo de juegos tradicionales.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultado específico 1: Sistematización del modelo de gestión juegos tradicionales

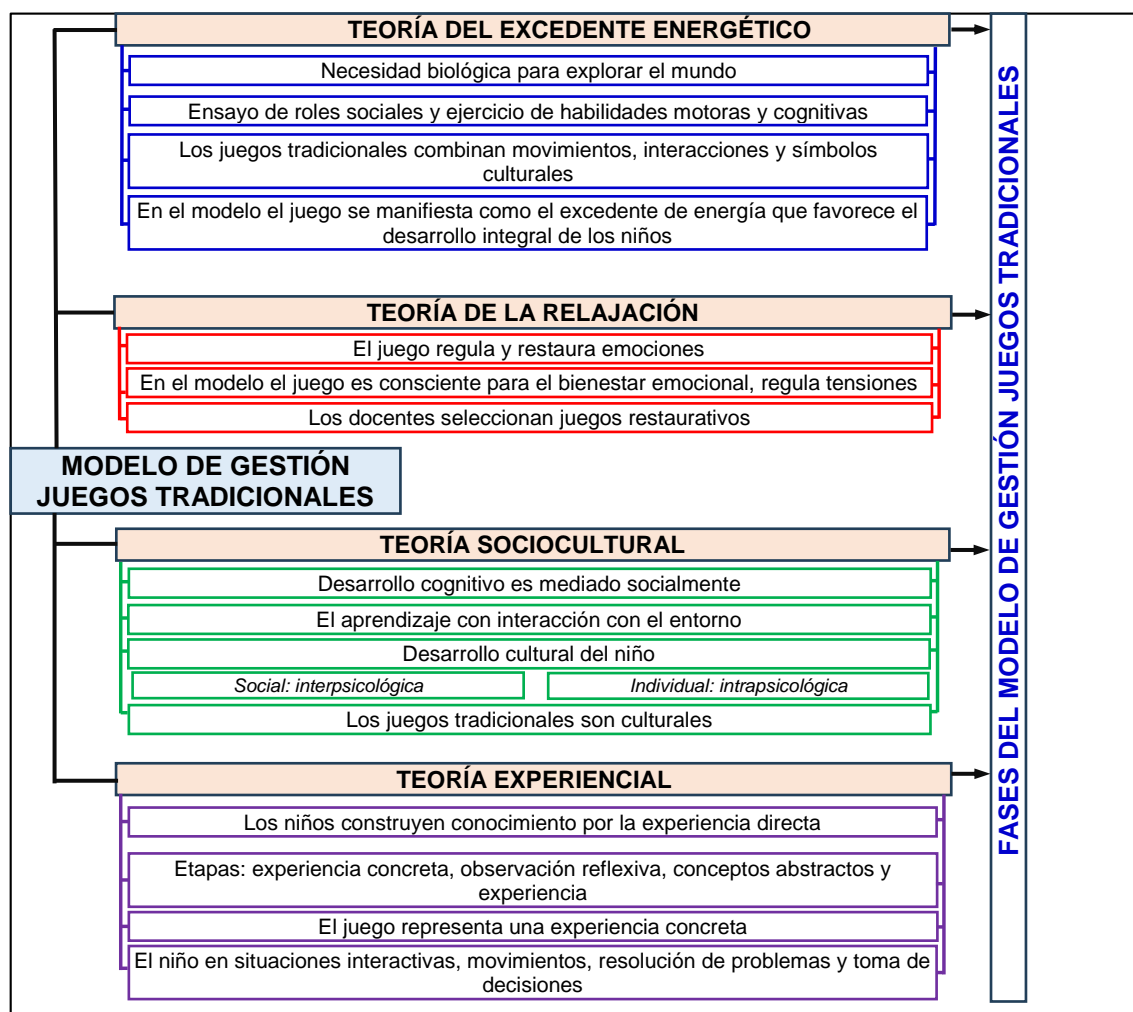


Figura 1
Sistematización del modelo de gestión juegos tradicionales

La teoría del excedente energético de Herbert Spencer sostiene que la energía excedente es necesaria para la exploración del entorno inmediato, ensaya roles sociales y ejercita habilidades motoras y cognitivas; en este sentido, los juegos tradicionales favorecen el desarrollo integral del niño y desarrolla el pensamiento matemático (Cano y Quintero, 2022). Lazarus en su teoría de la relajación declara que el juego regula y restaura las emociones para el bienestar de los niños y regula tensiones; por lo tanto, el profesor debe seleccionar juegos restaurativos (Tuncdemir, 2025). Lev Vygotsky en su teoría sociocultural afirma que desarrollar el componente cognitivo a partir de la

mediación, el entorno, cultural, las herramientas simbólicas y las relaciones interpersonales (Vygotski, 1979). Los juegos tradicionales son herramientas culturales para el aprendizaje. Finalmente, la teoría experiencial de David Kolb declara que los niños construyen sus conocimientos a partir de la experiencia directa concreta, observación reflexiva, abstracta. Por lo que, los juegos tradicionales son participativos y vivenciales que incluye al niño en situaciones auténticas de interacción social, movimiento corporal, resolución de problemas y toma de decisiones (Kolb, 1984).

4.2. Resultado específico 2: Modelo de gestión juegos tradicionales en las fases de planificación, ejecución y evaluación

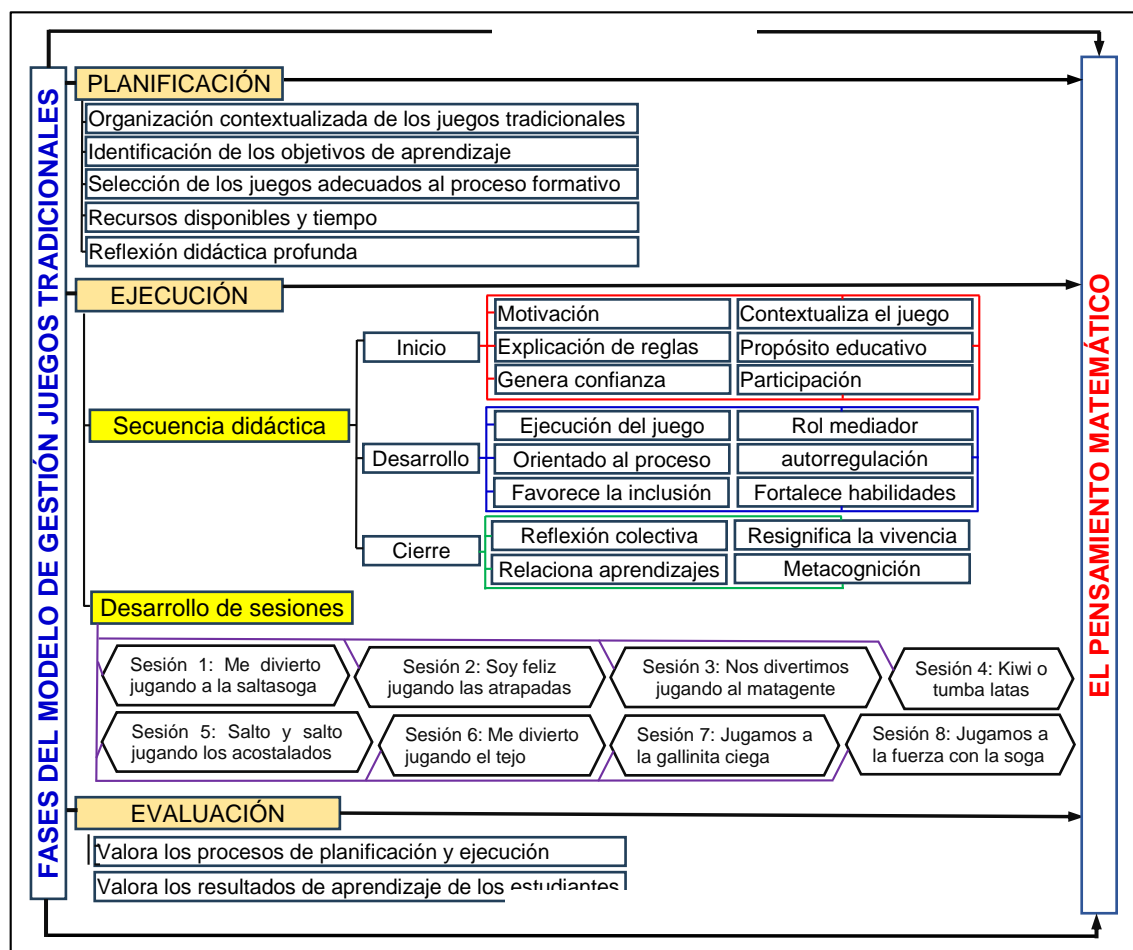


Figura 2

Fases del modelo de gestión juegos tradicionales.

Los planteamientos de Carriazo *et al.* (2020), García *et al.* (2025) y Zabala y Arnau (2007) consideran que las fases del modelo de gestión juegos tradicionales son la *planificación* que implica la organización contextualizada de los juegos, objetivos, selección de los juegos, recursos y reflexión didáctica; en ejecución abarca dos procesos: secuencia didáctica y desarrollo de sesiones, en la primera establece el inicio con la motivación, contextualización del juego, explicación de reglas, propósito

educativo, generación de confianza y participación; en desarrollo con la ejecución del juego, rol del mediador, orientación del proceso, autorregulación, la inclusión y fortalecimiento de habilidades; en el cierre con la reflexión colectiva, resignificación vivencial, relación de los aprendizajes y metacognición. En el segundo, se aplicaron ocho sesiones como: me divierto jugando a la saltasoga, soy feliz jugando las atrapadas, nos divertimos jugando al matagente, kiwi o tumba latas, salto y salto jugando los acostalados, me divierto jugando el tejo, jugamos a la gallinita ciega y jugamos a la fuerza con la soga. En el último proceso, la evaluación considera la valoración de los procesos de la planificación y ejecución, así como los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

4.3. Resultado específico 3: Desarrollo del pensamiento matemático en las dimensiones de resuelve problemas de cantidad, y de forma, movimiento y localización en los niños de 5 años

Tabla 4

Distribución de frecuencias de la dimensión resuelve problemas de cantidad

Fase	Grupo	En inicio		En proceso		Logro esperado		Logro destacado		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Pretest	GC	8	7.6	51	48.6	46	43.8	0	0.0	105	100
	GE	9	8.6	52	49.5	44	41.9	0	0.0	105	100
Posttest	GC	5	4.8	53	50.5	47	44.8	0	0.0	105	100
	GE	0	0.0	0	0.0	55	52.4	50	47.6	105	100

Fuente: Matriz de datos en fase de pretest y posttest.

De la observación de los datos tabulados en la Tabla 4 (figura 3) se desglosa las valoraciones de la dimensión resuelve problemas de cantidad del GC y GE. De modo analítico, en la fase pretest el GC predominó la medición en proceso con un puntaje del 48.6%, similar medición presentó el GE valorada en un 49.5%, asimismo alcanzaron la escala de logro esperado con puntajes del 43.8% y 41.9% correspondiente al GC y GE respectivamente, mientras la escala en inicio fue valorada en un 7.6% (GC) y 8.6% (GE), ningún discente calificó la medición de logro esperado. Por su parte, en la fase posttest el GC calificaron la categoría en inicio y en proceso con puntajes del 4.8% y 50.5% respectivamente, sin embargo, en el GE ningún discente calificó dichas mediciones, referente al logro esperado el GC alcanzó la puntuación de 44.8% y el GE calificó el 52.4%, mientras la escala de logro destacado fue nula para el GC y para el GE fue del 47.6%. De lo mencionado, se deduce que la dimensión resuelve problemas de cantidad contempló el nivel de logro esperado (**NRPMLE**).

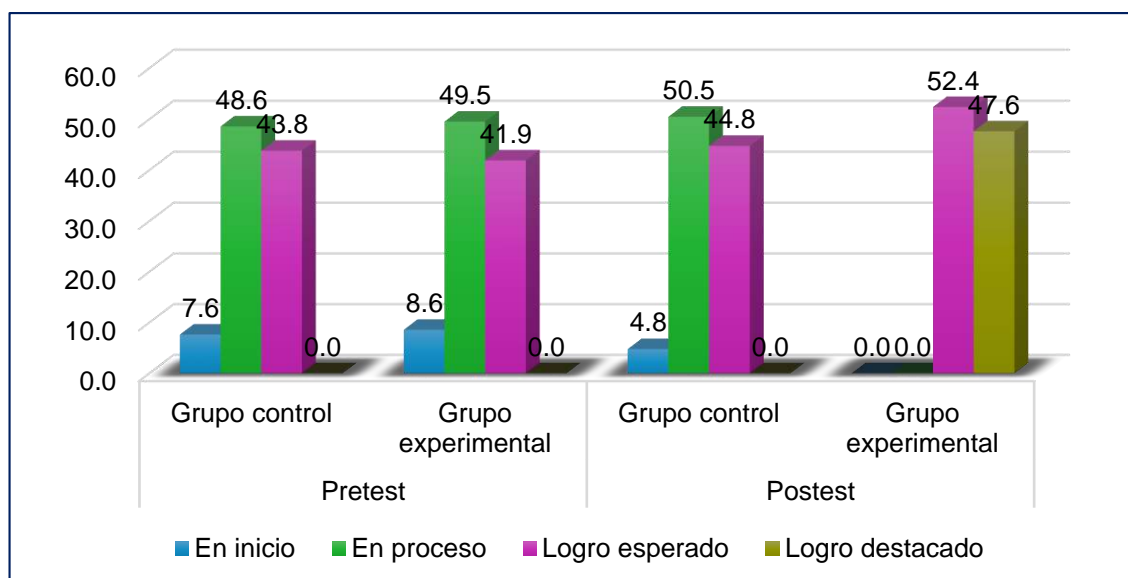


Figura 3

Resultados de la dimensión resuelve problemas de cantidad en grupos control y experimental.

Tabla 5

Comparación del grupo experimental y control en la fase pre y postest según parámetros estadísticos de la dimensión 1

Medidas estadísticas	Grupo experimental		Grupo control	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
\bar{x}	23.50	34.16	23.14	24.25
CV %	22.97	9.79	21.20	21.63
Nivel	En proceso	Logro esperado	En proceso	En proceso
Diferencia	10.66		1.10	

Nota. \bar{x} Media; CV: Coeficiente de variación. Fuente: Matriz de datos en fase de pretest y postest.

De acuerdo con los hallazgos consignados en la tabla que antecede, al evaluar la media y el grado de variabilidad de la dimensión resuelve problemas de cantidad denotó una mejora significativa. De modo analítico, el grupo experimental en la fase de pretest reveló una media de 23.50, posterior a la intervención educativa aumento a 34.16, denotando una diferencia considerable de 10.66, por tanto, este desarrollo llevó a los discentes del nivel en proceso al nivel logro esperado. Con relación al grado de variabilidad en las fases antes y después presentaron un valor porcentual de 22.97 y 9.79 respectivamente, a lo que denotó mayor uniformidad en los datos. Por su parte, el grupo control presentó una media de 23.14 en la fase de pretest y 24.25 posterior a la intervención educativa, denotando un cambio no sustancial con una diferencia de 1.10 unidades, dado que este grupo en ambas mediciones (pre y postest) se situaron en el mismo nivel, es decir, en proceso; evaluando la variabilidad este presentó un aumento minúsculo, cuyo valor fue de 0.43 %. De acuerdo con el progreso registrado en la dimensión 1, se evidencia que la efectividad del modelo de gestión juegos tradicionales permite desarrollar la dimensión resuelve problemas de cantidad del grupo que participó en la intervención educativa.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente objetivo denotaron que la dimensión resuelve problema de cantidad reveló una ganancia significativa en el grupo experimental, pasando del nivel en proceso a logro esperado (NRPMLE), donde inicialmente en la fase de pretest alcanzó un promedio de 23.50 y posteriormente incrementó a 34.16 obteniendo una diferencia sustancial de 10.66 puntos, asimismo, la variabilidad de los datos presentó mayor uniformidad de los datos en la fase posterior (9.79). A diferencia del grupo control no fue fortalecida el componente mencionado, dado que, la puntuación media obtenida en el pretest fue de 23.14 y posterior a la intervención alcanzó la media de 24.25 denotando una diferencia de 1.10 a lo que se mantuvo en la medición en proceso. En definitiva, la dimensión se vio desarrollada al aplicar el modelo de gestión juegos tradicionales desplazando del nivel en proceso a la categoría de logro esperado.

Al contrastar con la pesquisa de Hu et al. (2024) evidenció afinidad al encontrarse que la resolución de problemas de cantidad es fortalecida a través de los juegos vivenciales e interactivos, según los resultados reportaron que en el grupo que no recibió intervención fueron catalogados en la categoría en proceso con el puntaje de 75.3%, a diferencia del grupo experimental que reveló mejoras sustanciales con valor de 73.7% situándose en el nivel de logro previsto. Este hallazgo fue reforzado con el estadístico de muestras independientes, evidenciándose una diferencia significativa entre ambos grupos ($p < 0.05$). Del mismo modo, Paniora et al. (2022) llegan a conclusiones análogos acerca del efecto de la herramienta educativa “juego y aprendo” en los conceptos matemáticos de cuantificadores, revelándose la existencia de diferencias significativas entre el grupo control y experimental. Esta semejanza entre ambas investigaciones evidencia una tendencia común con lo reportado por Vínces et al. (2025) al concretar que la habilidad adquirida en la comprensión de relaciones numéricas se situó en la etapa de inicio con un puntaje de 94.8% antes de la intervención educativa, tras la finalización del programa, denotó un cambio sustancial pasando al nivel adquirido con un puntaje del 82.8%, por lo que se concluyó que los juegos etnomatemáticos contribuyó en el desarrollo de dicha habilidad. A su vez, coincidió con la indagación de Flores y Arrascue (2024) al evidenciarse que antes de la aplicación de la estrategia Takiy-Pukllay para desarrollar la expresión número – cantidad, predominó el escalafón incipiente en un 41.7%, no obstante, al culminar la aplicación de las sesiones éste tuvo un avance progresivo pasando a la escala desarrollado en un 66.7%.

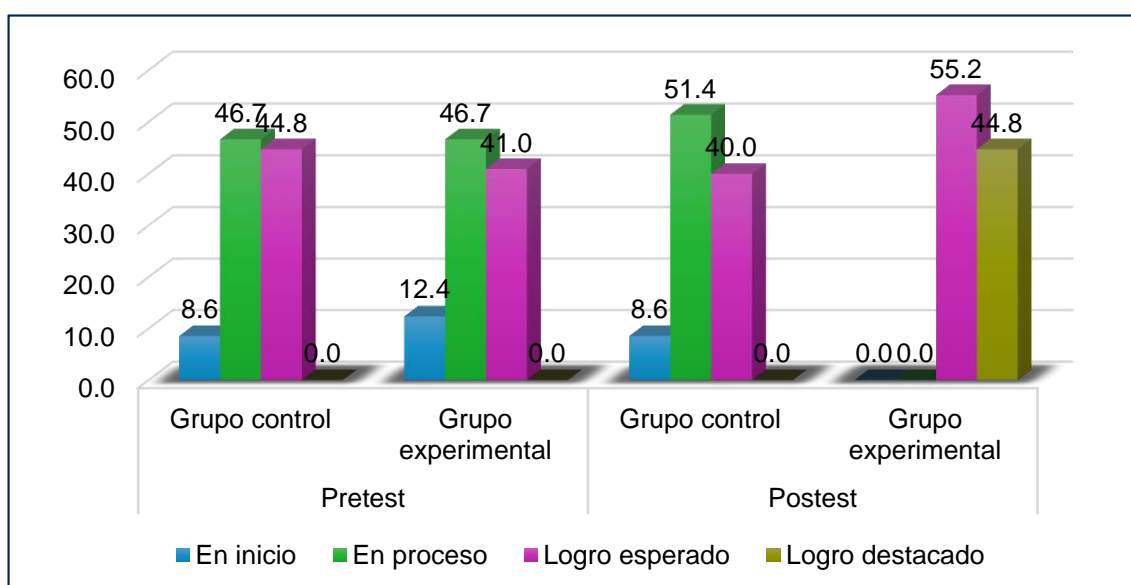
Tabla 6

Distribución de frecuencias de la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización

Fase	Grupo	En inicio		En proceso		Logro esperado		Logro destacado		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Pretest	GC	9	8.6	49	46.7	47	44.8	0	0.0	105	100
	GE	13	12.4	49	46.7	43	41.0	0	0.0	105	100
Posttest	GC	9	8.6	54	51.4	42	40.0	0	0.0	105	100
	GE	0	0.0	0	0.0	58	55.2	47	44.8	105	100

Fuente: Matriz de datos en fase de pretest y postest.

De la observación de los datos tabulados en la Tabla 6 (figura 4) se desglosa las valoraciones de la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización del GC y GE. De modo analítico, en la fase pretest el GC predominó la medición en proceso con un puntaje del 46.7%, valor análogo y medición obtuvo el GE, asimismo alcanzaron la escala de logro esperado con puntajes del 44.8% y 41.0% correspondiente al GC y GE respectivamente, mientras la escala en inicio fue valorada en un 8.6% (GC) y 12.4% (GE), ningún discente calificó la medición de logro esperado. Por su parte, en la fase posttest el GC calificaron la categoría en inicio y en proceso con puntajes del 8.6% y 51.4% respectivamente, sin embargo, en el GE ningún discente calificó dichas mediciones, referente al logro esperado el GC alcanzó la puntuación de 40.0% y el GE calificó el 55.2%, mientras la escala de logro destacado fue nula para el GC y para el GE fue del 44.8%. De lo mencionado, se deduce que la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización contempló el nivel de logro esperado (**NRPFMLLE**).

**Figura 4**

Resultados de la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización en grupos control y experimental.

Tabla 7

Comparación del grupo experimental y control en la fase pre y postest según parámetros estadísticos de la dimensión 2

Medidas estadísticas	Grupo experimental		Grupo control	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
\bar{x}	23.33	33.45	23.38	23.57
CV %	20.43	16.04	20.41	22.67
Nivel	En proceso	Logro esperado	En proceso	En proceso
Diferencia	10.11		0.19	

Nota. \bar{x} : Media; CV: Coeficiente de variación. Fuente: Matriz de datos en fase de pretest y postest.

De acuerdo con los hallazgos consignados en la tabla que antecede, al evaluar la media y el grado de variabilidad de la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización denotó una mejora significativa. De modo analítico, el grupo experimental en la fase de pretest reveló una media de 23.33, posterior a la intervención educativa aumento a 33.45 denotando una diferencia considerable de 10.11, por tanto, este desarrollo llevó a los discentes del nivel en proceso al nivel logro esperado. Con relación al grado de variabilidad en las fases antes y después presentaron un valor porcentual de 20.43 y 16.04 respectivamente, a lo que denotó mayor uniformidad en los datos. Por su parte, el grupo control presentó una media de 23.38 en la fase de pretest y 23.57 posterior a la intervención educativa, denotando un cambio no sustancial con una diferencia de 0.19 unidades, dado que este grupo en ambas mediciones (pre y postest) se situaron en el mismo nivel, es decir, en proceso; evaluando la variabilidad este presentó un aumento minúsculo, cuyo valor fue de 2.26%. De acuerdo con el progreso registrado en la dimensión 2, se evidencia que la efectividad del modelo de gestión juegos tradicionales permite desarrollar la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización del grupo que participó en la intervención educativa.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente objetivo denotaron que la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización reveló una ganancia significativa en el grupo experimental, pasando del nivel en proceso a logro esperado (NRPFMLLE), donde inicialmente en la fase de pretest alcanzó un promedio de 23.33 y posteriormente incrementó a 33.45 obteniendo una diferencia sustancial de 10.11 puntos, asimismo, la variabilidad de los datos presentó mayor uniformidad de los datos en la fase posterior (16.04). A diferencia del grupo control no fue fortalecida el componente mencionado, dado que, la puntuación media obtenida en el pretest fue de 23.38 y posterior a la intervención alcanzó la media de 23.57 denotando una diferencia minúscula de 0.19 a lo que se mantuvo en la medición en proceso. En definitiva, la dimensión se vio desarrollada al aplicar el modelo de gestión juegos tradicionales desplazando del nivel en proceso a la categoría de logro esperado.

Estos hallazgos presentaron afinidad con el trabajo investigativo de Hu et al. (2024) al concretarse que la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización es fortalecida a través de los juegos vivenciales e interactivos, según los resultados reportaron que en el grupo que no recibió intervención fueron catalogados en la categoría en proceso con el puntaje de 80.2%, a diferencia del grupo experimental que reveló mejoras sustanciales con valor de 74.7% situándose en el nivel de logro previsto. Este resultado fue reforzado con el estadístico de muestras independientes, evidenciándose una diferencia significativa entre ambos grupos ($p < 0.05$). Del mismo modo, guardó analogía con el estudio de Vines et al. (2025) al concretar que la habilidad adquirida en la clasificación de objetos por su forma y tamaño se situó en la etapa de inicio con un puntaje de 72.4% antes de la intervención educativa, tras la finalización del programa, denotó un cambio sustancial pasando al nivel adquirido con un puntaje del 94.8%, por lo que se concluyó que los juegos etnomatemáticos contribuyeron en el desarrollo de dicha habilidad. Asimismo, coincidió con la investigación de Tsamach y Pérez (2023) quienes elucidaron la eficacia de la herramienta educativa “juegos tradicionales” en la ubicación espacial, revelándose un cambio sustancial en el grupo de estudio pasando del nivel en proceso a la medición de logro destacado, a su vez este hallazgo se vio reforzada por el estadístico de muestras independientes donde evidenció la significancia estadística menor al umbral crítico del 5%, por tanto, la aplicación de dicha herramienta fue significativa en la habilidad mencionada. Al igual que la investigación de Chela y Lliguisupa (2025) donde concluyeron que, en la fase de pretest, el 70% de párvulos se situaron en la escala de proceso, tras la intervención educativa escalaron a los niveles de logro esperado y destacado con el puntaje de 50% en cada categoría. De modo coincidente, el estudio de Paniora *et al.* (2022) describieron resultados que apuntan en la misma dirección, concretando la efectividad de la herramienta educativa “juego y aprendo” en los conceptos matemáticos de clasificación, revelándose la existencia de diferencias significativas entre el grupo control y experimental.

4.4. Resultado general: efecto del modelo de gestión juegos tradicionales para desarrollar el pensamiento matemático en niños de 5 años

Tabla 8

Distribución de frecuencias de la variable pensamiento matemático

Fase	Grupo	En inicio		En proceso		Logro esperado		Logro destacado		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Pretest	GC	8	7.6	68	64.8	29	27.6	0	0.0	105	100
	GE	7	6.7	52	49.5	46	43.8	0	0.0	105	100
Posttest	GC	4	3.8	65	61.9	36	34.3	0	0.0	105	100
	GE	0	0.0	0	0.0	56	53.3	49	46.7	105	100

Fuente: Matriz de datos en fase de pretest y posttest.

De la observación de los datos tabulados en la Tabla 8 (figura 5) se desglosa las valoraciones del pensamiento matemático del GC y GE. De modo analítico, en la fase pretest el GC predominó la medición en proceso con un puntaje del 64.8%, similar medición presentó el GE valorada en un 49.5%, asimismo alcanzaron la escala de logro esperado con puntajes del 27.6% y 43.8% correspondiente al GC y GE respectivamente, mientras la escala en inicio fue valorada en un 7.6% (GC) y 6.7% (GE), ningún discente calificó la medición de logro esperado. Por su parte, en la fase posttest el GC calificaron la categoría en inicio y en proceso con puntajes del 3.8% y 61.9% respectivamente, sin embargo, en el GE ningún discente calificó dichas mediciones, referente al logro esperado el GC alcanzó la puntuación de 34.3% y el GE calificó el 53.3%, mientras la escala de logro destacado fue nula para el GC y para el GE fue del 46.7%. De lo mencionado, se deduce que el pensamiento matemático contempló el nivel de logro esperado (**NPMLE**).

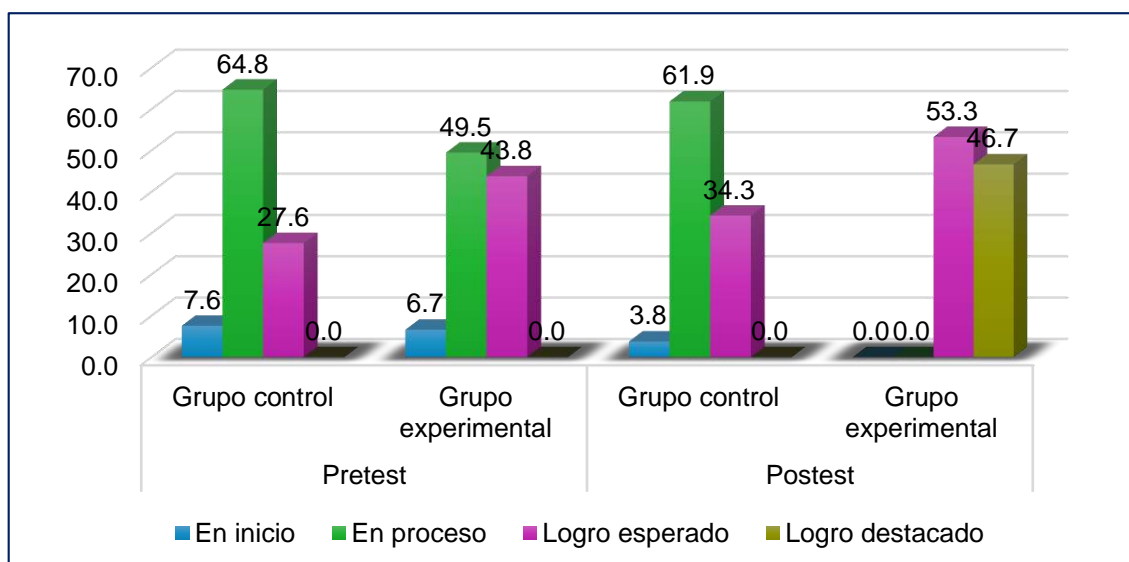


Figura 5

Resultados de la variable pensamiento matemático en grupos control y experimental

Tabla 9

Comparación del grupo experimental y control en la fase pre y posttest según parámetros estadísticos

Medidas estadísticas	Grupo experimental		Grupo control	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
\bar{x}	46.84	67.61	46.62	47.82
CV %	17.14	9.99	15.29	16.99
Nivel	En proceso	Logro esperado	En proceso	En proceso
Diferencia	20.77		1.30	

Nota. \bar{x} : Media; CV: Coeficiente de variación. Fuente: Matriz de datos en fase de pretest y posttest.

De acuerdo con los hallazgos consignados en la tabla que antecede, al evaluar la media y el grado de variabilidad de la variable pensamiento matemático denotó una mejora significativa. De modo analítico, el grupo experimental en la fase de pretest reveló una

media de 46.84, posterior a la intervención educativa aumento a 67.61, denotando una diferencia considerable de 20.77, por tanto, este desarrollo llevó a los discentes del nivel en proceso al nivel logro esperado. Con relación al grado de variabilidad en las fases antes y después presentaron un valor porcentual de 17.14 y 9.99 respectivamente, a lo que denotó mayor uniformidad en los datos. Por su parte, el grupo control presentó una media de 46.62 en la fase de pretest y 47.82 posterior a la intervención educativa, denotando un cambio no sustancial con una diferencia de 1.30 unidades, dado que este grupo en ambas mediciones (pre y postest) se situaron en el mismo nivel, es decir, en proceso; evaluando la variabilidad este presentó un aumento minúsculo, cuyo valor fue de 1.7 %. De acuerdo con el progreso registrado en la variable respuesta, se evidencia que la efectividad del modelo de gestión juegos tradicionales permite desarrollar el pensamiento matemático del grupo que participó en la intervención educativa.

Por consiguiente, a fin de comprobar el efecto de la intervención educativa en el grupo de estudio por medio del análisis inferencial, previamente se estatuyó el contraste de normalidad de los datos recurriendo a una representación visual a través de histogramas con curvas de distribución ajustada. Este análisis ofrece una aproximación útil para detectar si los datos presentan una simetría campaniforme. A partir de este punto, se presenta el resultado en cuestión:

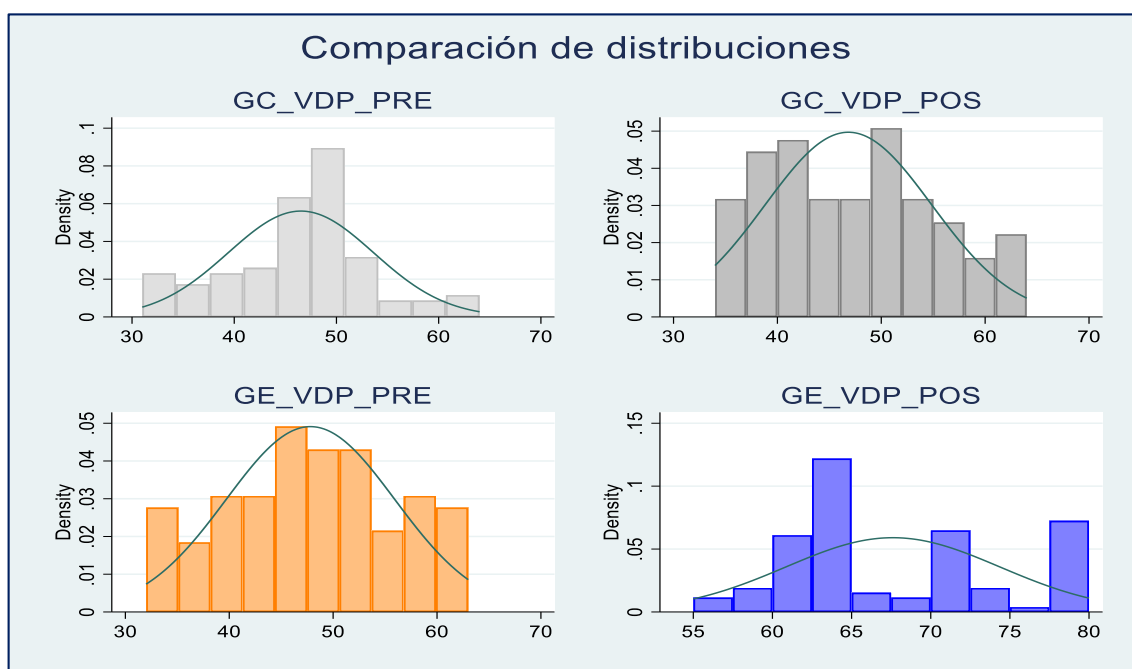


Figura 6

Histogramas con curva de densidad normal superpuesta en ambos grupos (pretest-postest).

A partir de la observación de la comparación de distribuciones de la Figura 6 correspondiente al grupo control de la fase pretest la distribución de los datos presentó

una forma ligeramente asimétrica positiva (sesgo hacia la derecha), similar distribución presentó en el posttest del mismo grupo, a diferencia que ésta se caracterizó por reflejar una curva de densidad levemente leptocúrtica, lo que denota una reducción en la dispersión de los puntajes y una mayor homogeneidad del grupo, el primero presentó una curva de densidad mesocúrtica. Por su parte, el grupo experimental de la fase pretest presentó una distribución casi simétrica, con una leve asimetría positiva, reflejando una curva de densidad leptocúrtica, en cambio en la fase de posttest la curva fue más achatada, es decir, platicúrtica, con una distribución de asimétrica negativa.

Si bien los histogramas ofrecieron una aproximación visual de la forma en que se distribuyen los datos, su lectura puede estar condicionada por factores como la forma en que se agrupan los intervalos o el tamaño de muestra, por lo que se consideró necesario complementar con un contraste estadístico. Bajo esta perspectiva, se recurrió al estadístico de Kolmogórov-Smirnov, como lo dilucida Molina (2023) esta prueba es adecuada, dado que, el número de observaciones fue superior a 50 casos ($n < 50$).

Tabla 10

Estadístico de Kolmogórov-Smirnov

Mediciones	Casos	W	Prob>z	Condición
Grupo control (pretest)	105	0.13732	0.00005	Rechaza H_0
Grupo control (postest)	105	0.09810	0.01453	Rechaza H_0
Grupo experimental (pretest)	105	0.07069	0.20000	Acepta H_0
Grupo experimental (postest)	105	0.23672	0.00000	Rechaza H_0

Nota. W: Estadístico; Prob>z: Probabilidad. Fuente: Resultados aplicados a través del software Stata 17.

Basándose en los resultados de la tabla precedente las mediciones del GC (pre - postest) la probabilidad obtenida fue inferior al 5% ($p < 0.05$), alineándose a una distribución no normal. Por su parte, las mediciones del GE, el pretest evidenció un valor de 0.2000 siendo este mayor al umbral crítico mencionado, no obstante, el postest reveló un valor menor. Bajo estas consideraciones, el estadístico adecuado a emplear fue la prueba de U de Mann-Whitney, tal como subrayan Fau y Vásquez (2022) esta prueba debe cumplir con los supuestos siguientes: las observaciones de ambos grupos son independientes y las observaciones son variables ordinales o continuas.

Planteamiento de hipótesis:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$

No hay diferencia entre los dos grupos (misma mediana).

$H_a: \mu_1 \neq \mu_2$

Hay diferencia entre los dos grupos (distinta mediana).

Criterio:

A un $\alpha = 5\%$ la regla de decisión es:

- No rechazar si $-1.96 \leq Z \leq 1.96$.
- Rechazar si $Z < -1.96$ o $Z > 1.96$.

Tabla 11

Contraste no paramétrico para muestras independientes (U de Mann-Whitney)

GRUPO	Obs	Rank sum	Expected
1	105	5780	11077.5
2	105	16375	11077.5
Combined	210	22155	22155
Unadjusted variance	193856.25		
Adjustment for ties	-398.02		
Adjusted variance	193458.23		

Ho: O2_O4(Grupo==1) = O2_O4(Grupo==2)

z = -12.044

Prob > |z| = 0.0000

Exact prob = 0.0000

Decisión

En el escenario del análisis de los datos arrojados de la Tabla 11, estatuido por el programa computacional Stata bajo la utilización de la prueba U de Mann-Whitney, la suma de rangos reveló para el grupo 1 (control) un valor de 5780, en contraste, el grupo 2 (experimental) denotó un valor igual a 16375. Visualizando el rango esperado (11077.5), el grupo que presentó una marcada diferencia es el grupo 2 (experimental), lo que sugiere una diferencia significativa entre ambos grupos.

Por su parte, al contrastar el valor de z este fue menor a la regla de decisión ($-12.044 < -1.96$) y la probabilidad se ubicó por debajo del umbral crítico del 5 % ($p < 0.05$), por tanto, implica una fuerte evidencia contra la hipótesis nula. Estadísticamente se confirmó que el modelo de gestión juegos tradicionales desarrolló significativamente el pensamiento matemático que participaron en la intervención educativa.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente objetivo denotaron que el pensamiento matemático reveló una ganancia significativa en el grupo experimental, pasando del nivel en proceso a logro esperado (NPMLE), donde inicialmente en la fase de pretest alcanzó un promedio de 46.84 y posteriormente incrementó a 67.61 obteniendo una diferencia sustancial de 20.77 puntos, asimismo, la variabilidad de los datos presentó mayor uniformidad de los datos en la fase posterior (9.99). A diferencia del grupo control

no fue fortalecida el componente mencionado, dado que, la puntuación media obtenida en el pretest fue de 46.62 y posterior a la intervención alcanzó la media de 47.82 denotando una diferencia de 1.30 a lo que se mantuvo en la medición en proceso. Este análisis se vio robustecida con el estadístico de U de Mann-Whitney donde quedo estatuida que existen diferencias significativas entre los dos grupos al reportarse a un nivel de confianza del 95% una probabilidad de 0.000 ($p < 0.05$), por lo que se concluyó estadísticamente que el modelo de gestión juegos tradicionales desarrolló significativamente el pensamiento matemático que participaron en la intervención educativa.

Estos hallazgos refuerzan la validez del estudio reportado por Condori y Ponce (2024) quienes expusieron la efectividad significativa del programa juegos que no se olvidan en el desarrollo de habilidades matemáticas ($p < 0.05$), concluyéndose la trascendencia de adoptar esta herramienta educativa para el desarrollo integral de los infantes. Al igual que, la investigación Hu et al. (2024) quienes elucidaron que los juegos interactivos y vivenciales fortalece significativamente el desarrollo de la competencia en el área matemático ($p < 0.05$). Otro de los estudios que guarda afinidad es el de Ye (2025) quien subrayó que a través del juego de ajedrez impactó significativamente en el pensamiento matemático, así como la memoria, la atención, la autodisciplina, la paciencia y la lectura ($p < 0.05$). Junto a ello, la investigación de Chela y Lliguisupa (2025) subrayaron que la aplicación de juegos tradicionales produce efectos significativos en el desarrollo de nociones espaciales, al igual que la pesquisa de Vincés et al. (2024) quienes concretaron a un nivel de confianza del 95% el impacto significativo de la herramienta educativa “juegos etnomatemáticos” en el desarrollo del pensamiento matemático ($p < 0.05$). El consenso entre disímiles investigaciones respaldó la interpretación propuesta.

CONCLUSIONES

1. El Modelo de gestión juegos tradicionales se fundamentó en la teoría del excedente energético de Herbert Spencer que la consideró como necesaria para explorar el entorno inmediato para desarrollar el pensamiento matemático; en la teoría de la relajación de Lazarus que regula y restaura las emociones a través del juego para el bienestar de los niños; la teoría sociocultural de Lev Vygotsky que desarrolla el componente cognitivo por medio de la mediación; y la teoría experiencial de David Kolb en la que los niños construyeron sus conocimientos a partir de la experiencia directa concreta. Por lo tanto, los juegos tradicionales promovieron acciones participativas y vivenciales de los niños.
2. El Modelo de gestión juegos tradicionales se aplicó en tres fases: Planificación que organizó, contextualizó los juegos, objetivos, seleccionó los juegos, recursos; en ejecución abarcó los procesos de secuencia didáctica y desarrollo de sesiones; en la evaluación consideró la valoración de los procesos del modelo y de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.
3. La aplicación del modelo de gestión juegos tradicionales desarrolló el pensamiento matemático en la dimensión resuelve problemas de cantidad pasando del nivel en proceso al nivel de logro esperado (NRPMLE) en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja; así mismo, desarrolló el pensamiento matemático en la dimensión resuelve problemas de forma, movimiento y localización pasando del nivel en proceso al nivel de logro esperado (NRPFMLLE) en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja.
4. El modelo de gestión juegos tradicionales desarrolló significativamente el pensamiento matemático situándose en el nivel de logro esperado (NRPFMLLE) en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja, con un valor $Z = -12.044$ que se ubicó por debajo del umbral crítico de 5%.

RECOMENDACIONES

1. A las directoras de las instituciones educativas del nivel inicial integral en los documentos de gestión escolar el modelo de gestión juegos tradicionales en un afán para asegurar su sostenibilidad y pertinencia en el tiempo. Aunado a ello, fomentar espacios de capacitación y acompañamiento docente, asegurando la adecuada organización de escenarios lúdicos y ejecución de las actividades a desarrollar.
2. A las directoras de las instituciones educativas del nivel inicial promover la continuidad del trabajo lúdico en la práctica docente para consolidar los aprendizajes ligados a la competencia “resuelve problemas de cantidad”. La permanencia de este modelo permitirá sostener un proceso de enseñanza más participativo, significativo y dinámico, vigorizando el razonamiento lógico matemático, ya que, las intervenciones demostraron su eficacia en dicha competencia.
3. A las directoras de las instituciones educativas del nivel inicial continuar promoviendo con carácter prioritario la implementación del modelo de gestión juegos tradicionales como parte del enfoque metodológico en la asignatura de matemática, ante los hallazgos favorables alcanzados en la competencia “resuelve problemas de forma, movimiento y localización”. Desde la práctica de los juegos tradicionales contribuirá en el fortalecimiento de las capacidades cognitivas y motrices de los discentes.
4. A los investigadores realizar estudios complementarios con la finalidad de evaluar el impacto longitudinal del modelo de gestión juegos tradicionales en el desarrollo del pensamiento matemático, así como replicabilidad en otros escenarios educativos rurales y urbanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, Y., Aristizábal, C., Valencia, A., y Bran, L. (2020). *Formulación de modelos de gestión del conocimiento aplicados al contexto de instituciones de educación superior*. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642020000100103>
- Acuña, O., y Gutierrez, M. (2018). Juegos tradicionales en las nociones espaciales en los niños de 04 años de la institución educativa inicial N° 744 Garbanzo Pucro - Huancavelica. Universidad Nacional de Huancavelica. https://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/2193/TESIS-EDUC-INICIAL-2018_ACU%C3%91A%20y%20GUTIERREZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aragón, E., Cerda, G., Delgado, C., Aguilar, M., y Navarro, J. (2019). Individual differences in general and specific cognitive precursors in early mathematical learning. *Psicothema*, 31, 156–162. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.306>
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Barrero, R., y Vignau, B. (2018). *Aproximación a la gestión de procesos en la administración pública local en Cuba: análisis conceptual y procedimiento/ Approach to Processes Management in Local Public Administration in Cuba: Conceptual Analysis and Procedure*, 159.
- Barrios, C., y De Ávila, A. (2024). *Mediación didáctica de los juegos tradicionales para el fortalecimiento del pensamiento lógico matemático* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/12946>
- Bernal, C. (2014). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales (3ª ed.)*. Pearson Educación.
- Bohórquez, A., y Ortiz, J. (2020). La interactividad de las herramientas tecnológicas en el desarrollo del pensamiento lógico en educación básica secundaria. , 25, 1-17. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(3\).1-17](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(3).1-17)
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campuzano, D., Cruz, M., Cevallos, E., Oviedo, B., y Cedeño, C. (2017). Implementación del área de juegos populares en la finca experimental. “La

Represa” de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, 31-52.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6450189>

- Candela, Y., y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3),78-86.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171026008>
- Cano, V., y Quintero, S. (2022). El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 18(2), 221–240.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.10>
- Carriazo, C., Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Revista Educación y Humanismo*, 22(39), 1–19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Ccahuana, C., y Cuarez, E. (2021). El juego tradicional como recurso pedagógico en una I.E.B. en el distrito de Rocchacc-Chincheros-Apurímac [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6251d285-34e8-4cef-9eac-5b617681e800/content>
- Chacha, X. (2022). *El juego como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en los niños de la Escuela de Educación Básica Carlos Antonio Mata Coronel de la ciudad de Azogues* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana].
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22670/1/UPS-CT009813.pdf>
- Chela, E., y Lliguisupa, D. (2025). Impacto de los juegos tradicionales en el desarrollo de nociones espaciales en niños de cuatro años. *Rimarina. Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 81-91. <https://doi.org/10.61236/rima.v9i1.1049>
- Condori, R., & Ponce, C. (2024). *Efecto del programa “juegos tradicionales” en la competencia matemática temprana en niños de cinco años* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE.
<http://hdl.handle.net/20.500.11955/1296>
- Cowan, K. (2020) *A panorama of play*. Digital Futures Commission, 5Rights Foundation.
<https://digitalfuturescommission.org.uk/wp-content/uploads/2022/02/A-Panorama-of-Play-A-Literature-Review.pdf>

- De Diego, F., Monjas, R., y Manrique, J. (2023). Las Jornadas intergeneracionales de actividad física como motor de inclusión social y educación en valores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. <https://doi.org/10.6018/reifop.574701>
- Fau, C., y Vazque, E. (2022). Muestreo y estadística no paramétrica. *Revista mexicana de oftalmología*, 96(4), 184-185. <https://doi.org/10.24875/rmo.m22000227>.
- Fernández, A., Castañeda, C., Ramírez, I., y Sánchez, M. (2017). Reglas de los juegos motores y juego justo. *Sports Science*, 1, 24-33. <http://hdl.handle.net/10481/49796>
- Fernández, J., Couto, J., y Aguilar, J. (2015). El juego de bolos en España: Estudio de revisión. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10, 177-185. <https://doi.org/10.12800/CCD.V10I30.587>
- Flores, K., & Arrascue, L. (2024). *Estrategia Takiy-Pukllay para mejorar la expresión número cantidad en niños de cuatro años, Institución Educativa N°134, Segunda Jerusalén-Rioja, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSM. <https://hdl.handle.net/11458/6281>
- Flores, L., Santos, S., y Ruiz, J. (2017). La Matemática en el desarrollo cognitivo y metacognitivo del escolar primario, 17, 5. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184015/475753184015.pdf>
- Fourés, C. (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima*, (14),150-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85320028010>
- García, S., Villamares, M., Gaytán, S., y Silva, Y. (2025). Juegos tradicionales: Una herramienta poderosa para fortalecer las habilidades sociales en la infancia temprana. *Revista INVECOM*, (en línea). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10359807>
- Gómez, L., Muriel, L., y Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118–131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>
- Granone, F., & Pollarolo, E. (2025). Facilitating children's communication in problem-solving activities with a coding toy: teachers' semiotic mediation in early childhood education and care. *Frontiers in psychology*, 15, 1426165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1426165>

- Guama, D., Paredes, C., y Robles, V. (2025). *Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para fortalecer habilidades sociales en los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Las Delicias del municipio de El Contadero, UNAD* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/68119/ynroblesq.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación (7ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Hidalgo, M. (2017). Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9, 125-132. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v1.n3.2017.28>
- Hidalgo, M. (2017). Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9, 125-132. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v1.n3.2017.28>
- Hu, G., Huapaya, Y., De La Cruz, R., Infante, H., & Shiguay, G. (2024). Desarrollo de las competencias matemáticas en el nivel inicial a través de los juegos interactivos y vivenciales. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(35), 2066–2082. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.852>
- Kingkaew, C., Theeramunkong, T., Supnithi, T., Chatpreecha, P., Morita, K., Tanaka, K., & Ikeda, M. (2023). A Learning Environment to Promote Awareness of the Experiential Learning Processes with Reflective Writing Support. *Education Sciences*, 13(1), 64. <https://doi.org/10.3390/educsci13010064>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Martín, D., Lavega, P., Serna, J., y Pic, M. (2023). Comportamientos decisionales y esfuerzo físico desde una visión Multidimensional. Inclusión de minorías mediante el juego tradicional del Marro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. <https://doi.org/10.6018/reifop.577181>
- Martínez, R. y Sotos, M. (2020). Aprendizaje de conceptos geométricos y de orientación espacial, a través del juego, en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación*

Matemática en la Infancia, 9(2), 21-36.
<https://doi.org/10.24197/edmain.2.2020.21-36>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Moyles, J. (2021). *El juego en la educación infantil y primaria*. Morata.

Olivos, T., Meneses, M., Meneses, E., y Orozco, M. (2016). Evaluación de un modelo educativo universitario: Una perspectiva desde los actores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9, 29-48.
<https://doi.org/10.15366/RIEE2016.9.2.002>

Orozco, G., Pipper, L., Blanco, L., y Barribas, L. (2017). Modelos educativos: un reto para la educación en salud. *Ra Ximhai*, 13, 77-86.
<https://doi.org/10.35197/rx.13.02.2017.06.gg>

Paniora, Y., Esteban, N., Paniora, F., & Escandón, A. (2022). Programa juego y aprendo en las nociones matemáticas básicas en niños del nivel inicial. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(22), 227–237.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.330>

Perrino, M., y Rodríguez, C. (2025). Cuando el aficionado manda: modelo alternativo de gestión en el fútbol español. *International Journal of Professional Business Review*, 10(8), e05621.
<https://doi.org/10.26668/businessreview/2025.v10i8.5621>

Piaget, J. (1975). *La toma de conciencia*. Buenos Aires: Guadalupe.

Quiroz, K. (2025). Parentalidad lúdica: juegos tradicionales en entornos pedagógicos en aulas de educación inicial en Perú. Clío. *Revista de historia, ciencias humanas y pensamiento crítico*, (10), 1517-1540. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15548843>

Quispe, V., & Ochochoque, M. (2022). *Influencia de los juegos tradicionales en el logro de los aprendizajes del pensamiento lógico matemático en los infantes de 5 años de la I.E.I. N.º 113 Karcacollo, Asillo - Azángaro - Puno, 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad José Carlos Mariátegui]. Repositorio UJCM.

https://3.17.44.64/bitstream/handle/20.500.12819/1471/Vilma_Medaly_tesis_titulo_2022.pdf

Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU PARTE 1. (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169571-649-2016-minedu-parte-1>

Resolución Viceministerial N.° 094-2020-MINEDU. (2020). *Documento Normativo "Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica"*. MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>

Resolución Viceministerial N.° 108-2022-MINEDU. (2022). *LINEAMIENTOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA "JUEGO, APRENDO Y ME SIENTO SALUDABLE"*. MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3397665-108-2022->

Salazar, M., Caracuel, R., Ramírez-, I., Sanz, D., y Alonso, J. (2024). El juego tradicional como vehículo de socialización entre los niños de Primaria. *Trances*, 16(1):36-50.

Salinas, D., Da Silva, A., & Palma, J. (2024). Experiential Learning Labs for the Post-COVID-19 Pandemic Era. *Education Sciences*, 14(7), 707. <https://doi.org/10.3390/educsci14070707>

Semper, J. (2021). Modelo educativo *UpToYou*. 1-9. <https://doi.org/10.52149/SP21/60.11>

Serna, J. (2014). Relación subjetiva-objetiva en el desarrollo del pensamiento matemático de objetos reales a objetos matemáticos en la educación, *Didáctica de las operaciones matemáticas*, 6, 18-29. <https://doi.org/10.22335/RLCT.V6I1.140>

Toledo, M., Castillo, S., Montecinos, M., y Briceño, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista De Ciencias Sociales*, 26, 286-298. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i2.32442>.

Tovar, D. Gómez, J., Getial, C., Caballero, Y., y Banquez, Y. (2023). La lúdica como estrategia pedagógica para el aprendizaje de las reglas ortográficas en quinto de básica primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9174

- Tsamach, P., & Pérez, R. (2023). *Estrategia “Juegos tradicionales” para desarrollar la ubicación espacial en niños de 5 años de la I.E.I. N° 292, Awajún-2020* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSM. <http://hdl.handle.net/11458/5401>
- Tuncdemir, T. (2025). Integrating social-emotional learning through play: Perspectives from early childhood educators. *Journal of Research in Childhood Education. Advance online publication.* <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2567504>
- Veraksa, N., Veresov, N., Veraksa, A., & Sukhikh, V. (2020). Contemporary problems of children's play: cultural and historical context. *Psicología histórico-cultural*, 16(3), 60–70. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160307>
- Villagrán, M., Guzmán, J., Pavón, J., & Cuevas, C. (2002). Pensamiento formal y resolución de problemas matemáticos. *Psicothema*, 14, 382-386. <https://www.psicothema.com/pii?pii=736>
- Vinces, L., Andrade, F., y Monge, G. (2024). Efecto de los juegos etnomatemáticos en el desarrollo lógico matemático en los niños de 4 a 5 años de la unidad educativa “Distrito Metropolitano” . *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(1), 1–10. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.58>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Ye Y. (2025). Research on the application of chess teaching in the intellectual development of young children: analysis of educational models and strategies. *Frontiers in psychology*, 16, 1592247. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1592247>
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó.
- Zabaleta, A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. *Gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias*, 115-133. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1725/9404>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja.

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis		Técnica e Instrumentos								
<p>Problema general: ¿En qué medida el diseño de un modelo de gestión juegos tradicionales desarrollará el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja?</p>	<p>Objetivo general Determinar el efecto del modelo de gestión juegos tradicionales para desarrollar el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • OE1: Sistematizar el modelo de gestión juegos tradicionales basado en las teorías del excedente energético, de la relajación, sociocultural y experiencial • OE2: Aplicar el modelo de gestión juegos tradicionales en las fases de planificación, ejecución y evaluación a los niños de 5 años. • OE3: Evaluar el desarrollo del pensamiento matemático en las dimensiones de resuelve problemas cantidad, y de forma, movimiento y localización, a nivel de pre y postest 	<p>Hipótesis general</p> <ul style="list-style-type: none"> • El modelo de gestión juegos tradicionales permite desarrollar el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja. 		<p>Técnica:</p> <p>Encuesta</p> <p>Observación</p> <p>Instrumento:</p> <p>Cuestionario</p> <p>Guía de observación</p>								
<p>Diseño de investigación</p>	<p>Población y muestra</p>	<p>Variables y dimensiones</p>										
<p>Diseño: Cuasiexperimental</p>	<p>Población: 36 docentes y 472 niños</p> <p>Muestra: 36 docentes y 210 niños (GC = 105; GE = 105)</p> <p>Muestreo: No probabilístico</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1077 1046 1288 1075">Variables</th> <th data-bbox="1294 1046 1845 1075">Dimensiones</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1077 1080 1288 1171" rowspan="3">Modelo de gestión juegos tradicionales</td> <td data-bbox="1294 1080 1845 1109">Planificación,</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 1114 1845 1142">Ejecución</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 1147 1845 1176">Evaluación</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1077 1181 1288 1335" rowspan="2">Pensamiento matemático</td> <td data-bbox="1294 1181 1845 1246">Resuelve problemas de cantidad</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 1251 1845 1335">Resuelve problemas de forma, movimiento y localización</td> </tr> </tbody> </table>	Variables		Dimensiones	Modelo de gestión juegos tradicionales	Planificación,	Ejecución	Evaluación	Pensamiento matemático	Resuelve problemas de cantidad	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización
Variables	Dimensiones											
Modelo de gestión juegos tradicionales	Planificación,											
	Ejecución											
	Evaluación											
Pensamiento matemático	Resuelve problemas de cantidad											
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización											

Anexo 2: Operacionalización de variables

Variable independiente	Dimensiones	Subdimensión	Indicadores
Modelo de gestión juegos tradicionales	Planificación lúdica	Selección y adecuación del juego	El juego seleccionado corresponde a la habilidad matemática objetivo (conteo, seriación, clasificación, comparación, patrones). Las reglas y la mecánica del juego están adaptadas al nivel de 5 años (claras, seguras, de baja complejidad).
		Integración curricular	En la planificación se explicitan objetivos/competencias de Matemática vinculados al juego. La secuencia didáctica contempla momentos antes–durante–después del juego en la programación.
		Preparación de recursos	Los materiales concretos (fichas, dados, objetos para contar, tableros) están listos y son suficientes antes de iniciar. El espacio está organizado de forma segura y funcional (zonas, turnos, visibilidad del docente).
	Ambiente lúdico	Motivación y disfrute	Se evidencian manifestaciones de entusiasmo y disfrute (participación voluntaria, persistencia) en la mayoría del grupo. El docente aplica estrategias motivacionales (elogios, retos, narrativa del juego).
		Participación	Todos los niños participan al menos una vez por ronda o estación. El docente reduce tiempos de espera organizando roles/estaciones para mantener la actividad.
		Interacción social y cooperativa	Se observan conductas de cooperación y respeto de turnos/roles durante el juego. El docente, media y resuelve conflictos de forma dialogada cuando aparecen.
	Implementación didáctica	Vinculación con contenidos matemáticos	El docente conecta verbalmente acciones del juego con conceptos matemáticos (al menos 3 intervenciones por sesión). Las tareas del juego exigen aplicar conteo, comparación, seriación o patrones (no solo destreza motriz).
		Dinámica y manejo pedagógico del juego	La explicación inicial incluye demostración breve de reglas y ejemplo práctico. El docente ajusta la dificultad o las consignas según el desempeño observado (andamiaje).
		Cierre y reflexión matemática	Se realiza una discusión final donde los niños verbalizan qué hicieron y qué aprendieron. El docente aplica un mini-desafío de verificación (ej.: contar, comparar, continuar patrón) para consolidar el concepto.
	Rol docente	Facilitación y motivación	El docente mantiene un clima positivo reconociendo logros y esfuerzos durante el juego. Proporciona apoyos (modelado, pistas) sin sustituir la acción del niño.

Mediación y guía pedagógica	Formula preguntas que provocan razonamiento (“¿cómo lo supiste?”, “¿por qué es mayor?”). Reorienta conductas o estrategias cuando se alejan del propósito matemático.
Observación y retroalimentación	Registra (mentalmente o en notas breves) evidencias individuales de desempeño en el juego. Brinda retroalimentación específica e inmediata (qué estuvo bien / cómo mejorar) a niños y al grupo.

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores
Pensamiento matemático	Resuelve problemas de cantidad	Traduce cantidades a expresiones numéricas
		Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones
		Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	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

Anexo 3: Guía de observación para evaluar el pensamiento matemático

Apellidos y nombres: _____

Edad: _____ Fecha: _____

Objetivo: Recabar información acerca del pensamiento matemático de los niños de 5 años.

Instrucciones: Marcar con un aspa (X) la alternativa que crea conveniente.

No desarrollada	Regular	Desarrollada	Muy desarrollada
1	2	3	4

N°	Ítems	Escala			
		1	2	3	4
Dimensión 01: Resuelve problemas de cantidad					
01	Identifica cantidades a expresiones numéricas sin dificultades.				
02	Establece relaciones entre los objetos de su entorno según sus características				
03	Usa expresiones de tiempo –“muchos”, “pocos”, “pesa mucho”, “pesa poco”, “un ratito”				
04	Utiliza el conteo en situaciones cotidianas siguiendo un orden no convencional respecto de la serie numérica				
05	Realiza seriaciones por tamaño, longitud y grosor hasta con cinco objetos.				
06	Establece correspondencia uno a uno en situaciones cotidianas.				
07	Utiliza el conteo hasta 10, en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto.				
08	Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo				
09	Utiliza los números ordinales “primero”, “segundo”, “tercero”, “cuarto” y “quinto” para establecer el lugar				
10	Utiliza el conteo en situaciones cotidianas en de juntar, agregar o quitar hasta cinco objetos.				
Dimensión 02: Resuelve problemas de forma, movimiento y localización					
11	Establece relaciones, entre las formas de los objetos que están en su entorno				
12	Reconoce las formas geométricas, utilizando material concreto				
13	Establece relaciones de medida en situaciones cotidianas y usa expresiones como “es más largo”, “es más corto”.				
14	Se ubica a sí mismo y ubica objetos en el espacio en el que se encuentra				
15	Muestra las relaciones que establece entre su cuerpo, el espacio y los objetos que hay en el entorno.				
16	Expresa con material concreto y dibujos sus vivencias sin dificultades				
17	Muestra relaciones espaciales y de medida entre personas y objetos.				
18	Se ubica a sí mismo en proporción a las personas y los objetos que observó en su visita				
19	Prueba diferentes formas de resolver una determinada situación relacionada con la ubicación.				
20	Se desplaza en el espacio y la construcción de objetos con material concreto.				

Escala de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular (EBR)

Escala	Niveles	Descripción	Escala vigesimal
AD	Logro destacado	Cuando el estudiante demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.	De 18 a 20
A	Logro esperado	Cuando el estudiante demuestra manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.	De 14 a 17
B	En proceso	Cuando el estudiante requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.	De 11 a 13
C	En inicio	Cuando el estudiante evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.	De 0 a 10

Nota. Evaluación y descripción del logro de aprendizaje en Perú. Fuente: Ministerio de Educación (2016, p. 181).

Anexo 4: Validación del instrumento

ME DE OPINIÓN SOBRE INSTRUMENTO POR EL EXPERTO

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Dr. José Humberto Meléndez Díaz
 Institución donde labora : Divino Maestro
 Especialidad : Primaria
 Instrumento de evaluación : Cuestionario sobre el pensamiento matemático.
 Autor del instrumento : Mg. Celina Cerna Coronel

II. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

MUY DEFICIENTE (1) DEFICIENTE (2) ACEPTABLE (3) BUENA (4) EXCELENTE (5)

CRITERIOS	INDICADORES	1	2	3	4	5
CLARIDAD	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales.					✓
OBJETIVIDAD	Las instrucciones y los ítems del instrumento permiten recoger la información objetiva sobre la variable, en todas sus dimensiones e indicadores conceptuales y operacionales.					✓
ACTUALIDAD	El instrumento demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y legal inherente a la variable: <u>Pensamiento matemático.</u>					✓
ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organicidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable, de manera que permita hacer inferencias en la función de hipótesis, problema y objetivos de la investigación.					✓
SUFICIENCIA	Los ítems del instrumento son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.					✓
INTENCIONALIDAD	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación y responde a los objetivos, hipótesis y variable de estudio: <u>Pensamiento matemático.</u>					✓
CONSISTENCIA	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento permitirá analizar, describir y explicar la realidad motivo de investigación.					✓
COHERENCIA	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: <u>Pensamiento matemático.</u>					✓
METODOLOGÍA	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.					✓
PERTINENCIA	La redacción de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento.					✓

(Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje mínimo de 41 "excelente"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable)

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: listo para ser aplicado

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

EX

Rioja, 14 de enero del 2025

ME DE OPINIÓN SOBRE INSTRUMENTO POR EL EXPERTO

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: *Dra. Rocío Rosario de la Cruz Parinango*
 Institución donde labora : *Azunguillo*
 Especialidad : *Secundaria*
 Instrumento de evaluación : *Cuestionario sobre el pensamiento matemático.*
 Autor del instrumento : *Mg. Celina Cerna Coronel*

II. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

MUY DEFICIENTE (1) DEFICIENTE (2) ACEPTABLE (3) BUENA (4) EXCELENTE (5)

CRITERIOS	INDICADORES	1	2	3	4	5
CLARIDAD	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales.					✓
OBJETIVIDAD	Las instrucciones y los ítems del instrumento permiten recoger la información objetiva sobre la variable, en todas sus dimensiones e indicadores conceptuales y operacionales.					✓
ACTUALIDAD	El instrumento demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y legal inherente a la variable: Pensamiento matemático.					✓
ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organicidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable, de manera que permita hacer inferencias en la función de hipótesis, problema y objetivos de la investigación.					✓
SUFICIENCIA	Los ítems del instrumento son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.					✓
INTENCIONALIDAD	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación y responde a los objetivos, hipótesis y variable de estudio: Pensamiento matemático.					✓
CONSISTENCIA	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento permitirá analizar, describir y explicar la realidad motivo de investigación.					✓
COHERENCIA	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: Pensamiento matemático.					✓
METODOLOGÍA	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.					✓
PERTINENCIA	La redacción de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento.					✓

(Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje mínimo de 41 "excelente"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable)

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: *Es apto para ser aplicado*

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

EX

Rioja, 14 de enero del 2025


Dra. Rocío Rosario de la Cruz Parinango
 LIC. EDUCACIÓN
 con especialidad en

ME DE OPINIÓN SOBRE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto : Dr. Valqui Olivarez Alenio
 Institución donde labora : Universidad Nacional de San Martín
 Especialidad : Ciencias de la Educación
 Instrumento de evaluación : Cuestionario sobre el pensamiento matemático
 Autor del instrumento : Mg. Celina Cerna Coronel

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

MUY DEFICIENTE (1) DEFICIENTE (2) ACEPTABLE (3) BUENA (4) EXCELENTE (5)

CRITERIOS	INDICADORES	1	2	3	4	5
CLARIDAD	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales.					X
OBJETIVIDAD	Las instrucciones y los ítems del instrumento permiten recoger la información objetiva sobre la variable en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales y operacionales.					X
ACTUALIDAD	El instrumento demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y legal inherente a la variable: Pensamiento matemático.					X
ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organicidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable, de manera que permiten hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación.					X
SUFICIENCIA	Los ítems del instrumento son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.					X
INTENCIONALIDAD	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación y responden a los objetivos, hipótesis y variable de estudio: Pensamiento matemático					X
CONSISTENCIA	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento permitirá analizar, describir y explicar la realidad, motivo de la investigación.					X
COHERENCIA	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: Pensamiento matemático.					X
METODOLOGÍA	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.					X
PERTINENCIA	La redacción de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento.					X

(Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje mínimo de 41 "Excelente"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable)

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Listo para ser aplicado.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 5.0

Rioja, 14 de enero del 2025.


 M.Sc. Valqui Olivarez
 DOCENTE DE POSGRADO

Anexo 5: Confiabilidad

Confiabilidad “Pensamiento matemático”

La confiabilidad del instrumento se calculó a través del Índice de confiabilidad - Alfa de Cronbach, teniendo como muestra piloto a 28 sujetos; y del análisis de los 20 ítems del instrumento de evaluación se obtuvo como resultado un índice de **0.902** que se encuentra dentro del rango “**Excelente**” de confiabilidad, por lo tanto, el instrumento de medición es muy confiable para su aplicación.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.902	20

A través del Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Nivel de confiabilidad del coeficiente alfa de Cronbach

Rango	Nivel
0,9 – 1,0	Excelente
0,8 – 0,9	Muy bueno
0,7 – 0,8	Aceptable
0,6 – 0,7	Cuestionable
0,5 – 0,6	Pobre
0,0 – 0,5	No aceptable

Fuente: George y Mallery (2003)

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válido	10	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	10	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Fuente: SPSS ver 28.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	48.50	190.944	.703	.892
P2	48.90	195.433	.685	.894
P3	48.60	197.822	.534	.897
P4	48.60	194.044	.558	.896
P5	48.40	202.044	.349	.902
P6	48.40	201.378	.440	.899
P7	48.60	197.822	.534	.897
P8	48.60	196.711	.484	.898
P9	48.70	195.122	.567	.896
P10	48.90	198.322	.660	.895
P11	49.10	197.656	.651	.895
P12	48.70	197.789	.489	.898
P13	48.70	193.122	.544	.897
P14	48.50	199.167	.499	.898
P15	48.60	193.822	.564	.896
P16	48.20	193.511	.628	.894
P17	48.60	198.044	.390	.902
P18	48.80	193.067	.687	.893
P19	49.00	199.778	.382	.902
P20	48.40	198.711	.480	.898

Anexo 6: Modelo de gestión juegos tradicionales

1. Denominación del modelo teórico

Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja.

2. Descripción

El presente estudio nace con la propuesta de un diseño del modelo de gestión juegos tradicionales en aras de desarrollar el pensamiento matemático. La premisa de la investigación se cimienta en el reconocimiento de que el aprendizaje matemático en la educación preescolar se construye a partir de experiencias significativas, contextualizadas y activas, en las que las actividades lúdicas actúan como mediador entre el saber y la acción. En un afán para abordar la problemática que presentan los infantes en los problemas matemáticos, el estudio toma como base el desarrollo y la implementación de un modelo pedagógico integrador que articula la riqueza cultural de juegos tradicionales encauzadas con las exigencias del Currículo Nacional de Educación Básica, particularmente en las competencias “resuelve problemas de cantidad” y “resuelve problemas de forma, movimiento y localización”.

La relevancia de esta propuesta reside en su potencial para aportar evidencia empírica sobre la eficacia del juego tradicional como herramienta educativa para el fortalecimiento de las capacidades matemáticas, asimismo, promueve el fortalecimiento de las competencias docentes, puesto que fomenta la reflexión acerca del rol mediante y las prácticas de enseñanza más participativas, contextualizadas e inclusivas. Además, ofrece orientaciones pedagógicas específicas que pueden integrarse en los planes de mejora institucional, entre ellas el PEI, PAT y PCI en un afán para institucionalizar dichas actividades lúdicas como una herramienta educativa sostenible y alineada con las políticas educativas del MINEDU. En suma, la propuesta aspira a generar un impacto duradero en la práctica pedagógica, fomentando aprendizajes significativos, el desarrollo integral del discente y la revalorización del patrimonio cultural lúdico del país.

3. Representación gráfica de la propuesta

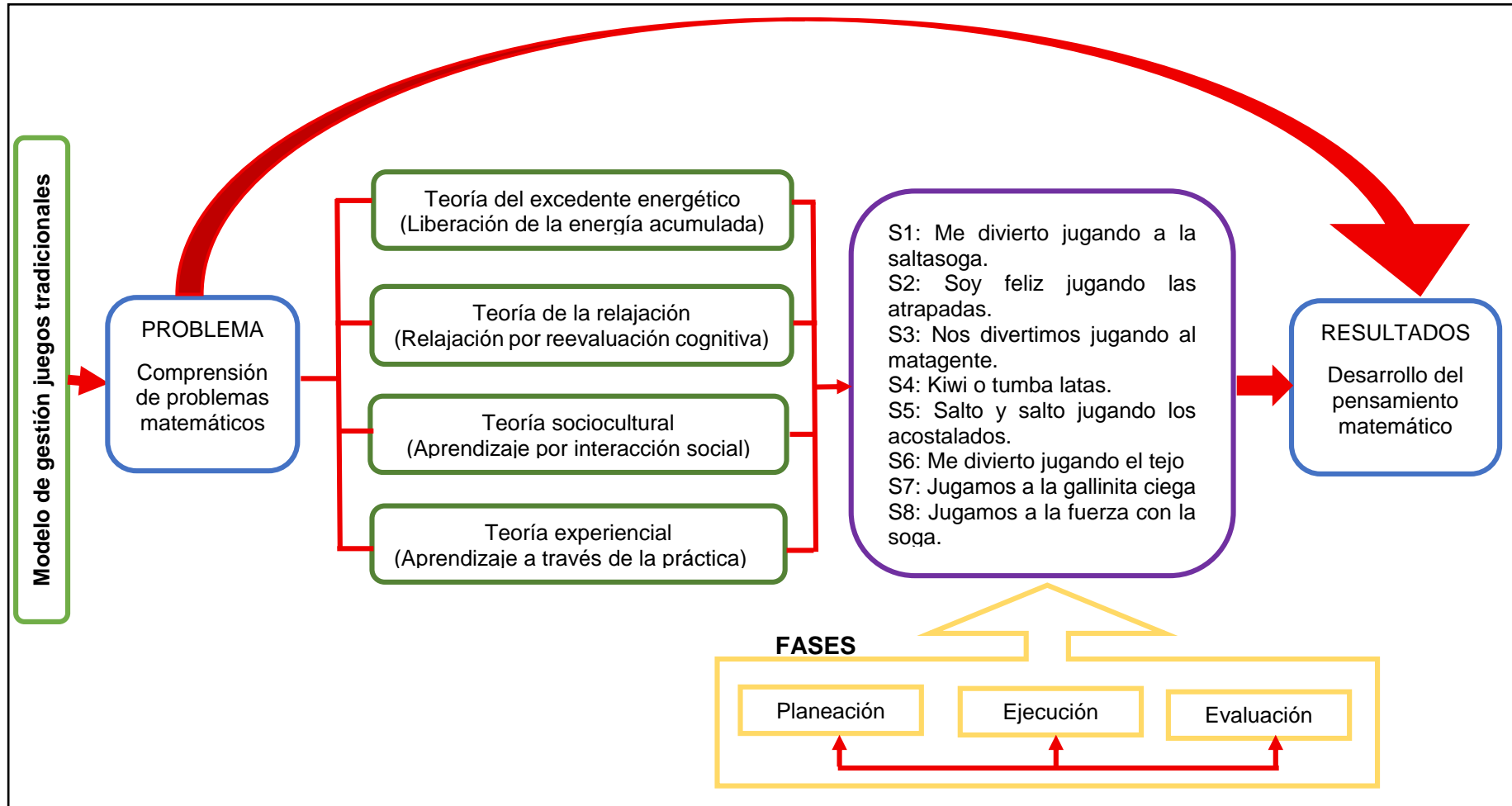


Figura 7
Representación gráfica de la propuesta

4. Aporte del modelo de gestión juegos tradicionales

El modelo transforma estos basamentos teóricos en una herramienta de gestión escolar que enlaza el patrimonio lúdico local, en particular los juegos tradicionales, con dos competencias del Currículo Nacional: la resolución de problemas de cantidad y la resolución de problemas de forma, movimiento y localización. Cada juego se liga específicamente con habilidades observables y medibles, como la correspondencia biunívoca, la comparación de colecciones, el uso de vocabulario espacial, la orientación y las trayectorias. Esta asociación se logra mediante una integración coherente de la planificación, el diseño ambiental, la mediación docente y la evaluación formativa. Además, los documentos actuales del Ministerio de Educación (MINEDU) proporcionan directrices de acción para el nivel preescolar, que incluyen habilidades, evaluaciones de desempeño y criterios de evaluación, lo que respalda esta propuesta (MINEDU, 2016).

5. Teorías

El fundamento teórico del modelo se cimenta en cuatro tradiciones teóricas complementarias relacionadas con el juego y el aprendizaje, destacándose entre ellas las teorías clásicas del juego representadas por Spencer y Lazarus, a lo que se integra también la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la teoría experiencial de David Kolb. Los primeros modelos teóricos se configuran por su función homeostático, puesto que el juego permite liberar la energía y renovar los recursos atencionales, lo que incrementa la disposición del párvulo a aprender. Este enfoque, cimentada en la higiene emocional y motivacional es reconocida en los estudios contemporáneos sobre el juego infantil, en particular desde perspectivas que integran una síntesis histórico-cultural (Cowan, 2020; Veraksa et al., 2020).

Por su parte, la corriente sociocultural propuesta por Vygotsky subraya el juego como actividad privilegiada para internalizar herramientas simbólicas, entre ellos los números, el lenguaje y los símbolos espaciales. Este proceso se produce a través de la mediación y el apoyo en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La investigación actual en educación infantil respalda esta perspectiva, demostrando que la intervención mediadora del profesorado en escenarios de juego mejora significativamente las habilidades de comunicación y resolución de problemas de los niños (Granone y Pollarolo, 2025; Veraksa et al., 2020).

Por último, la corriente experiencial de Kolb se cimenta en el ciclo de aprendizaje que comprende cuatro fases interdependientes: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización y experimentación activa (Kingkaew et al., 2023; Salinas et al., 2024).

6. Fundamentación

- a) Sociología:** Los juegos tradicionales actuarán como prácticas culturales que tejen la cooperación infantil y la identidad, a la vez que construirán relaciones significativas entre el centro educativo y la vida comunitaria. Su integración sistemática en los programas educativos no solo fortalecerá el sentido de pertenencia, sino que también facilitará el desarrollo de experiencias matemáticas contextualizadas, como contar en círculo, aplicar reglas, organizar turnos y explorar trayectorias y distancias que se integran en la vida cotidiana de los discentes.
- b) Psicología:** Durante la infancia temprana, el juego contribuirá significativamente en el desarrollo de la regulación emocional y motivacional, incluyendo la disposición atencional y experiencias que actuarán como catalizadores para el desarrollo de las funciones ejecutivas, así como de la cognición numérica y espacial.
- c) Pedagógica:** Garantizará que el juego vaya más allá del estado de una actividad aislada y sea convertida en una estrategia de aprendizaje dirigida y sistemática encauzada a vigorizar la comunicación matemática, la participación activa del discente y la resolución de problemas en su propio proceso formativo.

7. Objetos

Objetivo general

Contribuir al desarrollo del pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja.

Objetivos específicos

- Fortalecer el pensamiento matemático en niños.
- Incrementar en los educadores el uso sistemático de juegos tradicionales para fortalecer las capacidades matemáticas en la práctica educativa.
- Integrar los fundamentos de la teoría del excedente energético, teoría de la relajación, teoría sociocultural y la teoría experiencial en la práctica de la gestión educativa.
- Fortalecer la aplicación del modelo de gestión juegos tradicionales.

8. Estrategias de implementación

Selección de docentes facilitadores del juego tradicional

Involucramiento de la plana docente para la participación en el Plan de Gestión de Juegos Tradicionales, por lo que se requerirá, como mínimo, el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- Dedicación a la actividad docente y disposición para el trabajo conjunto con la comunidad educativa.

- Aceptación del plan de desarrollo profesional permanente en planeación lúdica, ambientación, mediación y evaluación formativa.
- Reconocimiento de la figura del educador y coordinador de juego tradicional, así como la conformación del Comité de Gestión integrado por la dirección, la coordinación pedagógica y representantes de las familias.
- Ejecuciones de las tareas sistematizadas con relación al plan de sesiones y cronograma de aula instituidos.

Formación previa de la plana docente

- Previo al inicio escolar realizar la jornada inicial en temas de juegos tradicionales alineadas con las corrientes pedagógicas, así como las competencias matemáticas del Currículo Nacional de la EB.
- Implementación de micro talleres encauzados a la actualización docente y al acompañamiento en el aula en un afán para ajustar las secuencias experienciales basada en la teoría de David Kolb, fortalecimiento del andamiaje y enriquecer el uso del lenguaje matemático en la práctica docente.
- Diseño, elaboración y rotación de recursos pedagógicos de bajo costo, como tizas, cuerdas, tableros, fichas, señalización espacial, entre otros, al tiempo que se efectuará una adecuación cultural de los juegos locales para ofrecer su pertinencia y resonancia en la atmósfera comunitaria.

Sesiones de seguimiento y acompañamiento

- Observaciones estructuradas en tres fases: antes, durante y después de la actividad lúdica. Las evidencias serán recogidas por medio de la guía de observación, así como la lista de cotejo, a su vez se brindará retroalimentación.
- El Comité establecerá reuniones mensuales a fin de revisar evidencias, resolver nudos críticos y ajustar el plan.
- Bitácora docente, en la cual se registrarán los fines de la sesión, los indicadores observados durante la actividad, las adaptaciones implantadas en respuesta a las necesidades de los grupos y los acuerdos instituidos con las familias a fin de vigorizar la continuidad educativa.

Responsables y coordinación

- Los responsables del monitoreo estarán a cargo de la dirección y la coordinación pedagógica, a su vez proveerán los recursos para las actividades lúdicas, así como la articulación del PEI y PAT.
- La organización de la cartografía de actividades lúdicas tradicionales estará a cargo del educador y coordinador, asimismo la colección organizada de actividades de

aprendizaje combinadas entre juego y la enseñanza, por último, socialización de las actividades con la comunidad educativa.

- La ejecución del plan es ejecutada por los educadores, lo que a su vez reportarán el progreso a través d instrumentos como ficha de observación y muestras de trabajo de los infantes.

Evaluación y mejora del plan

- La pertinencia del plan será valorada por los educadores, así como su propio desempeño, por medio de rubricas de mediación y evaluación formativa.
- Antes, durante y después de la intervención educativa, los discentes serán evaluados con indicadores de capacidad.
- La comunidad educativa aportará retroalimentación acerca de la pertinencia cultural y participación en ferias lúdicas.
- Aplicación de la metodología denominada ciclo de mejora continua.

Condiciones mínimas para la implementación

- Escenarios definidos (aula o patio) con áreas de juego matemático, recursos accesibles y señalética.
- Establecimiento de un cronograma como periodo trimestral que garantice una frecuencia mínima de tres actividades lúdicas por semana entre 20 y 30 minutos, integrando a las áreas del currículo.
- Integración del modelo en documentos de gestión escolar, asegurando institucionalización y sostenibilidad.

9. Fases del modelo

La estructura del plan del modelo de gestión juegos tradicionales se fundamentará en las siguientes etapas:

- **Fase 1. Planificación:** Selección de juegos alineado con los aprendizajes esperados, definición de las finalidades, directrices por sesión y cronograma de actividades. Organización del ambiente, así como la distribución de recursos para el desarrollo de la sesión.
- **Fase 2. Implementación y mediación:** Las unidades de juego serán desarrollados según ciclos experienciales (experiencia concreta, reflexión, conceptualización y experimentación activa), con intervención docente basada en andamiaje pedagógico. Paralelo, se registrarán sistemáticamente las evidencias de aprendizaje para monitorear el progreso del alumnado.
- **Fase 3. Evaluación y mejora continua:** **Aplicación** de aplican alineadas a las habilidades esperadas para cada competencia, se brindará retroalimentación

oportuna y significativa a los discentes y se analizará el progreso individual y grupal a fin de realizar ajustes y replanificar las sesiones de manera iterativa y contextualizada.

10. Marco normativo

- Resolución Ministerial N.º 649-2016-MINEDU PARTE 1
- Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU.
- Resolución Viceministerial N.º 108-2022-MINEDU.

11. Evaluación

Tras poner en marcha el modelo, la evaluación será formativa y se basará en criterios, haciendo uso de instrumentos diseñados en particular para medir las capacidades vinculadas a cada competencia. A fin de obtener las evidencias, serán recogidas en tres momentos claves, antes, durante y después, las mismas que evaluarán el progreso de cada educando a través de desempeños cimentadas en el currículo.

12. Vigencia

El modelo mantiene su validez mientras el sistema educativo adopte un enfoque por competencias y promueva la evaluación formativa. La normativa vigente para el período 2020-2024 no solo confirma estas directrices, sino que también las actualiza incorporando materiales del MINEDU, en particular encauzados al desarrollo y la evaluación de la competencia espacial.

13. Viabilidad

La viabilidad de la propuesta se cimienta en la disposición demostrada de los directivos y plana docente del nivel inicial en un afán para integrar los juegos tradicionales como estrategia de gestión pedagógica, con apoyo en el aula y asistencia técnica especializada. El modelo adopta recursos de bajo costo, como cuerdas, tizas, piezas de juego, pizarras y señalización de aulas, y aprovecha los espacios existentes en los centros escolares, como patios de recreo, aulas y rincones de aprendizaje. Además, está directamente alineado con el Currículo Nacional y se centra en las competencias de "resolver problemas de cantidad" y "resolver problemas de forma, movimiento y localización". Para garantizar su sostenibilidad, se prevé la formación de un Comité de Gestión de Juegos Tradicionales, la misma que está compuesto por la plana directiva, coordinadores, docentes y familias, los mismos que serán responsables de coordinar la planificación, el escenario educativo, la mediación docente y la evaluación formativa. Además, se actualizarán el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Trabajo Anual (PAA) para institucionalizar la propuesta en las actividades escolares.

Anexo 7: Sesiones de aprendizaje

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: N°
 1.2. Director:
 1.3. Docente: Practicante:
 1.4. Sección:
 1.5. Edad: 5 años.
 1.6. Turno: Mañana
 1.7. Área: Matemática.











II. NOMBRE DE LA SESIÓN: "me divierto Jugamos a la salta sogá"

III. PROPOSITO DE LA ACTIVIDAD:

Estándar de aprendizaje de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización				
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.				
Área/Competencias/Capacidades	Desempeño	Criterio de evaluación	Evidencias	Materiales
Área: MATEMÁTICA "RESUELVE PROBLEMAS DE CANTIDAD" <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. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza el conteo hasta 5, en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto o su propio cuerpo. 	Que el niño (a) utiliza el conteo hasta el número 5 durante el juego de la sogá para determinar la cantidad de saltos realizados.	Registra o representa numéricamente la cantidad de saltos en un cuadro de doble entrada escribiendo el número, la cantidad.	Sogas.
Propósito de	Que los niños y las niñas, durante el juego de saltar la sogá, utilicen el conteo hasta 10 para registrar la cantidad de saltos que realizan, empleando su propio cuerpo como material concreto.			

III. - SECUENCIA DIDACTICA:

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	Tiempo
RECIBIMIENTO	La docente recibe a los niños.	8:00 a 8:20
ACTIVIDADES PERMANENTES	Control de carteles, entonamos canciones, juegos verbales.	8:20 a 8:40
INICIO	<p style="text-align: center;">Partir de situaciones significativas</p> <ul style="list-style-type: none"> La docente les cuenta que, cuando era niña me gustaba jugar los juegos tradicionales, pero el que más jugaba es el tumbaba latas con un balón y yo era la mejor. <p style="text-align: center;">Partir de saberes previos</p>	8:40 a 9:00

	<ul style="list-style-type: none"> • Surgen preguntas: ¿Qué juegos tradicionales conocen? ¿alguna vez han jugado a la tumba lata? ¿con cuántas latas jugaban? ¿Cómo le podemos organizar el juego? <p>Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • En asamblea presentamos el propósito a lograr en la sesión: "Que los niños, durante el juego de saltar la soga, utilicen el conteo hasta 5 para registrar la cantidad de saltos que realizan, empleando su propio cuerpo como material concreto." • Nos ponemos de acuerdo las normas a cumplir. 	
DESARROLLO	<p style="text-align: center;">Aprende haciendo-promover el aprendizaje cooperativo PROBLEMA</p> <p>La maestra presenta en una caja sorpresa el problema y lee junto con los niños las veces que sea necesario para lograr que los niños comprendan de qué se trata el problema.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Los niños y niñas</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>de la sección</p>  <p>abejita</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>juegan a la</p>  <p>Salta soga</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin: 10px 0;">   </div> <p>Y quieren saber cuántos saltos dan cada uno, pero no saben con hacerlo.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin: 10px 0;">    </div> <p>¿Cómo podríamos ayudar a los niños de la sección abejita a saber cuántos saltos da cada niño?</p> <p>Los niños dan a conocer sus ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La maestra invita a los niños y niñas a salir al patio y les propone jugar al "salta soga" para ello les muestra varias sogas • La maestra pregunta cómo podemos representar el problema que tenían los niños y niñas de la sección "abejita"? ¿cómo podríamos utilizar estas sogas? ¿Con qué otros materiales podemos representar el problema? • Se ejecuta la actividad. <p style="text-align: center;">Aprende del error constructivo-Mediar el progreso del estudiante</p> <p>Si la docente observa que el niño no se involucra, la docente lo motiva involucrándose ella.</p> <p>La docente pregunta: ¿cómo podemos contar utilizando nuestro cuerpo?</p> <p style="text-align: center;">Trabajo colaborativo- promover el aprendizaje cooperativo</p> <p>Dos niños o adultos sostienen los extremos de la soga. Empiezan a mover la soga en forma de arco, haciéndola girar de manera constante. Un niño se coloca frente a la cuerda y espera el momento adecuado para entrar saltando. Una vez dentro, debe saltar sin que la soga lo toque. Cuando falla, se detiene la soga y entra otro jugador</p> <p style="text-align: center;">Mediar el progreso del estudiante-aprende del error constructivo</p>	9:00 a 9:35

	<p>La docente motiva a los niños y niñas: ¡Muy bien niños y niñas, aplausos para ustedes!, veo que han logrado a saltar ¿Quién salto más? ¿hay que superar los saltos?</p> <p style="text-align: center;">Generar conflicto cognitivo</p> <p>"Si tú crees que puedes saltar 5 veces, pero al intentarlo solo saltaste 3... ¿qué crees que pasó? ¿Cómo podrías lograr los 10?"</p> <p>"¿Es posible que hayas saltado más de 5 sin darte cuenta? ¿Cómo podemos comprobarlo?"</p> <p>"Si un amigo cuenta tus saltos y tú cuentas los tuyos, pero dicen números diferentes... ¿quién tendrá razón? ¿Cómo lo podemos averiguar?"</p> <p>"Si hoy saltaste 4 veces y mañana quieres saltar más... ¿cuántos saltos necesitarías para que sea 10?"</p> <p>"Si mientras saltas se te olvida en qué número ibas, ¿qué puedes hacer para no perder la cuenta?"</p> <p>"¿Qué pasaría si intentas saltar más rápido? ¿Te ayudará o dificultará contar hasta 5?"</p> <p>"Si crees que solo puedes saltar 2 veces, pero luego logras 5... ¿cómo explicas esta diferencia?"</p> <p>"Si tú saltas 5 veces y tu compañero solo 3, ¿quién saltó más? ¿Cómo lo sabes?"</p> <p>"Si escuchas a alguien contar: 1, 2, 3... y luego dice 5 sin decir el 4, ¿estará bien el conteo? ¿Por qué?" "Si tú saltas 5 veces y luego saltas otras 5... ¿es lo mismo que haber saltado 5? ¿Por qué?"</p> <p>Registramos nuestras saltamos.</p> <table border="1" data-bbox="517 824 1200 902"> <thead> <tr> <th>Nombre</th> <th>sáltas</th> <th>palotes</th> <th>escritura</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Celina</td> <td>6</td> <td> </td> <td>seis</td> </tr> <tr> <td>Jaren</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>La docente invita a los niños a representar el juego con material concreto.</p> <p style="text-align: center;">Construir un nuevo conocimiento Representan lo realizado a través del dibujo <i>¿Será importante aprender a contar? ¿por qué?</i></p>	Nombre	sáltas	palotes	escritura	Celina	6		seis	Jaren				9:35 a 9:45
Nombre	sáltas	palotes	escritura											
Celina	6		seis											
Jaren														
CIERRE	<p style="text-align: center;">Promover el pensamiento complejo</p> <p>Pedimos a los niños hacer un recuento de lo que hemos realizado a través de preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿tuvimos alguna dificultad para expresar nuestras ideas? ¿De qué manera lo superaron?</p> <p>La docente pregunta: En casita comentan con sus padres sobre la actividad realizada.</p>													
REFRIGERIO	Los niños se lavan las manos y disfrutan de su refrigerio	9:45 a 10:00												
RECREO	Los niños juegan en el patio	10:00 a 10:30												

TALLER: Expresión plástica	<p style="text-align: center;">ASAMBLEA</p> <ul style="list-style-type: none"> En la asamblea dialogamos acerca de la actividad que vamos a realizar "nos divertimos creando nuestra peluca" Recordamos las normas para respetar a los compañeros. <p style="text-align: center;">EXPLORACIÓN DEL MATERIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentamos los materiales con los que trabajaremos: hoja a color y tijera Los niños y niñas manipulan el material. <p style="text-align: center;">DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicamos que cada uno de ellos cuentan con una tijera hojas de colores y según su creatividad pueden armar su peluca del color de preferencia y de la forma que les gusta. Finalmente observamos como quedaron sus trabajos. Los niños socializan el trabajo realizado. <p style="text-align: center;">VERBALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizamos un reencuentro de la actividad ¿Qué hemos realizado hoy? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo lo solucionamos? 		10:30 a 11:00
	JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES	PRIMER MOMENTO	<p style="text-align: center;">PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN</p> <p>Los niños y niñas se sientan en asamblea y acordamos las reglas de juego Los niños y niñas deciden ¿Qué jugar? ¿Con quién jugar? ¿Cómo jugar?</p>
SEGUNDO MOMENTO		<p style="text-align: center;">DESARROLLO DEL JUEGO</p> <p>Los niños inician su proyecto de juego. Los niños juegan libremente, la docente observa sin alterar la dinámica del juego y en algunas oportunidades se involucra en el juego. (siempre y cuando se lo soliciten)</p>	
TERCER MOMENTO		<p style="text-align: center;">SOCIALIZACIÓN, REPRESENTACIÓN, METACOGNICIÓN Y ORDEN</p> <p>Los niños en forma espontánea cuentan a que jugaron, como se sintieron y quienes jugaron. Representan y exponen. Preguntamos: ¿A qué jugaron? ¿Qué han aprendido hoy? ¿Hay algo nuevo que les ha sorprendido y que hoy descubrieron? ¿Aprendieron algo nuevo que no sabían? ¿Solucionaron alguna dificultad? ¿Cómo?</p>	
DESPEDIDA	Los niños se despiden entonando canciones.		12:00 a 12:15

IV. BIBLIOGRAFIA:

Programa curricular de educación inicial

Vº Bº Directora

Profesora de aula

PROBLEMA

 de la sección  juegan a la 

Los niños y niñas  abejita  Salta soga

Y quieren saber cuántos saltos dan cada uno, pero no saben cómo hacerlo.

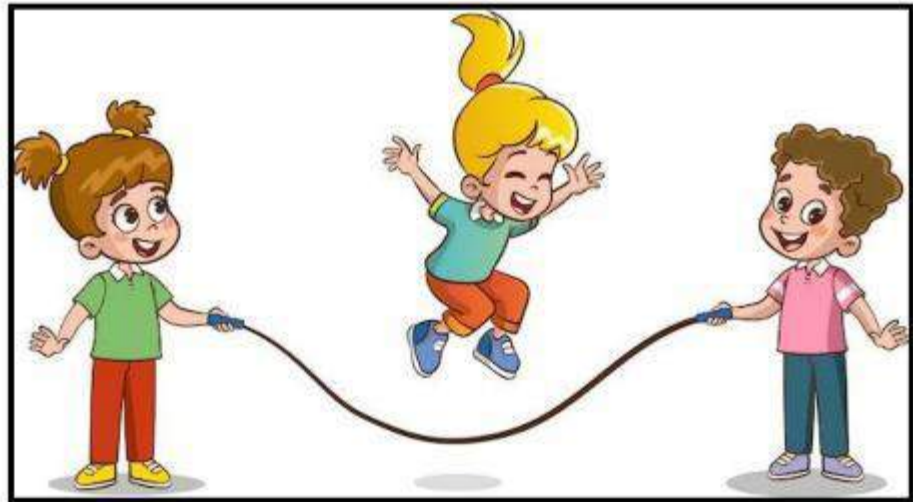
  

¿Cómo podríamos ayudar a los niños de la sección abejita a saber cuántos saltos da cada niño?

DIBUJA EL JUEGO REALIZADO

Registramos nuestras saltamos.

orden	NOMBRE	SALTOS	PALOTES	ESCRITURA
01	CELINA	6	/////	SEIS
02	JAREN			
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
14				
15				



SESIÓN DE APRENDIZAJE N°02



I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: N°
- 1.2. Director:
- 1.3. Docente:
- 1.4. Practicante:
- 1.5. Sección:
- 1.6. Edad: 5 años
- 1.7. Área: Matemática
- 1.8. Fecha:

II. NOMBRE DE LA SESIÓN: "Nos divertimos jugando a la gran aventura del escondite"

III. PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD

Estándar de aprendizaje de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización				
<p>ESTÁNDAR: Resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales; agrupar, ordenar hasta el quinto lugar, señalar 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>				
Área/Competencias/Capacidades	Desempeño	Criterio de evaluación	Evidencias	Materiales
<p>RESUELVE PROBLEMAS DE CANTIDAD</p> <p>Traduce cantidades a expresiones numéricas.</p> <p>Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones.</p> <p>Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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 concretos. 	<p>Reconoce y usa expresiones acerca de la comprensión de la cantidad de niños que encontraron jugando al escondite.</p>	<p>Dialoga sobre las actividades realizadas de manera activa, manifestando lo que comprendieron.</p>	<p>Imágenes Fichas</p>
PROPOSITO	<p>"Nos divertimos jugando a la gran aventura del escondite" es que los estudiantes resuelvan problemas relacionados con las cantidades y los números ordinales en situaciones cotidianas, mediante actividades lúdicas.</p>			

III. - SECUENCIA DIDACTICA:

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	Tiempo
RECIBIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> La docente recibe a los niños. 	8:00 a 8:20

ACTIVIDADES PERMANENTES	<ul style="list-style-type: none"> Control de carteles, entonamos canciones, juegos verbales. 	8:20 a 8:40
INICIO	<p style="text-align: center;">Partir de situaciones significativas</p> <p>La docente invita a los niños a ubicarse en asamblea. La docente les comenta que el día de ayer dos niños a perdido sus mochilas y no sabían dónde está, José le encontró primero, Sofía segundo. De ustedes alguna vez han perdido sus mochilas.</p> <p style="text-align: center;">Partir de saberes previos</p> <p>Surgen preguntas: ¿Sabes qué significa "primero", "segundo" y "tercero"? ¿Me puedes dar un ejemplo de algo que esté en la primera, segunda o tercera posición? Si estamos en una carrera, ¿cómo describirías a la persona que llega primero? ¿Y la que llega en segundo lugar? ¿Cuántos jugadores son necesarios para jugar al escondite? Si tú fueras el primero en esconderte, ¿quién sería el segundo? ¿El tercero?</p> <p style="text-align: center;">Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> En asamblea presentamos el propósito a lograr en la sesión: "Nos divertimos jugando a la gran aventura del escondite" es que los estudiantes resuelvan problemas relacionados con las cantidades y los números ordinales en situaciones cotidianas, mediante actividades lúdicas. Nos ponemos de acuerdo las normas a cumplir. 	
DESARROLLO	<p style="text-align: center;">Aprende haciendo-promover el aprendizaje cooperativo</p> <p style="text-align: center;">PROBLEMA</p> <p>La maestra presenta en una caja sorpresa la situación problemática y lee junto con los niños las veces que sea necesario para lograr que los niños comprendan de qué se trata el problema.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  Los niños y niñas </div> <div style="text-align: center;"> de la sección </div> <div style="text-align: center;">  abejita </div> <div style="text-align: center;"> quieren jugar a las </div> <div style="text-align: center;">  Escondidos </div> </div> <p style="text-align: center;">en el patio, del  jardín pero  en que orden  encontrar.</p> <p style="text-align: center;">¿Qué deben hacer  los niños y niñas de la sección  abejita para realizar el  juego?</p> <p>Luego, la docente invita a las niñas a leer y después lee conjuntamente con ellas varias veces para que logren la comprensión.</p> <p style="text-align: center;">- Aprende del error constructivo-Mediar el progreso del estudiante</p>	8:40 a 9:30

	<p>Si la docente observa que el niño no se involucra, la docente lo motiva involucrándose ella.</p> <p>- Trabajo colaborativo- promover el aprendizaje cooperativo</p> <p>Preparación: Explica a los niños que van a jugar al escondite, pero con un enfoque en cómo ordenar y contar las posiciones de los jugadores. Elige a una persona para que sea "el que busca" (la persona que cuenta) y los demás serán "los que se esconden".</p> <p>Inicio del juego: El "que busca" se coloca en un lugar central o en un rincón donde no pueda ver a los demás jugadores. El "que busca" comienza a contar en voz alta. En lugar de contar de forma tradicional, debe hacerlo usando los números ordinales: "Primero, segundo, tercero..." según corresponda. Los otros jugadores deben esconderse mientras el "que busca" cuenta. La idea es que el "que busca" pueda estimar en qué orden se esconden los jugadores.</p> <p>Escondite y conteo: Cuando el "que busca" termine de contar (puede contar hasta 10, 20 o más dependiendo del grupo), deberá empezar a buscar a los jugadores. A medida que encuentra a cada jugador, el "que busca" debe asignar un número ordinal a la posición del jugador encontrado: El primer jugador encontrado será el "primer" jugador en ser hallado, el segundo será el "segundo", y así sucesivamente. Los jugadores que ya hayan sido encontrados no deben moverse de su lugar.</p> <p>Orden de descubrimiento: Los jugadores deben estar atentos al orden en que son encontrados. El "que busca" debe decir: "Te encontré primero" (si es el primero en ser encontrado), "Te encontré segundo" (si es el segundo en ser encontrado), etc. Para hacer el juego más educativo, puedes usar materiales concretos, como bloques o tarjetas numeradas, para que los niños coloquen en el suelo o en una mesa los números de los jugadores conforme son encontrados.</p> <p>Finalización: El juego termina cuando todos los jugadores son encontrados. Una vez que todas han sido hallados, pueden discutir en grupo quién fue el primero, el segundo y el tercero en ser encontrado, y reflexionar sobre cómo se usaron los números ordinales para ordenar la secuencia.</p> <p>Mediar el progreso del estudiante-aprende del error constructivo La docente motiva a los niños y niñas: ¡Muy bien niños y niñas, aplausos para ustedes!, veo que encontraron a todos ¿a quién encontré primero? ¿hay que superar la cantidad encontrada?</p> <p>Generar conflicto cognitivo La docente realiza preguntas: ¿cómo sabes quién es realmente el primero, el segundo o el tercero? ¿cómo se decide si sigue siendo el primero, el segundo o el tercero? ¿cómo puedes asegurarte de que has contado todos sin dejar ninguno niño? ¿cómo decides en qué orden ponerlos? ¿cómo sabrías si los números que pusiste representan realmente el orden correcto de los jugadores?</p> <p>Registramos según el juego realizado</p>	
--	--	--

	Nombre	primero	segundo	tercero	cuarto	quinta	
	Celina						
	Jaren						
	<p><u>La docente invita a los niños a representar el juego con material concreto.</u></p> <p style="text-align: center;">Construir un nuevo conocimiento Representan lo realizado a través del dibujo ¿Será importante aprender el orden que se encontró a los niños? ¿por qué?</p> <p style="text-align: center;">Promover el pensamiento complejo</p>						
CIERRE	<p>Pedimos a los niños hacer un recuento de lo que hemos realizado a través de preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿tuvimos alguna dificultad para expresar nuestras ideas? ¿De qué manera la superaron?</p> <p>La docente pregunta: En casita comentan con sus padres sobre la actividad realizada.</p>						
REFRIGERIO	Los niños se lavan las manos y disfrutan de su refrigerio						9:30 a 10:00
RECREO	Los niños juegan en el patio						10:00 a 10:30
TALLER: Expresión plástica	<p style="text-align: center;">ASAMBLEA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ En la asamblea dialogamos acerca de la actividad que vamos a realizar "Hoy vamos a crear un collage con semillas". ▼ Recordamos junto a los niños los acuerdos para el trabajo y el cuidado de los materiales <p style="text-align: center;">EXPLORACIÓN DEL MATERIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ Presentamos los materiales con los que trabajaremos: Alverja partida, lenteja, maíz y arroz, goma, silueta de una mariposa, ojitos locos. ▼ Los niños y niñas manipulan el material <p style="text-align: center;">DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ Explicamos que deben decorar la mariposa haciendo uso de las semillas, de acuerdo a su preferencia. ▼ Finalmente observamos como quedaron su collage. <p style="text-align: center;">VERBALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ Realizamos un reencuentro de la actividad ¿Qué hemos realizado hoy? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué dificultades se presentaron ¿Cómo lo solucionamos? 						10:30 a 11:00
JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES	PRIMER MOMENTO	<p style="text-align: center;">PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN</p> <p>Los niños y niñas se sientan en asamblea y acordamos las reglas de juego Los niños y niñas deciden ¿Qué jugar? ¿Con quién jugar? ¿Cómo jugar?</p>					11:00 a 12:00
	SEGUNDO MOMENTO	<p style="text-align: center;">DESARROLLO DEL JUEGO</p> <p>Los niños inician su proyecto de juego. Los niños juegan libremente, la docente observa sin alterar la dinámica del juego y en algunas oportunidades se involucra en el juego. (siempre y cuando se la soliciten)</p>					
	TERCER MOMENTO	<p style="text-align: center;">SOCIALIZACIÓN, REPRESENTACIÓN, METACOGNICIÓN Y ORDEN</p> <p>Los niños en forma espontánea cuentan a que jugaron, como se sintieron y quienes jugaron. Representan y exponen. Preguntamos: ¿A qué jugaron? ¿Qué han aprendido hoy? ¿Hay algo nuevo que les ha sorprendido y que hoy descubrieron? ¿Aprendieron algo nuevo que no sabían? ¿Solucionaron alguna dificultad? ¿Cómo?</p>					
DESPEDIDA	Los niños se despiden empujando canciones.						12:00 a 12:15

IV. BIBLIOGRAFIA:
Programa curricular de educación inicial

Vº Bº Directora

Profesora de aula

PROBLEMAS

problema.


 de la sección 
 quieren jugar a las 

Los niños y niñas **abejita** **Escondidos**

en el patio, del 
 pero 
 en que orden 

jardín **no saben** **encontrar.**

¿Qué deben hacer 
 de la sección 
 para realizar el 

los niños y niñas **abejita** **juego?**

REGISTRAMOS SEGÚN EL JUEGO REALIZADO

Nº	NOMBRE	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTA	SEXTO
01	Celina						
02	Jaren						
03							
04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							



SESIÓN DE APRENDIZAJE N°03



I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: N°
- 1.2. Director:
- 1.3. Docente:
- 1.4. Practicante:
- 1.5. Sección:
- 1.6. Edad: 5 años
- 1.7. Área: Matemática
- 1.8. Fecha:

II. NOMBRE DE LA SESIÓN: "Nos divertimos jugando a la atrapadas."

III. PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD

Estándar de aprendizaje de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización				
<p>ESTÁNDAR: 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 de después", "ayer" "hoy" o "mañana".</p>				
Área/Competencias/Capacidades	Desempeño	Criterio de evaluación	Evidencias	Materiales
<p>RESUELVE PROBLEMAS DE CANTIDAD Traduce cantidades a expresiones numéricas. Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones. Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.</p>	<p>Utiliza el conteo hasta 10, en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto a su propio cuerpo.</p>	<p>usa el conteo realizando el juego de las atrapadas.</p>	<p>Dialoga sobre las actividades realizadas de manera activa, manifestando el juego realizado,</p>	<p>Imágenes Fichas</p>
PROPOSITO		<p>"Nos divertimos jugando a la gran aventura de las atrapadas" es que los niños registren las cantidades según los niños atrapados durante el juego.</p>		

III. - SECUENCIA DIDACTICA:

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	Tiempo
RECIBIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • La docente recibe a los niños. 	8:00 a 8:20
ACTIVIDADES PERMANENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Control de carteles, entonamos canciones, juegos verbales. 	8:20 a 8:40
INICIO	<p style="text-align: center;">Partir de situaciones significativas</p> <p>La docente invita a los niños a ubicarse en asamblea. La docente les comenta que el día de ayer dos niños estaban jugando en el río a las atrapadas. Luis no pudo atrapar a Juan porque nadaba muy rápido ustedes han jugado alguna este juego.</p> <p style="text-align: center;">Partir de saberes previos</p> <p>Surgen preguntas: ¿han jugado alguna vez este juego? ¿Cómo se empieza a jugar? ¿cómo describirías a la persona que va atrapar?</p> <p style="text-align: center;">Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • En asamblea presentamos el propósito a lograr en la sesión: "Nos divertimos jugando a la gran aventura del escondite" es que los estudiantes resuelvan problemas 	8:40 a 9:30

	<p>relacionados con las cantidades y los números ordinales en situaciones cotidianas, mediante actividades lúdicas.</p> <p>• Nos ponemos de acuerdo las normas a cumplir,</p>	
DESARROLLO	<p style="text-align: center;">Aprende haciendo-promover el aprendizaje cooperativo</p> <p style="text-align: center;">PROBLEMA</p> <p>La maestra presenta en una caja sorpresa la situación problemática y lee junto con los niños las veces que sea necesario para lograr que los niños comprendan de qué se trata el problema.</p> <p style="text-align: center;">PROBLEMA</p> <p>Los niños y niñas de la sección abejita quieren jugar a las atrapadas en el patio, del jardín pero como empezar a jugar. ¿Qué deben hacer los niños abejita para realizar el juego?</p> <p>¿Cómo podemos organizarnos para jugar? ¿Quién va atrapar?</p> <p>Luego, la docente invita a las niñas a leer y después lee conjuntamente con ellas varias veces para que logren la comprensión.</p> <p>- Aprende del error constructivo-Mediar el progreso del estudiante Si la docente observa que el niño no se involucra, la docente lo motiva involucrándose ella.</p> <p>- Trabajo colaborativo- promover el aprendizaje cooperativo <u>Pasos para jugar</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elegir al que "la lleva" <ul style="list-style-type: none"> • Los niños se colocan en círculo o se agrupan. • Se elige a uno que será el "atrapador". • Puede elegirse contando ("de tin' marín...") o voluntariamente. 2. Definir el área de juego <ul style="list-style-type: none"> • Se establece un espacio seguro donde todos puedan correr. • Se aclaran los límites para que nadie salga del área. 3. Inicio del juego <ul style="list-style-type: none"> • El que "la lleva" cuenta hasta 5 o hasta 10 para dar tiempo al resto a alejarse. • Al terminar, empieza a perseguir a los demás. 4. La atrapada <ul style="list-style-type: none"> • El atrapador debe tocar a otro jugador con la mano. • El tocado se convierte en el nuevo atrapador. 5. Reglas básicas <ul style="list-style-type: none"> • No empujar ni hacer daño. • No se vale esconderse fuera de los límites. • Si alguien sale del área, automáticamente pasa a ser el atrapador. 6. Variantes opcionales <ul style="list-style-type: none"> • Refugio: un lugar donde los niños pueden estar seguros durante unos segundos. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo limitado: jugar rondas de 2 a 5 minutos. • Atrapada congelada: quien es tocado debe quedarse "congelado" hasta que otro jugador lo libere. <p>7. Fin del juego</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se termina cuando los jugadores estén cansados o cuando se cumpla un tiempo acordado. <p>Mediar el progreso del estudiante-aprende del error constructivo</p> <p>La docente motiva a los niños y niñas: ¡Muy bien niños y niñas, aplausos para ustedes!, veo que encontraron a todos: ¿a quién encontró primero? ¿hay que superar la cantidad encontrada?</p> <p>Generar conflicto cognitivo</p> <p>"Si hay 7 compañeros jugando, ¿crees que todos podrán escapar del atrapador? ¿Serán muchos o pocos? ¿Cómo podríamos saberlo?" ¿Cuántos corren libres? (Cuento durante el juego)</p> <p>"Ahora el atrapador ya atrapó a dos compañeros... ¿cuántos siguen libres? ¿Cómo lo podemos comprobar contándolos?" ¿Hay más atrapados o libres? (Comparación de cantidades)</p> <p>"Tenemos 4 niños atrapados y otros siguen corriendo. ¿Qué grupo es mayor? ¿Estás seguro? ¿Cómo lo comprobarías contando?" ¿Cuántos faltan por atrapar? (Resta intuitiva sin símbolos)</p> <p>"Si empezamos el juego con 10 niños y el atrapador ya atrapó a 3, ¿cuántos faltan por atrapar? ¿Cómo lo averiguamos usando los dedos o contando a los que quedan?" ¿Cuántos necesitamos para jugar? (Traducción cantidad-número)</p> <p>"Si para jugar necesitamos al menos 5 niños pero ahora solo hay 4, ¿cuántos nos faltan? ¿Cómo lo sabes?" ¿Qué pasa si se unen más niños? (Predicción y conteo)</p> <p>"Si llegan 2 niños más al juego, ¿cómo cambiará el número total de jugadores? ¿Cuántos seremos ahora? Verifiquemos contándolos."</p> <p>¿Quién será el siguiente atrapador? (Secuencia y conteo ordinal)</p> <p>"El tercer niño que sea atrapado será el nuevo atrapador. ¿Cómo sabremos quién es el tercero? ¿Cómo contamos los atrapados?"</p> <p>¿Cuántos pasos debemos alejarnos? (Cuento con el cuerpo)</p> <p>"Antes de empezar, el atrapador debe dar 10 pasos. ¿Cuántos pasos ya diste? ¿Cuántos te faltan? ¿Cómo puedes saberlo?"</p> <p>Registramos según el juego realizado y contamos.</p> <table border="1" data-bbox="507 1167 1062 1317"> <thead> <tr> <th>¿Cuántos niños atrapó Juan?</th> <th>¿Cuántos niños atrapó María?</th> <th>¿Cuántos niños atrapó Mateo?</th> <th>¿Cuántos niños atrapó Ana?</th> <th>¿Cuántos niños atrapó Nicolás?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>La docente invita a los niños a representar el juego con material concreto.</p> <p>Construir un nuevo conocimiento Representan lo realizado a través del dibujo ¿Será importante aprender el orden que se encontró a los niños? ¿por qué?</p>	¿Cuántos niños atrapó Juan?	¿Cuántos niños atrapó María?	¿Cuántos niños atrapó Mateo?	¿Cuántos niños atrapó Ana?	¿Cuántos niños atrapó Nicolás?											
¿Cuántos niños atrapó Juan?	¿Cuántos niños atrapó María?	¿Cuántos niños atrapó Mateo?	¿Cuántos niños atrapó Ana?	¿Cuántos niños atrapó Nicolás?													
CIERRE	<p>Promover el pensamiento complejo</p> <p>Pedimos a los niños hacer un recuento de lo que hemos realizado a través de preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿tuvimos alguna dificultad para expresar nuestras ideas? ¿De qué manera lo superaron?</p> <p>La docente pregunta: En casita comentan con sus padres sobre la actividad realizada.</p>																

REFRIGERIO	Los niños se lavan las manos y disfrutan de su refrigerio		9:30 a 10:00
RECREO	Los niños juegan en el patio		10:00 a 10:30
TALLER: Expresión plástica	<p style="text-align: center;">ASAMBLEA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ En la asamblea dialogamos acerca de la actividad que vamos a realizar "Hoy vamos a crear un collage con semillas". ▼ Recordamos junto a los niños los acuerdos para el trabajo y el cuidado de los materiales <p style="text-align: center;">EXPLORACIÓN DEL MATERIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ Presentamos los materiales con los que trabajaremos: Alverja partida, lenteja, maíz y arroz, goma, silueta de una mariposa, ojitos locos. ▼ Los niños y niñas manipulan el material <p style="text-align: center;">DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ Explicamos que deben decorar la mariposa haciendo uso de las semillas, de acuerdo a su preferencia. ▼ Finalmente observamos como quedaron su collage. <p style="text-align: center;">VERBALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ Realizamos un reencuentro de la actividad ¿Qué hemos realizado hoy? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo lo solucionamos? 		10:30 a 11:00
JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES	PRIMER MOMENTO	<p style="text-align: center;">PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN</p> <p>Los niños y niñas se sientan en asamblea y acordamos las reglas de juego Los niños y niñas deciden ¿Qué jugar? ¿Con quién jugar? ¿Cómo jugar?</p>	11:00 a 12:00
	SEGUNDO MOMENTO	<p style="text-align: center;">DESARROLLO DEL JUEGO</p> <p>Los niños inician su proyecto de juego. Los niños juegan libremente, la docente observa sin alterar la dinámica del juego y en algunas oportunidades se involucra en el juego. (siempre y cuando se lo soliciten)</p>	
	TERCER MOMENTO	<p style="text-align: center;">SOCIALIZACIÓN, REPRESENTACIÓN, METACOGNICIÓN Y ORDEN</p> <p>Los niños en forma espontánea cuentan a que jugaron, como se sintieron y quienes jugaron. Representan y exponen. Preguntamos: ¿A qué jugaron? ¿Qué han aprendido hoy? ¿Hay algo nuevo que les ha sorprendido y que hoy descubrieron? ¿Aprendieron algo nuevo que no sabían? ¿Solucionaron alguna dificultad? ¿Cómo?</p>	
DESPEDIDA	Los niños se despiden entonando canciones.		12:00 a 12:15

IV. BIBLIOGRAFIA:
Programa curricular de educación inicial

.....
Vº Bº Directora

.....
Profesora de aula

PROBLEMA

Los niños y niñas de la sección abejita quieren jugar a las atrapadas en el patio, del jardín pero no saben como empezar a jugar.

¿Qué deben hacer los niños abejita para realizar el juego?

¿Cómo podemos organizarnos para jugar? ¿Quién va a atrapar?



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: N°
- 1.2. Director:
- 1.3. Docente: Practicante:
- 1.4. Sección:
- 1.5. Edad: 5 años.
- 1.6. Área: Matemática.
- 1.7. Fecha:

II. NOMBRE DE LA SESIÓN: "Nos divertimos jugando a la tumba lata"

III. PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD



COMPETENCIA/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO
<p>COMPETENCIA "RESUELVE PROBLEMAS DE FORMA, MOVIMIENTO Y LOCALIZACIÓN"</p> <p>Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas. • Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio. 	<p>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 espacio y los objetos que hay en el entorno.</p>
ESTANDAR	<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>
ENFOQUE TRANSVERSAL	<p>Igualdad de género</p> <p>El docente promueve que los niños y niñas participen en las actividades sin distinción de género, respetándose mutuamente.</p> <p>De derecho</p> <p>La docente da un trato igualitario a los niños y niñas, respeta y valora sus opiniones e ideas, para construir juntos una postura común</p>
CRITERIO DE EVALUACIÓN	<p>El estudiante debe ser capaz de usar correctamente expresiones espaciales como "cerca de", "lejos de", "al lado de", "hacia adelante", "hacia atrás", entre otras, para describir su posición, la de los objetos y su desplazamiento en el espacio durante el juego</p>
EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	<p>El estudiante deberá demostrar que puede expresar y aplicar términos espaciales para ubicar objetos y describir sus movimientos durante el juego.</p>

PROPÓSITO	El propósito de la sesión "Nos divertimos jugando a la tumba lata" es que los estudiantes resuelvan problemas relacionados con la orientación en el espacio y la identificación de formas geométricas a través de un juego
------------------	--

I. MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA	TIEMPO
RECIBIMIENTO	- La docente da la bienvenida con una canción.	
ACTIVIDADES PERMANENTES	Revisamos la asistencia. Realizamos la oración y cantamos una canción. Controlamos el calendario (Día, fecha y año) y marcamos en el cartel. Realizamos el control del tiempo y dibujamos en el cartel. Se recuerda las normas del aula	
Inicio	<p style="text-align: center;">Situaciones significativas</p> <p>La docente invita a los niños a asamblea y les comenta que en la mañana cuando estaba viniendo al jardín, se encontró con la Mamá de Thiago, le contó que su niño toma mucha leche y no sabe qué hacer con los envases vacíos.</p> <p style="text-align: center;">Saberes previos</p> <p>Luego realizamos las siguientes preguntas: ¿Tienen en casa latas de leche? ¿Qué colore? ¿tamaños? ¿Qué podríamos hacer con ellos? ¿Conocen algún juego en el que los podríamos utilizar? ¿Qué necesitaríamos?</p> <p style="text-align: center;">Propósito</p> <p>Niños nuestro propósito del día de hoy es: El propósito de la sesión "Nos divertimos jugando a la tumba lata" es que los estudiantes resuelvan problemas relacionados con la orientación en el espacio y la identificación de formas geométricas a través de un juego.</p>	
Desarrollo	<p style="text-align: center;">Aprendo haciendo Problema</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>En la kermés del colegio están jugando a "Tumba latas".</p> <p>La docente de la sesión amos tiene lata de diferentes colores y tamaños en su salón y propone a sus alumnos a realizar el juego. Pero no sabe como ubicarlo las latas para luego ser tumbadas.</p> <p>¿Qué deben hacer los alumnos para realizar el juego de tumba latas?</p> <p style="text-align: center;">¿Cómo nos organizamos?</p> </div>	

Luego, la docente invita a las niñas a leer y después lee conjuntamente con ellos varias veces para que logren la comprensión.

Aprende del error constructivo-Mediar el progreso del estudiante

Si la docente observa que el niño no se involucra, la docente lo motiva involucrándose ella.

Trabajo colaborativo- promover el aprendizaje cooperativo

1. Preparación del espacio

Busca un espacio amplio, seguro y sin objetos alrededor.
Marca en el piso una línea de lanzamiento usando cinta o tiza.

2. Construcción de la torre

Coloca 6 latas o cilindros formando una torre así:
3 latas abajo (una al lado de la otra),
2 latas encima,
1 lata arriba.

Asegúrate de que la torre esté derecha y estable.

3. Explicación del juego

Los niños deben lanzar una pelota pequeña desde la línea marcada.

El objetivo es tumbar la mayor cantidad de latas.

4. Ubicación del jugador

Cada niño se coloca detrás de la línea.

La docente guía con nociones espaciales:

"Ponte delante", "más cerca", "más lejos", "a la izquierda", "a la derecha".

5. Lanzamiento

El niño observa la torre.

Se prepara, organiza su cuerpo y lanza la pelota hacia adelante.

Puede mover su cuerpo para mejorar su puntería.

6. Observación de resultados

La docente pregunta:

¿La pelota cayó a la derecha, a la izquierda o en el centro?

¿Estabas cerca o lejos de la línea?

¿Qué puedes hacer para tumbar más latas?

7. Recuperación de la pelota

El niño va a buscar la pelota y vuelve al punto de lanzamiento.

8. Turno del siguiente jugador

Los niños hacen fila y respetan turnos.

Cada uno vuelve a reorganizar su posición para el lanzamiento.

9. Registro y diálogo

La docente comenta con los niños:

¿Cuántas latas cayeron? ¿Qué forma tenía la torre? ¿Qué cambió cuando te moviste más cerca o más lejos?

10. Cierre

Se conversa sobre cómo se movieron, cómo se ubicaron y qué estrategias usaron.

Se refuerzan nociones espaciales (cerca/lejos, arriba/abajo, derecha/izquierda).

Mediar el progreso del estudiante-aprende del error constructivo

La docente motiva a los niños y niñas: ¡Muy bien niños y niñas, aplausos para ustedes!, lo están haciendo muy bien ¿Qué color de latas tumbaron? ¿hay que seguir respetando su espacio?

Trabajo colaborativo - conflicto cognitivo

¿qué pasará si te acercas un poco más? ¿Crees que si te mueves un paso hacia la derecha podrás tumbar más latas? ¿Por qué? ¿qué pasará si mueves tu cuerpo un poquito hacia la derecha antes de lanzar? ¿Qué pasará si lanzas la pelota un poquito más arriba? ¿Caerá en otro lugar?

Si lanzas la pelota muy despacio, ¿crees que tumbará las latas de arriba? ¿Por qué? ¿Y qué pasará si lanzas muy fuerte? ¿Será más fácil o más difícil apuntar? ¿Qué pasará si colocamos solo 2 latas abajo en vez de 3? ¿La torre será más fuerte o más débil?

Si cambiamos la lata de arriba por una más grande, ¿será más fácil o más difícil tumbar la torre?

Registramos según el juego realizado

Nombre del niño	¿Cuántas latas has tumbado a la Derecha?	¿Cuántas latas has tumbado a la izquierda?	¿Cuántas latas has tumbado de arriba?	¿Cuántas latas has tumbado adelante?
celina				

La docente invita a los niños a representar el juego con material concreto.

Construir un nuevo conocimiento

Surgen preguntas ¿Será importante ubicarnos en el espacio para hacer un buen trabajo? ¿por qué?

		Los niños y niñas representan a través del dibujo lo que más les gustó de la actividad realizada y exponen los niños que desean.	
Cierre		<p style="text-align: center;">Reflexión</p> <p>En asamblea los niños responden a interrogantes: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Logramos el propósito? ¿Por qué? ¿Para qué nos va a servir lo que aprendimos?</p> <p style="text-align: center;">Pensamiento complejo</p> <p>Los niños comentan lo que realizaron en la actividad, como se ayudaron y que fue lo que más les gusto.</p>	
Aseo, refrigerio y recreo			
Taller de psicomotricidad	Asamblea	Nos reunimos con los niños y recordamos las normas de convivencia para trabajar en el taller	
	Exploración del material	Observan los materiales que vamos a usar: ula ula, pelotas, cestas y obstáculos, etc.	
	Desarrollo	Proponemos a los niños salir al patio luego observar los materiales y proponer ideas de como armar un circuito.	
	Cierre	Los niños exponen lo que realizaron en el taller y dibujan lo que mas les gusto de la actividad.	
Juego libre en los sectores	Planificación Y organización	<p>Los niños y niñas se sientan en la alfombra, y la maestra describe los sectores existentes en el aula recordándoles que en cada sector deben estar 5 a 6 niños o niñas</p> <p>Se da la lectura a las reglas del juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Evitar las peleas ○ Compartir los materiales. ○ Quedarse en el sector elegido ○ Ordenar los sectores del juego <p>Los niños y niñas deciden ¿Qué jugar? ¿Con quién jugar? ¿Cómo jugar?</p>	
	Desarrollo del juego	<p>Luego van ubicándose en el sector que eligieron jugar.</p> <p>Los niños juegan libremente, la docente observa sin alterar la dinámica del juego y en algunas oportunidades se involucra en el juego.</p>	
	Socialización, representación, metacognición y orden	<p>Los niños en forma espontánea cuentan a que jugaron, como se sintieron y quienes jugaron.</p> <p>La docente indica a los niños que se ubiquen en sus asientos de acuerdo sector que jugaron y les motiva a dibujar y colorear lo que hicieron.</p> <p>Publican sus trabajos.</p>	
Despedida	Actividades de salida	La docente se despide de los niños y cantan la canción de despedida, los niños alzan sus sillas sobre la mesa y salen recogiendo sus loncheras para esperar a sus padres.	
		Orientaciones al padre de familia: Papi, mami, recuerden que los aprendizajes de los niños y niñas deben ser reforzados en casa a través de las actividades cotidianas que realizan.	

problema

En la kermés del colegio están jugando a “Tumba latas”.

La docente de la sesión amos tiene lata de diferentes colores y tamaños en su salón y propone a sus alumnos a realizar el juego. Pero no sabe como ubicarlo las latas para luego ser tumbadas.

¿Qué deben hacer los alumnos para realizar el juego de tumba latas?

¿Cómo nos organizamos?

Registramos según el juego realizado

Nº	Nombre del niño	¿Cuántas latas has tumbado a la Derecha?	¿Cuántas latas has tumbado a la izquierda?	¿Cuántas latas has tumbado de arriba?	¿Cuántas latas has tumbado adelante?
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					





SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: N°
- 1.2. Director:
- 1.3. Docente:
- 1.4. Practicante:
- 1.5. Sección:
- 1.6. Edad: 5 años.
- 1.7. Turno: Mañana.
- 1.8. Área: Matemática.
- 1.9. Fecha:





II. NOMBRE DE LA SESIÓN: "Salta, brinca y gana jugando a la carrera de encostalados"







III. PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD

ÁREA: MATEMÁTICA				
ESTÁNDAR: 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".				
Competencia/ Capacidades	Desempeño	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	Instrumento de evaluación
"RESUELVE PROBLEMAS DE CANTIDAD" ▼ Traduce cantidades a expresiones numéricas. ▼ Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones. ▼ Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.	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: 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".	Utiliza correctamente los números ordinales (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto) para identificar y comunicar la posición de los participantes en la carrera de encostalados.	Los niños y niñas comentan el orden que llegaron al jugar a la carrera de encostalados.	CUADERNO DE CAMPO

ENFOQUE TRANSVERSAL	Igualdad de género El docente promueve que los niños y niñas participen en las actividades sin distinción de género, respetándose mutuamente.
	De derecho La docente da un trato igualitario a los niños y niñas, respeta y valora sus opiniones e ideas, para construir juntos una postura común
PROPOSITO	Que los niños y niñas participen en la carrera de encostalados, utilizando y comprendiendo los números ordinales (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto) para describir posiciones,

IV. MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD	SECUENCIA DIDÁCTICA	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
Recibimiento		<ul style="list-style-type: none"> ↓ Actividad de ingreso: los niños y niñas ingresan al aula. ↓ Juegos tranquilos 	<ul style="list-style-type: none"> ↓ Sectores del aula 	8:00 a 8:15
Actividades permanentes		<ul style="list-style-type: none"> ↓ Saludo, control de asistencia, calendario, control del tiempo, oración ↓ Lectura de las normas del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ↓ Carteles ↓ Plumones 	8:15 a 8:30
Situación de aprendizaje "AGRUPAMOS LOS ALIMENTOS SEGÚN SU ORIGEN"	INICIO	<p>PARTIR DE SITUACIONES SIGNIFICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ♥ La docente invita a los niños y niñas sentarse en asamblea. ♥ En el jardín se está organizando una mañana deportiva donde los niños y niñas participarán en diferentes juegos al aire libre. Uno de los juegos más esperados es la carrera de encostalados, porque permite saltar, reír y competir sanamente con los compañeros. <p>PARTIR DE SABERES PREVIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ♥ Surgen las siguientes preguntas: ¿Qué actividad realizamos? ¿Cómo jugamos a las carreras? ¿Solo entre nosotros podemos hacer carreras? ¿Qué hay en las carreras? ¿Creen que todos tendremos un orden al llegar a la meta? <p>GENERAR EL INTERÉS COMO DISPOSICIÓN PARA EL APRENDIZAJE = PROPÓSITO + CRITERIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ♥ La docente comunica el área y el propósito: Que los niños y niñas participen en la carrera de encostalados, utilizando y comprendiendo los números ordinales (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto) para describir posiciones, 	<ul style="list-style-type: none"> ↓ Papelote ↓ Plumón 	8:30 a 9:30

		<p>- Para lograr nuestro propósito ¿Qué acuerdos debemos cumplir?</p>		
	<p>DESARROLLO</p>	<p style="text-align: center;">GENERAR EL CONFLICTO COGNITIVO problema</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>De la sección</p> <p>Los niños y niñas</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>abejita</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;"> <p>Quieren</p>  <p>Jugar</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>a los</p>  <p>encostados</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;"> <p>Pero</p>  <p>No saben</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>en qué orden</p>  <p>ubicarse</p> </div> </div> <p>¿Qué pueden hacer para saber en qué orden llegaron?</p> <p>Luego, la docente invita a las niñas a leer y después lee conjuntamente con ellos varias veces para que logren la comprensión.</p> <p>APRENDE DEL ERROR CONSTRUCTIVO-MEDIAR EL PROGRESO DEL ESTUDIANTE</p> <p>Si la docente observa que el niño no se involucra les motiva involucrándose ella.</p> <p>APRENDER HACIENDO - PROMOVER EL TRABAJO COLABORATIVO</p> <p>Los niños y niñas proponen sus estrategias para dar solución al problema:</p> <p>1. Preparación del espacio Busca un área amplia y segura del patio o aula exterior. Marca con tiza o conos la línea de partida y la línea de llegada.</p> <p>2. Entrega de materiales Dale a cada niño un saco o funda resistente para meterse dentro. La docente explica que todos deben colocarse detrás de la línea de partida.</p>	<p>✚ Caja con secciones decoradas</p> <p>✚ Costales.</p>	

		<p>3. Organización inicial Los niños se alinean ordenadamente en una fila. La docente recuerda los números ordinales: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. Cada niño se mete dentro del saco y se sostiene bien de los bordes para saltar.</p> <p>4. Explicación de la dinámica La docente indica: "Al escuchar ¡Listos, ya!, deben comenzar a saltar hacia la meta." "Gana quien llegue primero, luego el que llegue segundo, y así sucesivamente."</p> <p>5. Desarrollo del juego La docente da la señal: "¡Listos... ya!" Los niños empiezan a saltar, brincar y avanzar dentro de sus sacos sin salirse del camino. La docente acompaña animando y supervisando la seguridad.</p> <p>6. Llegada a la meta Al llegar: El primer niño que cruza la meta es el primero. El siguiente en cruzar es el segundo. Luego el tercero, y así hasta ordenar a todos.</p> <p>7. Reconocimiento del orden La docente pregunta a cada niño: "¿En qué lugar llegaste?" "¿Quién llegó primero?" "¿Quién quedó tercero?" Luego organizan tarjetas con 1°, 2°, 3°, 4°, 5° o muñequitos según el orden de llegada.</p> <p>8. Repetición y mejora Puedes repetir el juego variando la distancia cambiando posiciones en la fila. Los niños observan si su puesto cambia: "Hoy llegué cuarto, pero antes fui segundo".</p> <p>9. Cierre Se conversa sobre lo aprendido: el orden, los números ordinales, la secuencia del juego y las estrategias para llegar más rápido (saltar más alto, mantener el equilibrio, etc.)</p> <p style="text-align: center;">MEDIAR EN EL PROGRESO DE LOS ESTUDIANTES-APRENDER DEL ERROR CONSTRUCTIVO.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♥ La docente motiva a los niños y niñas: ¡Muy bien niños y niñas, aplausos para ustedes!, veo que ya van mencionando el orden de los que llegaron a la meta, ¿Quiénes llegaron primero? Y así sucesivamente. ♥ La docente socializa con los niños: ¿Por qué se ordenaron de esa manera? 		
--	--	---	--	--

		TRABAJO COLABORATIVO – CONFLICTO COGNITIVO																														
		<p>Si tú saltas muy rápido, pero te caes, ¿crees que llegarás primero o podrás quedar en otro lugar? ¿Por qué?</p> <p>Si un compañero empieza más atrás, pero salta más alto, ¿podrá llegar antes que tú?</p> <p>Si al inicio ibas primero, pero luego un compañero te pasó, ¿ahora en qué lugar estás? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué pasaría si dos niños llegan casi al mismo tiempo? ¿Quién sería segundo?</p> <p>Antes de empezar, ¿quién crees que llegará primero? ¿Qué pasaría si no salta tan fuerte como pensabas?</p> <p>Si estás muy atrás en la fila, ¿eso significa que llegarás último? ¿O puede cambiar durante la carrera?</p> <p>¿Qué pasaría si alguien empieza antes de que la docente diga “¡Ya!”? ¿Su lugar sería válido?</p> <p>Si un niño se sale del saco mientras corre, ¿debería seguir en el mismo orden o cambiaría su posición?</p> <p>Sobre secuencias y números ordinales</p> <p>Si el niño que llegó tercero corre otra vez y ahora llega segundo, ¿qué cambió? ¿Qué pasaría si no recordamos quién llegó primero? ¿Cómo podemos averiguarlo?</p> <p>Registramos según el juego realizado</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>N°</th> <th>NOMBRE</th> <th>PRIMERO</th> <th>SEGUNDO</th> <th>TERCERO</th> <th>CUARTO</th> <th>QUINTA</th> <th>SEXTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>01</td> <td>Celina</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>02</td> <td>Jaren</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Construir un nuevo conocimiento</p> <p>Surgen preguntas ¿Será importante ubicarnos en el espacio para hacer un buen trabajo? ¿por qué?</p> <p>¿Cómo lograron resolver el problema? ¿Qué hicieron primero? ¿Qué hicieron después? ¿Recuerdan en qué orden llegaron a la meta? ¿solo nosotros podemos tener un orden? ¿Solo jugando a los encostados podemos tener un orden? ¿En qué otras actividades podríamos tener un orden?</p>							N°	NOMBRE	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTA	SEXTO	01	Celina							02	Jaren						
N°	NOMBRE	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTA	SEXTO																									
01	Celina																															
02	Jaren																															

		<ul style="list-style-type: none"> Los niños y niñas representan a través del dibujo lo que más les gustó de la actividad realizada y exponen los niños que desean. 		
	CIERRE	<p style="text-align: center;">REFLEXIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Evalúan sus aprendizajes en forma oral ¿Qué aprendimos hoy? ¿Tuvieron alguna dificultad para resolver el problema? ¿Cómo lo superaron? ¿Les pareció fácil o difícil resolver el problema? ¿Logramos el propósito? ¿Por qué? <p style="text-align: center;">PROMOVER EL PENSAMIENTO COMPLEJO</p> <ul style="list-style-type: none"> La docente pregunta a los niños (as): ¿Para qué nos servirá lo que aprendimos hoy? ¿Qué otras agrupaciones podemos realizar? En casita comentan con sus padres sobre la actividad realizada. 		
Actividades de rutina	ASEO Y REFRIGERIO	<ul style="list-style-type: none"> Acompañamos el lavado de manos con agua limpia antes y después de comer. Agradecemos a Dios por alimentos. Damos algunas recomendaciones sobre los buenos hábitos alimenticios. Ordenamos y limpiamos 	<ul style="list-style-type: none"> Agua Jabón Tollas Alimentos 	9:30 a 9:40 9:40 a 10:15
Juego al aire libre	RECREO	<ul style="list-style-type: none"> Salimos al patio a jugar libremente 		10:15 a 10:45
TALLER: "GRÁFICO PLÁSTICO" "Nos divertimos creando una flor"	INICIO	<p style="text-align: center;">ASAMBLEA</p> <ul style="list-style-type: none"> En la asamblea dialogamos acerca de la actividad que vamos a realizar "Hoy vamos a crear una flor". Recordamos junto a los niños los acuerdos para el trabajo y el cuidado de los materiales 	<ul style="list-style-type: none"> Pali globos. Cartulina. Tempera. Colores. Plumón. 	10:45 a 11:25
	EXPLORACIÓN DEL MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Presentamos los materiales con los que trabajaremos: Pali globos, cartulina, tempera, colores, plumón. <p style="text-align: center;">Los niños y niñas manipulan el material</p>		
	DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo es una flor? ¿Podremos crear una flor utilizando una parte de nuestro cuerpo? ¿Cuál sería? ¿Lo podremos hacer con las manos? ¿De qué manera? Los niños y niñas crean su flor utilizando su creatividad. Finalmente observamos como quedaron sus flores. 		

	CIERRE	VERBALIZACIÓN Realizamos un recuento de la actividad realizada: ¿Qué hicieron? ¿Cómo lo hicieron? ¿Qué materiales utilizaron? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Cómo lo superaron?		
JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES	PLANIFICACIÓN	-Los niños y niñas se sientan en asamblea y acordamos las reglas de juego.	Material de los sectores	11:25 a 12:15
	ORGANIZACIÓN	Cada niño elige el sector en que va a jugar, con quienes va jugar, los materiales a utilizar y lo que hará.		
	EJECUCIÓN	Los niños juegan libremente de acuerdo lo que han pensado, se observa sin interrumpir el juego.		
	SOCIALIZACIÓN	Los niños verbalizan lo que jugaron, con quienes jugaron y cómo se sintieron.		
	REPRESNTACIÓN	Los niños representan lo que hicieron a través del dibujo, modelado o construcción. Guardan y ordenan los materiales.		
	ORDEN	Los niños guardan los materiales utilizados durante el juego ante una consigna acordada.		
Actividad de salida	DESPEDIDA	🎵 Entonan una canción de salida 👋 Despedida		12:15

V. EVALUACIÓN

- Lista de cotejo.
- Ficha de observación a la hora de juego libre en sectores

.....

Profesora de aula

.....

Practicante de aula

problema

De la sección  **abejita**

 **Los niños y niñas**

Quieren  **a los**  **encostalados**

Jugar

Pero  **en qué orden**  **ubicarse**

No saben

REGISTRAMOS SEGÚN EL JUEGO REALIZADO

N°	NOMBRE	¿QUIÉN LLEGO PRIMERO?	¿QUIÉN LLEGO SEGUNDO?	¿QUIÉN LLEGO TERCERO?	¿QUIÉN LLEGO CUARTO?	¿QUIÉN LLEGO QUINTA?	¿QUIÉN LLEGO SEXTO?
01	Celino						
02	Jaren						
03							
04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: N°
 1.2. Director:
 1.3. Docente: Practicante:
 1.4. Sección:
 1.5. Edad: 5 años.
 1.6. Turno: Mañana
 1.7. Área: Matemática.









II. NOMBRE DE LA SESIÓN: "me divierto Jugamos al tejo"

III. PROPOSITO DE LA ACTIVIDAD:

Estándar de aprendizaje de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización				
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.				
Área/Competencias/Capacidades	Desempeño	Criterio de evaluación	Evidencias	Materiales
Área: MATEMÁTICA "RESUELVE PROBLEMAS DE CANTIDAD" <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. 	Utiliza el conteo hasta 10, en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto o su propio cuerpo. Ejemplo: Los niños al jugar tumbas latas. Luego de lanzar la pelota, cuentan y dicen: "¡Tumbamos 10 latas!".	Que el niño (a) utiliza el conteo hasta el número 10 durante el juego del tejo para determinar la cantidad de números que ha saltado.	Registra o representa numéricamente la cantidad de saltos en un cuadro de doble entrada escribiendo el número, y la cantidad.	Sogas.
Propósito de	Que las niñas y los niños, durante el juego del tejo, utilicen el conteo hasta 10 para registrar la cantidad de saltos que realizan, empleando su propio cuerpo como material concreto.			

III. - SECUENCIA DIDACTICA:

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	Tiempo
RÉCIBIMIENTO	• La docente recibe a los niños.	8:00 a 8:20
ACTIVIDADES PERMANENTES	• Control de carteles, entonamos canciones, juegos verbales.	8:20 a 8:40

<p>INICIO</p>	<p style="text-align: center;">Partir de situaciones significativas</p> <p>La docente les cuenta que, cuando era niña me gustaba jugar al tejo y les gustaría enseñarles a jugar porque es muy divertido.</p> <p style="text-align: center;">Partir de saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surgen preguntas: ¿Qué juegos tradicionales conocen? ¿alguna vez han jugado al tejo? ¿Cómo creen que se juega? ¿Cómo le podemos organizar el juego? <p style="text-align: center;">Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • En asamblea presentamos el propósito a lograr en la sesión: "Que los niños, durante el juego del tejo, utilicen el conteo hasta 10 para registrar la cantidad de saltos que realizan, empleando su propio cuerpo como material concreto." • Nos ponemos de acuerdo las normas a cumplir 	<p>8:40 a 9:00</p>
<p>D E S A R R O L L O</p>	<p style="text-align: center;">Aprende haciendo-promover el aprendizaje cooperativo</p> <p style="text-align: center;">PROBLEMA</p> <p>La maestra presenta en una caja sorpresa el problema y lee junto con los niños las veces que sea necesario para lograr que los niños comprendan de qué se trata el problema.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Los niños y niñas de la sección</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>abejita</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>juegan a la al tejo</p> </div> </div> <p style="text-align: center;">Y quieren saber cuántos números han saltado dan cada uno, pero no saben cómo hacerlo.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <p>¿Cómo podríamos ayudar a los niños de la sección abejita a saber cuántos números van a saltar da cada niño?</p> <p>La maestra invita a los niños a leer el problema presentado. Los niños dan a conocer sus ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La maestra invita a los niños y niñas a salir al patio y les propone jugar al "tejo" para ello les presenta el juego • La maestra pregunta ¿cómo podemos representar el problema que tenían los niños y niñas de la sección "abejita"? ¿cómo podríamos jugar? • Se ejecuta la actividad. <p style="text-align: center;">Aprende del error constructivo-Mediar el progreso del estudiante</p> <p>Si la docente observa que el niño no se involucra, la docente lo motiva involucrándose ella.</p> <p>La docente pregunta: ¿cómo podemos contar utilizando nuestro cuerpo? Surgen preguntas según el juego.</p> <p style="text-align: center;">Trabajo colaborativo- promover el aprendizaje cooperativo</p> <p>Los niños se organizan para realizar el juego y los turnos de cada uno. Lanzamos una moneda y se empieza a saltar en un pie, desde el número 1 hasta el 10 sin salir del juego, se regresa y seguimos con el número 2 así hasta perder el juego. Se pierde cuando pisa las líneas o descansa en cualquier cuadro</p>	<p>9:00 a 9:35</p>

	<p>La maestra acompaña el juego hasta que todos hagan terminado. Mediar el progreso del estudiante-aprende del error constructivo La docente motiva a los niños y niñas: ¡Muy bien niños y niñas, aplausos para ustedes!, veo que han logrado a saltar ¿Quién salto más? ¿hay que superar los saltos? La maestra acompaña el juego hasta que todos hagan terminado. Se siguiere que cada niño recuerde hasta que numero salto. Generar conflicto cognitivo</p> <p>"Si tú crees que puedes saltar 8 números, pero al intentarlo solo saltaste 3... ¿qué crees que pasó? ¿Cómo podrías lograr los 8?" "¿Es posible que hayas saltado más de 5 números sin darte cuenta?" "Si un amigo cuenta tus números que ha saltado y tú cuentas los tuyos, pero dicen números diferentes... ¿quién tendrá razón? ¿Cómo lo podemos averiguar?" "Si mientras saltas se te olvida en qué número ibas, ¿qué puedes hacer para no perder la cuenta?" "¿Qué pasaría si intentas saltar más rápido? "Si tú saltas 7 números y luego saltas otras 5, ¿es lo mismo que haber saltado 5?" Registramos tus números</p> <table border="1" data-bbox="491 696 1187 801"> <thead> <tr> <th>Nombre</th> <th>¿Cuántos números has saltado?</th> <th>palotes</th> <th>escritura</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Celina</td> <td>8</td> <td>IIIIIIII</td> <td>OCHO</td> </tr> <tr> <td>Jaren</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>La docente invita a los niños a representar el juego con material concreto.</p> <p>Construir un nuevo conocimiento Representan lo realizado a través del dibujo ¿Será importante aprender a contar? ¿por qué?</p>	Nombre	¿Cuántos números has saltado?	palotes	escritura	Celina	8	IIIIIIII	OCHO	Jaren				
Nombre	¿Cuántos números has saltado?	palotes	escritura											
Celina	8	IIIIIIII	OCHO											
Jaren														
CIERRE	<p>Promover el pensamiento complejo Pedimos a los niños hacer un recuento de lo que hemos realizado a través de preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿tuvimos alguna dificultad para expresar nuestras ideas? ¿De qué manera lo superaron? La docente pregunta: En casita comentan con sus padres sobre la actividad realizada;</p>	9:35 a 9:45												
REFRIGERIO	Los niños se lavan las manos y disfrutan de su refrigerio	9:45 a 10:00												
RECREO	Los niños juegan en el patio	10:00 a 10:30												
TALLER: Expresión plástica	<p>ASAMBLEA</p> <ul style="list-style-type: none"> En la asamblea dialogamos acerca de la actividad que vamos a realizar "nos divertimos creando nuestra peluca" Recordamos las normas para respetar a los compañeros. <p>EXPLORACIÓN DEL MATERIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentamos los materiales con los que trabajaremos: hoja a color y tijera Los niños y niñas manipulan el material. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicamos que cada uno de ellos cuentan con una tijera hojas de colores y según su creatividad pueden armas su peluca del color de preferencia y de la forma que les gusta. Finalmente observamos como quedaron sus trabajos. Los niños socializan el trabajo realizado. <p>VERBALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizamos un reencuentro de la actividad ¿Qué hemos realizado hoy? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué dificultades se presentaron ¿Cómo lo solucionamos? 	10:30 a 11:00												

JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES	PRIMER MOMENTO	PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN Los niños y niñas se sientan en asamblea y acordamos las reglas de juego Los niños y niñas deciden ¿Qué jugar? ¿Con quién jugar? ¿Cómo jugar?	11:00 a 12:00
	SEGUNDO MOMENTO	DESARROLLO DEL JUEGO Los niños inician su proyecto de juego. Los niños juegan libremente, la docente observa sin alterar la dinámica del juego y en algunas oportunidades se involucra en el juego. (siempre y cuando se lo soliciten)	
	TERCER MOMENTO	SOCIALIZACIÓN, REPRESENTACIÓN, METACOGNICIÓN Y ORDEN Los niños en forma espontánea cuentan a que jugaron, como se sintieron y quienes jugaron. Representan y exponen. Preguntamos: ¿A qué jugaron? ¿Qué han aprendido hoy? ¿Hay algo nuevo que les ha sorprendido y que hoy descubrieron? ¿Aprendieron algo nuevo que no sabían? ¿Solucionaron alguna dificultad? ¿Cómo?	
DESPEDIDA	Los niños se despiden entonando canciones.		12:00 a 12:15

IV. BIBLIOGRAFIA:

Programa curricular de educación inicial

.....
Vº Bº Directora

.....
Profesora de aula

PROBLEMA

que sea necesario para lograr que los niños comprendan de qué se trata el problema.



Los niños y niñas

de la sección



abejita

juegan a la



al tejo



Y quieren saber **cuántos números han saltado** dan cada uno, pero **no saben cómo hacerlo**.



¿Cómo podríamos ayudar a **los niños** de la sección **abejita** a saber **cuántos números van a saltar** da cada niño?

DIBUJA EL JUEGO REALIZADO

Registramos nuestras saltamos.

orden	NOMBRE	SALTOS	PALOTES	ESCRITURA
01	CELINA	6	/////	SEIS
02	JAREN			
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
14				
15				



SESIÓN DE APRENDIZAJE N°07

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. :
 1.2. DOCENTE :
 1.3. PRACTICANTE :
 1.4. SECCIÓN :
 1.5. EDAD : 5 años
 1.6. ÁREA : Matemática
 1.7. FECHA :
 1.8. NOMBRE DE LA SESIÓN: "JUEGO DE LA GALLINA CIEGA"



II. PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD:

ÁREA: MATEMÁTICA	
ESTÁNDAR:	
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".	
COMPETENCIA/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Resuelve problemas de cantidad <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. 	Utiliza el conteo hasta 10, en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto o su propio cuerpo.
ENFOQUE TRANSVERSAL	Enfoque al bien común
CRITERIO DE EVALUACIÓN	Utiliza el conteo hasta 10 para resolver situaciones del juego, mostrando que puede contar con precisión empleando su cuerpo mediante el juego.
EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	Durante la pausa del juego los niños cuentan de manera grupal o individual cuantas veces se sentaron, se levantaron o cambiaron de lugar.
PROPÓSITO	Que los niños utilicen el conteo hasta 10 para resolver situaciones propias del juego "La gallinita ciega", contando pasos o compañeros, empleando su propio cuerpo.

III. MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA/ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO
RECIBIMIENTO	- Recepción de los niños y las niñas con las medidas de seguridad. - Juegos tranquilos.	8:00 a 8:20
ACTIVIDADES PERMANENTES	- En asamblea se presenta el saludo, oración, calendario, control del tiempo y control de asistencia. - Lectura de normas del aula. - Plan lector, elegimos un cuento del sector me encanta leer.	8:20 a 8:40
INICIO	<p style="text-align: center;">Situación significativa</p> <p>La docente les comenta que ayer en el parque vio a muchos niños jugando, un niño estaba vendado las vistas y los demás corrían alrededor. Ustedes saben cómo se llama el juego.</p> <p style="text-align: center;">Saberes previos</p> <p>La docente muestra un video: el juego tradicional la gallina ciega Después pregunta a los niños: ¿Qué observaron en el video? ¿Qué estaban haciendo los niños? ¿Qué movimientos realizan? ¿Alguna vez jugaste este juego? ¿Les gustaría jugar? La docente escucha activamente sus expresiones de cada uno de los niños.</p> <p style="text-align: center;">Generar el interés como disposición para el aprendizaje =propósito + criterio</p> <p>◇ Luego la docente comunica a los niños el propósito de la sesión: Que los niños utilicen el conteo hasta 10 para resolver situaciones propias del juego “La gallinita ciega”, contando pasos o compañeros, empleando su propio cuerpo.</p> <p>◇ La docente juntamente con los niños realiza acuerdos para desarrollar dicha actividad, que les ayudara a trabajar y aprender mejor</p>	8:40 a 9:30
DESARROLLO	<p>Aprender haciendo - aprender del error constructivo - mediación del aprendizaje</p> <p>La docente presenta el problema escrito en un papelote con imágenes:</p> <p style="text-align: center;">problema</p>	9:00 a 9:35



Luego, la docente invita a las niñas a leer y después lee conjuntamente con ellos varias veces para que logren la comprensión.

- **Aprende del error constructivo-Mediar el progreso del estudiante**

Si la docente observa que el niño no se involucra, la docente lo motiva involucrándose ella.

- **Trabajo colaborativo- promover el aprendizaje cooperativo**

La docente explica la dinámica del juego y a jugar.

- Se escogerá al niño, quien será la gallinita ciega.
- A la gallina se la colocará en el centro y con los ojos tapados con un pañuelo o lo que sea necesario.
- Una vez tenga los ojos tapados se le irá dando vueltas sobre sí mismo, mientras dura la canción «Gallinita ciega, qué se te ha perdido, una aguja en un pajar. Da otra vuelta y la encontrarás».
- Una vez terminado tendrá que coger a alguno de los otros jugadores y acertar quién es.
- Si lo acierta, se intercambian los papeles, y si no, tendrá que seguir buscando.

- **Mediar el progreso del estudiante-aprende del error constructivo**

La docente motiva a los niños y niñas: ¡Muy bien niños y niñas, aplausos para ustedes!, veo que encontraron a todos ¿a quién encontró primero? ¿hay que superar la cantidad encontrada?

Generar conflicto cognitivo

Si la docente observa que el niño no se involucra, la docente lo motiva involucrándose ella.

La docente pregunta: Si la gallinita ciega dio 10 pasos, ¿por qué no llegó donde creías? ¿Estarías seguro de que eran 10 pasos? ¿Cómo podrías comprobarlo?"

"¿Qué crees que pasaría si contáramos más rápido? ¿Llegaríamos a la misma cantidad?"

"¿Puedes contar hasta 10 usando los dedos, pero sin mirar tus manos? ¿El resultado sería el mismo?"

"Si la gallinita ciega está lejos, ¿cuántos pasos crees que necesita para atraparte? ¿Menos de 10 o más? ¿Por qué?"

"¿Crees que 5 pasos son suficientes para llegar al centro del círculo? ¿Cómo podrías comprobarlo sin caminar primero?"

	<table border="1"> <tr> <td>Nombre</td> <td>¿Cuántas gallinas cogió?</td> <td>palotes</td> <td>escritura</td> </tr> <tr> <td>Celina</td> <td>4</td> <td> </td> <td>CUATRO</td> </tr> <tr> <td>Jaren</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Nombre	¿Cuántas gallinas cogió?	palotes	escritura	Celina	4		CUATRO	Jaren				
Nombre	¿Cuántas gallinas cogió?	palotes	escritura											
Celina	4		CUATRO											
Jaren														
	<p>La docente invita a los niños a representar el juego con material concreto.</p> <p style="text-align: center;">Construir el nuevo conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Les pedimos a los niños que realicen las representaciones gráficas mediante dibujos ◇ Los niños dibujan según sus posibilidades. 													
CIERRE	<p style="text-align: center;">Desarrollo del pensamiento complejo</p> <ul style="list-style-type: none"> ♥ En asamblea los niños responden a interrogantes: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Por qué? ¿Para qué nos va a servir lo que aprendimos? ♥ La docente invita a los niños a que en casa realicen el juego de la gallina ciega, con su familia. 	9:35 a 9:45												
REFRIGERIO	Los niños se lavan las manos y disfrutan de su refrigerio	9:45 a 10:00												
RECREO	Los niños juegan en el patio.	10:00 a 10:30												
TALLER	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El taller se desarrollará según la elección de los niños ✓ Sentados en asamblea recordamos nuestros acuerdos y que taller realiza al igual que los materiales que se va a utilizar ♥ Desarrollan el taller y cuentan cómo se han sentido y qué han aprendido 													
Juego libre en sectores	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños y niñas se sientan en asamblea y acordamos las reglas de juego. <ul style="list-style-type: none"> ○ Compartir los materiales. ○ Dejar los objetos en su lugar y en orden. ○ No pelear ni hacerse daño entre compañeros. ○ Iniciar y terminar el juego en el sector elegido. - Los niños y niñas deciden ¿Qué jugar? ¿Con quién jugar? ¿Cómo jugar? Luego van ubicándose en el sector que eligieron jugar. - Los niños juegan libremente, la docente observa sin alterar la dinámica del juego y en algunas oportunidades se involucra en el juego. (siempre y cuando se lo soliciten). - A través de una canción la docente avisa a los niños que es hora de guardar los materiales usados y ordenan los sectores. - Los niños en forma espontánea cuentan a que jugaron, como se sintieron y quienes jugaron - Se les invita a los niños a dibujar de manera libre lo que más les gustó realizar y/o jugar en los sectores. 	10:30 a 11:00												
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - La docente se despide de los niños y cantan la canción de despedida, los niños alzan sus sillas sobre la mesa, luego se desinfectan sus manos y salen recogiendo sus loncheras para esperar a sus padres. - ORIENTACIONES AL PADRE DE FAMILIA: Papi, mami, recuerden que los aprendizajes de los niños y niñas deben ser reforzados en casa a través de las actividades cotidianas que realizan. 	11:00 a 12:00												

PROBLEMA

LOS  DE LA SECCION  QUIEREN  LA

NIÑOS **AMISTAD** **JUGAR**

 , PARA QUE PUEDAN  CUANTOS NIÑOS  ATRAPARON.

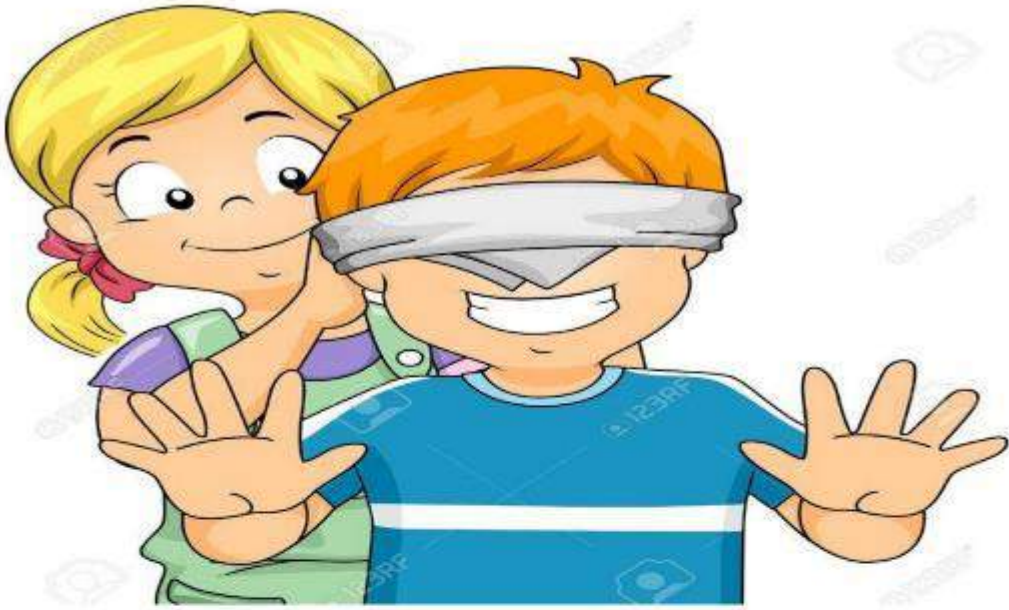
GALLINA CIEGA **CONTAR** **ATRAPARON.**

PERO NO SABEN COMO HACERLO: ¿QUÉ DEBERÍAN HACER LOS NIÑOS DE LA SECCIÓN AMISTAD PARA QUE PUEDAN CONTAR CUANTOS NIÑOS ATRAPARON?

DIBUJA EL JUEGO REALIZADO

Registramos nuestras saltamos.

orden	NOMBRE	¿CUÁNTAS GALLINAS COGIÓ?	PALOTES	ESCRITURA
01	CELINA	4	////	CUATRO
02	JAREN			
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
14				
15				



ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 08



I. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:








- Docente:
- Edad :5 años
- Sección: Respeto

II. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: "Nos divertimos jugando a jalar la soga"

III. PROPOSITO DE LA ACTIVIDAD.

ESTANDAR			
Resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales, agrupa, ordena hasta el quinto lugar, sería 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".			
COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS
Matemática "RESUELVE PROBLEMAS DE CANTIDAD" <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	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.	Usa expresiones que muestran comprensión sobre cantidad "muchos", "pocos", "ninguno", "más que", "menos que" en el juego de jalar la soga.	Que los niños y niñas cuenten y comparen en el juego de jalar la soga.

IV. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ACTIVIDADES Y/O ESTRATEGIAS	TIEMPO
RECIBIMIENTO	La docente recibe a los niños	8:00 a 8:10 am
ACTIVIDADES PERMANENTES	Canción de saludo, Oración de la mañana Canción al clima, Asistencia.	8:10 a 8:20 am
INICIO	<p>Partir de situaciones significativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ La docente invita a los niños a sentarse en asamblea y comenta, hoy pasé por un jardínito y vi a unos niños jugando con una soga, algo que pude notar es que estaban haciendo una competencia, jalando de ambos extremos y me quedé observando por un momento como se divertían. <p>Recorrido de saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ La docente pregunta: ¿Ustedes conocen ese juego? ¿Cómo se llama? ¿Le han jugado alguna vez? ¿Qué otros juegos conocen? <p>Generar el interés como disposición para el aprendizaje =proposito + criterio</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ En asamblea presentamos el propósito a lograr en la sesión: "Niños y niñas, hoy nos divertiremos contando y comparando con el juego de la soga." ▼ Nos ponemos de acuerdo las reglas a cumplir. 	8:35 a 8:45 am
DESARROLLO	<p>Aprender haciendo - aprender del error constructivo - mediación del aprendizaje</p> <p>PROBLEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ La docente presenta la situación problemática escrita en un papelete con imágenes: <p>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA</p> <p>Los  de la sección  quieren jugar a  y  con el juego de la , pero  cómo hacerlo. ¿Qué  hacer los  de la sección  para resolver el problema?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ Repite varias veces hasta que comprendan el problema. ▼ Luego, la docente invita a los niños a leer y después lee conjuntamente con ellos varias veces para logren la comprensión. 	8:45 a 9:40 am

	<ul style="list-style-type: none"> ▼ Surgen preguntas: ¿La profesora pregunta ¿cómo vamos a resolver el problema? ▼ Los niños identifican con la ayuda de la maestra los datos del problema. <p>Trabajo colaborativo – conflicto cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ La docente invita a los niños a mirar un video “Tirar la Cuerda” https://www.youtube.com/watch?v=moHH1QGGGxw ▼ seguidamente invita a los niños a salir al patio a jugar a “jalar sogas” ▼ Nos organizamos y pedimos que se organicen en dos grupos para realizar una competencia. ▼ Ya para empezar el juego, primero en ambos extremos se irá incluyendo a los niños uno a uno, el jefe del grupo indicando quien sigue si ve que su equipo va perdiendo y así hasta quedar sin más compañeros para elegir o hasta que haya algún ganador. ▼ Este juego se realizará varias veces y se pregunta ¿Cuántos compañeros están en tu equipo? ¿Cuántos compañeros están en cada extremo de la sogas? ▼ Regresan al salón y dialogamos sobre el juego realizado, la profesora pregunta ¿Cómo se realizó el juego? ¿a qué se debe que solo un equipo haya ganado? ¿Se deberá a la cantidad de niños en cada extremo ▼ Luego la docente monitorea el trabajo de los niños y pregunta ¿La forma como representaste te ayudará a resolver el problema? ¿Necesitas representarlo de otra forma? <p>Construir el nuevo conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ La docente refuerza la actividad con preguntas: ¿Cómo lograron resolver el problema? ¿Qué materiales han utilizado? ¿Solo se puede utilizar a los niños y niñas para contar y comparar? ¿Les pareció fácil o difícil resolver el problema? ▼ Los niños y niñas dibujan lo que realizaron en la actividad. 	
CIERRE	<p>REFLEXION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ En asamblea los niños responden a interrogantes: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Tuvieron alguna dificultad? ¿Logramos el propósito? ¿Para qué nos servirá lo aprendido hoy? <p>DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPLEJO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▼ Los niños comentan sobre el proyecto en casa con sus padres 	9:40 a 9:45 am
ASEO Y REFRIGERIO	Los niños se lavan las manos y disfrutan de su refrigerio	9:45 a 10:05 am
RECREO	Los niños juegan en el patio	10:05 a 10:35 am
JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES	<p>PRIMER MOMENTO: Planificación y organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los niños y niñas se sientan en asamblea y acordamos las reglas del juego. ✓ Las niñas y los niños deciden ¿que jugar?, ¿con quién jugar? ¿cómo jugar? <p>SEGUNDO MOMENTO: Desarrollo del juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los niños inician su proyecto del juego. ✓ Los niños juegan libremente, la docente observa sin alterar la dinámica del juego y en algunas oportunidades se involucra en el juego, “siempre y cuando se lo soliciten”. <p>TERCER MOMENTO: Socialización, representación, metacognición y orden.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los niños en forma espontánea cuentan a que jugaron, como se sintieron y con quienes jugaron. ✓ Representan y exponen <p>Preguntamos: ¿A que jugaron? ¿Qué han aprendido hoy? ¿Hay algo nuevo que les ha sorprendido y que hoy descubrieron? ¿Aprendieron algo nuevo que no sabían? ¿Solucionaron alguna dificultad? ¿Cómo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La maestra les presenta a los niños y niñas la cartilla que contiene el cuento <p>Antes del discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los niños y las niñas observan y describen la cartilla donde está el cuento: sus imágenes y leen el TÍTULO del cuento ➤ Preguntamos a los niños y niñas ¿De qué se tratará este texto? ¿Qué imágenes observamos en este texto? <p>Durante el discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les decimos a los niños que para leer el cuento deben seguir con su dedo la linealidad del texto. ➤ Mostramos como se lee y luego los invitamos a hacerlo. ➤ La profesora leerá primero el cuento frente a los niños, lo hará de manera lenta y repasando cada línea del texto señalando la imagen que se relaciona con lo que acaba de leer <p>Después del discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Luego los niños y las niñas que deseen leerán de manera individual, el cuento frente a sus compañeros (respetando siempre su nivel de lectura). 	10:35 am a 11:15 pm
TALLER Literario	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Felicitamos a cada niño y niña por su gran esfuerzo al leer el texto, y comunicamos a los estudiantes: Y así Rayta decidió ser tu amiga y te invita a dibujar muchas y muchas cosas con ella. ➤ Los niños y niñas muestran su trabajo y expresan como se sintieron durante la actividad. 	11:15 a 11:50 am
DESPEDIDA	Los niños se despiden entonando canciones	11:50 a 12:00 pm

V. BIBLIOGRAFIA. Programa curricular de educación inicial

Directora

Profesora de aula

Los  de la sección  quieren

Jugar a  y  con el juego de

la , pero  cómo hacerlo.

¿Qué  hacer los 

de la sección  para resolver el problema?

✦ Representa a través del dibujo según el tema desarrollado:
"NOS DIVERTIMOS JUGANDO A LA CARRETILLA"

Anexo 8: Constancia de aplicación**CONSTANCIA**

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°314
LUZMILA CERNA CORONEL, RUPACUCHA, RIOJA, REGIÓN
SAN MARTIN.

HACE CONSTAR QUE:

La Mg. **CELINA CERNA CORONEL**, estudiante del programa de estudios de doctorado en Ciencias de la Educación, ha ejecutado y aplicado los instrumentos de la investigación que lleva como título: **“Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja”** en nuestra institución educativa el 28 y 29 de abril del 2025.

Se expide la presente constancia a solicitud a petición de la parte interesada para los fines que crea conveniente.

Rioja, 29 de junio de 2025.

Atentamente

Luzmila Cerna Coronel
Institución Educativa N°314
Rupacucha, Rioja, Región San Martín



CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 231
ATAHUALPA, JENNY PULUCHE MONTOYA, RIOJA, REGIÓN
SAN MARTIN.

HACE CONSTAR QUE:

La Mg. **CELINA CERNA CORONEL**, estudiante del programa de estudios de doctorado en Ciencias de la Educación, ha ejecutado y aplicado los instrumentos de la investigación que lleva como título: **"Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja"** en nuestra institución educativa el 08 y 09 de mayo del 2025.

Se expide la presente constancia a solicitud a petición de la parte interesada para los fines que crea conveniente.

Rioja, 29 de junio de 2025.

Atentamente




Lic. Jenny Puluche Montoya
DIRECTORA
C. N. 124193787



PERU

Ministerio
de Educación

CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°089 JESUS
CAMUS DAZA, RIOJA, REGIÓN SAN MARTIN.

HACE CONSTAR QUE:

La Mg. CELINA CERNA CORONEL, estudiante del programa de estudios de doctorado en Ciencias de la Educación, ha ejecutado y aplicado los instrumentos de la investigación que lleva como título: "Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja" en nuestra institución educativa el 27 y 28 de mayo del 2025.

Se expide la presente constancia a solicitud a petición de la parte interesada para los fines que crea conveniente.

Rioja, 30 de junio de 2025.

Atentamente




D^{CA}. ALICIA S. A. RAMOS FERRAZ
DRI 8718089
DIRECTORA (e)



PERÚ

Ministerio
de Educación

CONSTANCIA

EL DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 288
REGINA BARRETO FERNANDEZ, RIOJA, REGIÓN SAN
MARTÍN.

HACE CONSTAR QUE:


La Mg. **CELINA CERNA CORONEL**, estudiante del programa de estudios de doctorado en Ciencias de la Educación, ha ejecutado y aplicado los instrumentos de la investigación que lleva como título: **“Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas de Rioja”** en nuestra institución educativa el 22 y 23 de mayo del 2025.

Se expide la presente constancia a solicitud a petición de la parte interesada para los fines que crea conveniente.

Rioja, 30 de junio de 2025.

Atentamente




Regina Barreto Fernández
DIRECTORA
10002244516

Anexo 9: Base de datos

Variable pensamiento matemático (niños)

N°	Grupo control				Grupo experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2
1	26	23	18	24	18	28	40	39
2	18	18	31	25	21	29	40	40
3	31	33	18	21	26	26	33	29
4	18	16	20	20	22	29	31	31
5	21	27	20	22	16	18	33	39
6	30	26	27	22	31	22	31	40
7	21	31	26	24	21	26	34	29
8	20	30	31	28	18	21	30	34
9	19	27	20	26	30	20	39	39
10	31	33	12	31	33	20	39	40
11	27	26	18	20	31	20	39	40
12	31	18	16	29	19	20	34	30
13	26	25	18	26	32	15	30	40
14	22	28	31	16	33	25	31	39
15	26	24	31	29	31	18	33	38
16	32	28	27	28	31	17	33	40
17	32	25	32	17	14	18	28	40
18	32	29	30	29	20	19	29	29
19	31	29	28	22	21	14	40	38
20	19	26	22	21	21	29	32	40
21	23	27	25	27	20	18	33	38
22	19	21	25	33	16	18	33	40
23	21	27	31	32	19	27	32	33
24	18	31	26	31	31	28	32	30
25	21	28	18	29	19	27	33	38
26	28	20	18	31	15	19	32	27
27	26	26	26	27	27	18	32	29
28	31	30	29	33	31	23	28	40
29	26	24	31	32	22	21	32	40
30	21	13	29	20	23	22	33	40
31	25	26	18	18	33	23	33	40
32	19	30	20	20	31	31	32	40
33	18	31	27	22	17	28	33	39
34	24	29	30	31	16	28	29	26
35	22	25	26	25	22	30	33	40
36	20	26	27	19	17	28	33	38
37	31	18	33	21	21	30	31	28
38	26	23	26	29	18	17	31	27
39	20	26	29	22	30	26	33	39
40	27	22	25	24	31	26	30	26
41	18	26	30	26	24	29	33	38
42	27	21	27	26	16	17	33	38
43	18	26	27	26	24	18	31	29
44	31	17	26	26	26	20	33	39
45	19	28	28	26	25	27	31	38
46	18	30	20	28	24	26	32	38
47	27	27	26	27	23	26	36	40
48	31	29	26	31	19	23	40	40
49	29	20	28	21	21	17	40	40
50	18	13	31	31	23	23	37	26
51	27	27	14	27	20	16	39	40
52	19	15	15	27	22	22	36	26
53	22	12	14	20	18	21	35	28

54	28	16	30	21	20	22	35	27
55	19	16	18	20	19	21	40	39
56	27	17	29	15	21	18	35	29
57	28	28	18	19	32	25	32	32
58	18	29	19	20	21	18	30	32
59	27	19	32	32	24	23	35	29
60	20	26	21	18	17	32	35	28
61	20	28	19	19	20	18	33	31
62	20	26	24	19	20	28	33	29
63	19	27	22	20	21	31	34	30
64	16	18	26	18	20	32	33	31
65	20	18	31	26	21	30	31	31
66	19	29	26	19	29	31	31	33
67	21	22	18	18	27	29	36	28
68	26	21	31	18	28	29	33	31
69	26	26	20	29	31	31	32	32
70	28	26	31	22	31	28	29	27
71	19	27	20	21	27	30	40	27
72	18	27	20	26	29	33	40	26
73	17	21	20	26	31	31	39	39
74	20	18	20	27	23	31	27	32
75	23	20	22	27	26	32	33	31
76	18	18	19	21	27	31	34	29
77	20	21	27	18	27	33	33	29
78	15	24	22	20	22	17	35	28
79	20	21	32	18	18	14	40	40
80	21	21	18	21	19	14	35	27
81	27	27	18	24	21	17	28	36
82	19	27	26	21	21	21	28	33
83	19	20	33	28	23	17	35	28
84	21	28	30	27	19	24	35	28
85	20	26	21	27	31	32	38	40
86	17	22	18	20	29	29	33	29
87	26	24	32	28	28	27	36	27
88	27	18	28	26	21	25	39	39
89	14	18	19	22	31	31	39	39
90	27	22	18	24	27	20	40	39
91	29	19	20	18	31	31	39	39
92	26	19	18	18	25	21	39	39
93	27	19	19	19	22	22	39	39
94	28	20	19	17	20	18	34	29
95	19	19	18	23	21	20	36	26
96	17	19	21	22	31	21	36	27
97	18	19	18	19	24	19	36	27
98	28	18	19	15	31	19	36	28
99	15	21	18	16	33	15	35	28
100	13	19	20	19	31	23	33	31
101	28	22	18	16	28	24	36	27
102	28	22	18	19	27	21	35	27
103	28	21	20	15	30	20	35	29
104	27	20	18	24	31	18	36	28
105	26	20	19	17	26	21	35	31



Celina Cerna Coronel

Modelo de gestión juegos tradicionales para el pensamiento matemático en niños de 5 años de las instituciones educativas...

 Revisión Repositorio Institucional

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::3117:553403329

Fecha de entrega

5 feb 2026, 14:47 GMT-5

Fecha de descarga

5 feb 2026, 14:54 GMT-5

Nombre del archivo

Tesis doctoral - Modelo de gestión juegos tradicionales y pensamiento matematico 22.01.2026.pdf

Tamaño del archivo

7.1 MB

145 páginas

21.697 palabras

125.111 caracteres




14% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 9%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.