

# INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL MONTECRICO

## PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



APLICACIÓN DE SESIONES BASADAS EN LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA “TAREA DE MOVIMIENTO” INCREMENTA EL NIVEL DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS TEMPRANAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL AULA AMARILLA DE 5 AÑOS DE LA CUNA JARDÍN ARMATAMBO, DEL DISTRITO DE CHORRILLOS, PERTENECIENTE A LA UGEL 07.

### **TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL**

AISCORBE HUAMÁN, Gabriela Isabel

ASCENCIOS MELENDEZ, Mónica Lucero

CORNEJO IRIVARREN, Maria de los Milagros

CUBAS JULCA, Sandy Elizabet

UCHUYPOMA ORTÍZ, Nykol Tania

VALENCIA MAMANI, Laura Noelia

Lima-Perú

2014

## **Agradecimiento y Dedicatoria**

Queremos manifestar nuestros agradecimientos a Dios por habernos acompañado durante esta etapa de construcción, a nuestra asesora de tesis la Lic. Gaby Matta, a nuestra profesora de investigación la Lic. Lourdes Andaluz quienes constantemente aportaron sugerencias para el planteamiento y desarrollo de nuestra propuesta. A la Mg. Josefa Lora Risco, especialista en psicomotricidad, quién nos orientó sobre su metodología y nos dio grandes aportes para nuestra investigación. A la directiva de la Cuna Jardín Armatambo, por permitirnos realizar la investigación en su institución.

Queremos dedicar este trabajo a nuestros padres por su apoyo incondicional durante toda la carrera y sobre todo en este último periodo de crecimiento profesional, a mi hijo e hija por ser el principal motivo para continuar y concluir este camino, a nuestra familia en general y a nosotras por todo el esfuerzo, dedicación y apoyo grupal en momentos difícil de etapa de nuestra vida.



3.2 La psicomotricidad y la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” .....	32
3.2.1 El Cuerpo y su significado .....	32
3.2.2 El cuerpo en la Educación .....	33
3.2.3 La presencia del cuerpo en las dimensiones humanas .....	33
3.2.3.1 Dimensión biológica .....	33
3.2.3.2 Dimensión psicológica .....	34
3.2.3.3 Dimensión afectiva .....	34
3.2.3.4 Dimensión Social .....	35
3.2.4 La psicomotricidad educativa .....	35
3.2.5 Las etapas de la psicomotricidad educativa .....	36
3.2.5.1 Educación en el movimiento .....	36
3.2.5.2 Educación por el movimiento .....	37
3.2.5.3 Educación del movimiento .....	38
3.2.6 Fundamentos neuro-psicológicos de la psicomotricidad .....	38
3.2.6.1 Maduración y motricidad .....	38
3.2.6.2 Desarrollo motor del niño y niña de 0 – 6 años .....	39
3.2.6.3 Maduración y aprendizaje .....	40
3.2.7 Los cuatro pilares de la psicomotricidad educativa .....	40
3.2.7.1 Educación integral .....	41
3.2.7.2 Educación integrada .....	43
3.2.7.3 Educación personalizante .....	43
3.2.7.4 Educación socializante .....	44
3.2.8 Metodología .....	44
3.2.8.1 Estrategia metodológica: “Tarea de movimiento” .....	45
3.2.8.2 Taxonomía de los contenidos .....	46
3.2.8.2.1 Coordinación psicoorgánica motriz .....	49
3.2.8.2.2 Coordinación sensoriomotriz .....	50
3.2.8.2.3 Coordinación perceptiva motriz .....	52
3.2.8.3 Características y estructura de la “Tarea de movimiento” .....	53
3.2.8.4 La sesión de psicomotricidad educativa “Tarea de Movimiento” .....	56
3.2.8.4.1 Momento de iniciación .....	56
3.2.8.4.2 Momento de diversificación .....	57
3.2.8.4.3 Momento de integración .....	57
3.2.8.5 Orientaciones didácticas de la estrategia metodológica .....	58

3.2.8.5.1 Orientaciones didáctico – metodológica para la acción	57
3.2.8.5.2 Orientaciones didáctico – metodológica para el diálogo	58
3.2.8.5.3 Orientaciones didáctico – metodológica para la diagramación .....	59
4. Objetivos .....	60
5. Hipótesis .....	61
6. Variables .....	63
7. Definiciones Operacionales .....	66
<b>II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
1. Diseño de la Investigación .....	71
2. Población .....	72
3. Instrumento .....	76
<b>III. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS</b>	
CONCLUSIONES .....	103
RECOMENDACIONES .....	105
REFERENCIAS .....	106
<b>APÉNDICES</b>	
• Instrumento	
• Modelo de la experiencia	
• Matriz de consistencia	

## Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Taxonomía de los contenidos de la psicomotricidad educativa</i> .....	47
Tabla 2. <i>Puntuación según las competencias matemáticas tempranas</i> .....	66
Tabla 3. <i>Puntuación por niveles según el nivel alcanzado</i> .....	67
Tabla 4. <i>Puntuación de cada nivel alcanzado según la competencia</i> .....	68
Tabla 5. <i>Distribución de la población según el género y edad</i> .....	72
Tabla 6. <i>Distribución de la cantidad de hermanos</i> .....	73
Tabla 7. <i>Distribución de lugar de hermanos que ocupan</i> .....	74
Tabla 8. <i>Distribución del grado de instrucción de los padres y madres</i> .....	74
Tabla 9. <i>Frecuencia de los padres que viven con los niños y niñas</i> .....	75
Tabla 10. <i>Frecuencia de edades de los niños divididos por 6 meses</i> .....	81
Tabla 11. <i>Nivel de puntuación de la competencia matemática temprana de los niños y niñas de 5 años del aula amarilla en el pre y post test</i> .....	85
Tabla 12. <i>Nivel de logro de la competencia matemática temprana del concepto de comparación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test</i> .....	87
Tabla 13. <i>Nivel de logro de la competencia matemática temprana de clasificación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test</i> .....	89
Tabla 14. <i>Nivel de logro de la competencia matemática temprana de correspondencia de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test</i> .....	91
Tabla 15. <i>Nivel de logro de la competencia matemática temprana de seriación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test</i> .....	93
Tabla 16. <i>Nivel de logro de la competencia matemática temprana de conteo verbal de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test</i> .....	95
Tabla 17. <i>Nivel de logro de la competencia matemática temprana de conteo estructurado de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test</i> .....	97
Tabla 18. <i>Nivel de logro de la competencia matemática temprana de conteo resultante de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test</i> .....	99
Tabla 19. <i>Nivel de logro de la competencia matemática temprana de conocimiento general de los números de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test</i> .....	101

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Esquema de secuencia del número .....	30
<i>Figura 2.</i> Gráfico poligonal del nivel de puntuación de la competencia matemática temprana de los niños y niñas de 5 años del aula amarilla en el pre y post test .....	86
<i>Figura 3.</i> Gráfico poligonal del nivel de la competencia matemática temprana del concepto de comparación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test .....	88
<i>Figura 4.</i> Gráfico poligonal del nivel de la competencia matemática temprana de clasificación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test. ....	90
<i>Figura 5.</i> Gráfico poligonal del nivel de la competencia matemática temprana de correspondencia de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test. ....	92
<i>Figura 6.</i> Gráfico poligonal del nivel de la competencia matemática temprana de seriación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test. ....	94
<i>Figura 7.</i> Gráfico poligonal del nivel de la competencia matemática temprana de conteo verbal en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test. ....	96
<i>Figura 8.</i> Gráfico poligonal del nivel de la competencia matemática temprana de conteo estructurado en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test .....	98
<i>Figura 9.</i> Gráfico poligonal del nivel de la competencia matemática temprana de conteo resultante en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.....	100
<i>Figura 10.</i> Gráfico poligonal del nivel de la competencia matemática temprana de conocimiento general de los números en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.....	103

## Introducción

En la actualidad existen diferentes pruebas que muestran que el Perú se encuentra en un nivel muy bajo en el área de matemática ocupando el último lugar de 65 países, según la prueba PISA realizada en el 2012.

El grupo de investigación realizó diversas observaciones en las que se evidenció que los niños y niñas carecían de las competencias matemáticas tempranas, si bien es cierto las matemáticas se aplican en la vida cotidiana, muchos de los niños y niñas muestran desagrado y desinterés ya que sus primeras experiencias no fueron significativas o presentadas de una manera lúdica y dinámica.

Se han presentado diversas estrategias y metodologías para la enseñanza de las matemáticas en el nivel inicial, sin embargo, según Rencoret (1998) la mejor forma de interiorizar un conocimiento es a través del cuerpo, explotando todas sus potencialidades, con libertad, creatividad y uso de los saberes previos.

Las investigadoras motivadas por buscar un cambio en la enseñanza de las matemáticas, quisieron llevar a cabo la aplicación de sesiones psicomotrices como una alternativa para incrementar el nivel de las competencias matemáticas tempranas de una forma dinámica y activa, es por ello que se investigó y utilizó la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” planteada por la Mg. Josefa Lora Risco.

El presente trabajo de investigación se estructura en tres partes; la primera parte contiene el planteamiento del problema, los antecedentes, el sustento teórico, los objetivos: general y específicos, la hipótesis: fundamental y sub-hipótesis, las variables: independiente y dependiente, y las definiciones operacionales. La segunda parte contiene la metodología de la investigación: tipo y diseño, la población y el instrumento. La tercera parte contiene el análisis e interpretación de los resultados. Por último se mencionan las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y los apéndices, el instrumento: el modelo de la experiencia, el análisis de juicio de expertos, el vaciado de las pruebas aplicadas y la matriz de consistencia.

## **I. MARCO TEÓRICO**

## 1. Planteamiento del Problema

La inteligencia es un proceso cerebral que nos lleva a elegir la mejor opción para solucionar una dificultad y esta se complementa como una facultad para comprender, entre varias opciones cual es la mejor. Asimismo, nos ayuda a resolver problemas o incluso a crear productos que tengan valor específico dentro de una cultura.

La inteligencia es una capacidad que todos los seres humanos poseen en mayor o menor porcentaje; esto se debe a los diferentes estímulos que recibe del medio que lo rodea, ya que, no solo se trata de una cuestión genética, es decir no es solamente innato, sino que a lo largo de la vida los seres humanos irán desarrollando las diferentes habilidades a través de acciones que despierten su curiosidad e interés. Es por ello que en la primera infancia se debe facilitar al niño y niña experiencias enriquecedoras y significativas que en un primer momento serán perceptivas y motoras, y posteriormente servirán para afrontar diferentes situaciones de su vida futura.

En los primeros cinco años de vida, es crucial la educación temprana, que le va a ayudar a hacer frente a la etapa de aprendizaje, asimilando actitudes, valores y costumbres de la sociedad, permitiendo de esta manera experiencias que trascenderán en el desarrollo del niño y niña.

La inteligencia no es solo “saber mucho”, sino que se trata de poner en juego nuestros conocimientos y aptitudes en todas las acciones de nuestra vida cotidiana, y por ello los seres humanos son capaces de desafiar obstáculos que pueden ser desde la resolución de un problema matemático hasta hablar correctamente en público. “La inteligencia es una capacidad mental que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, y aprender de la experiencia” (Miralles, 2011, p. 40).

El cerebro está compuesto principalmente por dos hemisferios. El hemisferio izquierdo es la parte motriz capaz de reconocer grupos de letras formando palabras, y grupos de palabras formando frases. Tanto en lo que se refiere al habla, la escritura, la numeración, las matemáticas y la lógica, como a las facultades necesarias para transformar un conjunto de información en palabras, gestos y pensamientos. John Hughlings en 1878 describió el hemisferio izquierdo como el centro de la facultad de expresión. El hemisferio derecho es un hemisferio integrador, centro de facultades viso – espaciales, especializado en sensaciones y habilidades especiales; como visuales y

sonoras. Concibe las situaciones y las estrategias del pensamiento de una forma total, integra varios tipos de información (sonidos, imágenes, olores y sensaciones) y los transmite como un todo. El método de elaboración utilizado por este hemisferio se ajusta al tipo de respuesta inmediata que se requiere en los procesos visuales y de orientación espacial.

La estructura mental básica tiende a permanecer a lo largo de los años pero también evoluciona a medida que la persona adquiere nuevas experiencias, conocimientos y/o aprendizajes.

El pensamiento se desarrolla entonces gracias a la naturaleza de la acción externa (por las experiencias significativas obtenidas del medio y por la educación). El desarrollo del pensamiento puede entonces ser estimulado o natural, pero este último debe respetar según Piaget las etapas del desarrollo natural del niño y la niña. Entre el nacimiento y los dos años de vida, se produce la etapa sensorio-motora, donde el infante es incapaz de internalizar ideas. Entre los 2 y los 7 años transcurre la etapa pre operacional. El niño y la niña ya forman imágenes mentales y desarrolla primero el lenguaje oral y luego el escrito. Entre los 7 y los 11 años es la etapa del pensamiento concreto, y a partir de esta edad ya puede ser capaz de abstraer. “Todo pensamiento para ser tenido como tal debe confrontarse con la experiencia. La mente para este autor se desarrolla, cuando se enfrenta a situaciones que debe resolver” (Dewey, 2004, p. 98).

El niño y la niña, para el desarrollo de su pensamiento lógico necesitan relacionar experiencias obtenidas por el medio que serán significativas para ellos, dichas experiencias les permitirán una exploración activa, mientras más oportunidades más será el enriquecimiento de este pensamiento. Aquí se emplean distintas habilidades cognitivas entre ellas: resolución de problemas, relacionar conceptos, etc. las características de un niño o niña dentro del pensamiento lógico se da por medio de la adquisición de ciertas habilidades para representar la realidad, organizar, ordenar datos, el pensamiento en función a las imágenes, símbolos, etc.

Según Jean Piaget, “el aprendizaje consiste en la adquisición de una nueva estructura de operaciones mentales a través del proceso de equilibrio” (1997, p. 89). El aprendizaje, es la adquisición de distintas y nuevas respuestas para situaciones específicas, denominándolo equilibración. Este consta de dos procesos que se complementan, llamados, asimilación y acomodación. Es aquí donde los sujetos comprenden las conductas, la manipulación, la observación del medio y generando un conocimiento.

Toda persona genera un conocimiento, pues este es entendido como la manera que tiene un individuo para comprender y operar sobre los nuevos datos que este obtiene o percibe del mundo que lo rodea. Jean Piaget en su teoría del conocimiento señala tres tipos: conocimiento físico, conocimiento social y conocimiento lógico matemático.

El conocimiento físico se adquiere a través de las acciones que el sujeto realiza sobre los objetos y reflexionando sobre la reacción de estos. El conocimiento social es externo y hace referencia a la información que se adquiere a través de las personas. El conocimiento lógico matemático está en el sujeto y la retroalimentación de las relaciones que el niño y niña han establecido entre los objetos, por lo tanto no es algo que se enseñe sino que se adquiere en la interacción con el medio.

El conocimiento lógico matemático, se empieza a adquirir cuando el sujeto es capaz de involucrarse en el pensamiento crítico. Este tipo de conocimiento a diferencia del físico, no se adquiere simplemente a través de la observación y manipulación, sino más bien a través del procesamiento mental de la información que se obtiene de la observación y manipulación. El conocimiento lógico matemático es más abstracto que el físico y requiere que el sujeto derive sus conocimientos de las cosas que observan y traten de dar respuestas a los sucesos o situaciones observadas.

Dentro de estas habilidades se podrá encontrar la competencia matemática, que consiste en el uso y relación de los números, operaciones básicas, símbolos, formas de expresión, el razonamiento para producir, interpretar información, resolución de problemas tanto personales como sociales. Dentro de esta competencia matemática se encuentra la clasificación, seriación, comparación, conteo, etc., estas sirven para que el niño y la niña puedan aprehender el desarrollo general del concepto del número, no solo memorizándolo sino interiorizándolo y de esta manera generar dicho conocimiento.

Según la teoría interaccionista, planteada por Van de Rijt (1998, p. 98), este desarrollo será logrado según la adquisición de las habilidades matemáticas en distintas situaciones, búsqueda de soluciones e interpretación de la realidad. El Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMTU 2007), centrado en el enfoque interaccionista, presenta diferentes habilidades en las que se aplican el conocimiento y el pensamiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana.

La teoría interaccionista de Van de Rijt, trabaja a la par con la teoría Piagetiana, e incluyen habilidades de conteo y desarrollo del número a las que llama las ocho competencias matemáticas tempranas, estas son: Conceptos de comparación,

clasificación, correspondencia uno a uno, seriación, conteo verbal, conteo estructurado, conteo resultante o resultado del conteo, y conocimiento general del número. Estas competencias podrán ser logradas por el niño y niña, siempre y cuando alcance la etapa de operaciones concretas y así pueda tener una comprensión real del número.

En una observación realizada a 35 niños y niñas del aula “Verde” de 4 años de la Cuna Jardín Armatambo el día martes 9 de julio del 2013, durante el momento de Juego Libre; se pudo notar que en las competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas, en la competencia de Comparación, solo el 37,14% de los niños y niñas podía diferenciar o encontrar similitudes entre los juguetes (disfraces, bloques, platos) de los diferentes sectores; en la competencia de Clasificación, solo el 28,57% de los niños y niñas agrupaban los objetos según colores (amarillo, rojo, azul y verde), tamaño (grande o pequeño) o forma (recipientes redondos); en la competencia de Correspondencia, solo el 34,29% de los niños y niñas relacionaban los objetos de acuerdo a cantidades o características físicas (forma de prendas de vestir, diseños de los disfraces); en la competencia de Seriación, el 34,29% de los niños y niñas ordenaban los objetos de acuerdo al tamaño (grande, mediano y pequeño) y color (tonos de: rojo, amarillo, azul, verde, anaranjado, morado, celeste); en la competencia de Conteo Verbal, solo el 42,86% de los niños y niñas contaba verbalmente pero hasta el número tres; en la competencia de Conteo Estructurado, solo el 28,57% de los niños y niñas contaban señalando los objetos hasta el número siete u ocho en algunos casos; en la competencia de Conteo Resultante, solo el 8,57% de los niños y niñas contaba los juguetes u objetos sin señalar llegando hasta el cuatro o cinco; y en la competencia de Conocimiento General de los Números, solo el 8,57% de los niños y niñas usaban el número, el conteo, las cifras para resolver los “problemas” que se presentaban en su juego. Se puede observar que en todas las competencias los porcentajes son mucho menores del 50% de la población total del aula que son treinta y cuatro niños y niñas. De esta manera se evidencia que existe un problema en el logro de un alto nivel de las competencias matemáticas tempranas. Estos porcentajes se obtuvieron mediante el recojo de datos anotando cuántos niños y niñas del total realizaron cada una de las actividades relacionadas con las competencias matemáticas.

Ante la problemática anteriormente presentada, se planteó como solución aplicar sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, la cual consta de sesiones de psicomotricidad que le va permitir al niño y niña, vivenciar con su cuerpo diversos movimientos a partir de la interiorización de sus experiencias.

Dicho de otro modo, podemos considerar que la educación psicomotriz, en su totalidad, implica aspectos socio afectivos, motores, psicomotores e intelectuales, ya que se preocupa del progreso global del niño a partir de vivencias corporales que le facilitan el desarrollo de las capacidades de sensorio-motricidad, percepción, comunicación y expresión mediante interacción activa de su cuerpo con el medio ambiente (Sugrañes, 2007, p. 56).

Jean Piaget sostiene que “mediante la actividad corporal los niños y niñas aprenden, crean, piensan y actúan para afrontar y resolver problemas” (1997, p. 85). La actividad psicomotriz está estrechamente vinculada con la actividad mental y emocional, un buen desarrollo de estos aspectos le va a dar el equilibrio para poder afrontar cualquier situación. Los niños y niñas aprenden mediante las experiencias que le brinda su entorno, como jugar, caminar, la escuela, etc.

La estrategia metodológica “Tarea de movimiento” de Josefa Lora Risco, le da al niño y niña la libertad de experimentar con su cuerpo en movimiento y vivir diferentes experiencias que le permitirán desarrollar y fortalecer sus capacidades y habilidades: físicas, socioemocionales y cognitivas.

A través del trabajo del cuerpo en interacción con el medio y con los demás sujetos, y respetando la maduración propia de cada niño y niña, se presentarán momentos propicios dónde se dará un aprendizaje realmente significativo. El movimiento no sólo implica una acción física, va más allá. Es un conjunto de acciones psíquicas que estimulan las diversas áreas del cerebro para reaccionar ante una situación. En estas acciones se introducirán, crearán y reforzarán hábitos y nociones cognitivas propias de la edad de los niños y niñas, además de habilidades sociales con sus pares y con uno mismo, y el control y conocimiento de su propio cuerpo.

Entonces se concluye que las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” contribuirán al desarrollo motor, intelectual y emocional del niño y niña. El adecuado progreso de una de estas áreas va a llevar a que las otras se desarrollen de igual manera. Por lo tanto, habrá una evolución en el pensamiento lógico del niño, lo cual llevará a la adquisición de las competencias matemáticas tempranas y finalmente la adquisición del conocimiento del número.

Después de lo anteriormente expuesto, el problema quedaría formulado de la siguiente manera:

**¿En qué medida la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07?**

## 2. Antecedentes

Para la presente investigación se han revisado algunas tesis, las cuales han enriquecido de manera cuantitativa y cualitativa la información sobre algunos temas, como por ejemplo, la influencia de la psicomotricidad en el aprendizaje de los conceptos básicos de matemática, las teorías de la psicomotricidad, la matemática temprana o nociones matemáticas básicas, permitiendo así tener una visión más amplia para la elaboración de la presente investigación.

Las investigaciones han sido encontradas en la Biblioteca Central del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, como también en el banco virtual de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y entre las revisadas se han tomado en consideración las siguientes:

**COLE CRISTÓBAL, Bárbara Denise, LLANOS BELLIDO, Silvia del Rosario y otros (2007) “Aplicación del “Programa de psicomotricidad Linqu” basado en el “Programa de los 20 aros” mejora el nivel de desarrollo de las habilidades básicas para la iniciación al cálculo en los niños de 4 años de la institución educativa “La Anunciación” del distrito de Villa María del Triunfo, UGEL 01” Perú, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.**

Esta investigación se asemeja a la nuestra ya que tienen el mismo tipo de diseño de investigación, su variable independiente está enfocada en la psicomotricidad, al igual que la nuestra, y la dependiente, en las habilidades básicas de iniciación al cálculo (clasificación, seriación, conservación, expresión de juicio lógico y función simbólica), mientras que nuestra investigación tiene como variable dependiente las competencias matemáticas tempranas (conceptos de comparación, clasificación, correspondencia uno a uno, seriación, conteo verbal, conteo estructurado, conteo resultante y el conocimiento general del número), ambas investigaciones buscan incrementar el nivel matemático. Las dos investigaciones hacen uso de un instrumento, esta investigación hace uso del Test de Habilidades Básicas para la Iniciación al Cálculo (TIC), mientras que la nuestra hace uso del Test Evaluación Matemática Temprana – UTRECH (TEMT-U). La población en la que aplicaron su investigación son niños y niñas de 4 años, mientras que nuestra investigación fue aplicada en niños y niñas de 5 años. Su propuesta se diferencia de la nuestra ya que crean un programa de psicomotricidad que

consta de sesiones secuenciales donde los niños desarrollan la atención, el dominio del cuerpo y patrones locomotores, mientras que nuestra propuesta consiste en sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” cuyo fin es el desarrollo integral del niño y niña, teniendo como principios la libertad y creatividad. La aplicación del “programa de psicomotricidad Linqu” logró desarrollar las habilidades básicas para la iniciación al cálculo, ya que en la habilidad de clasificación el 100% de los niños y niñas alcanzaron el nivel logrado, en la habilidad de seriación el 66,70% de los niños y niñas alcanzaron el nivel logrado, el 33,30% alcanzó el nivel emergente, mientras que ningún niño o niña se quedaron en el nivel no logrado, en cuanto a la habilidad de conservación el 40% de los niños y niñas alcanzaron el nivel emergente mientras que el 60% de los niños y niñas se quedaron en el nivel no logrado, esto quiere decir que esta habilidad no se logró, en la habilidad de expresión de juicio lógico el 100% de los niños y niñas lograron alcanzar el nivel logrado, en la habilidad de función simbólica el 13,30% de los niños lograron alcanzar el nivel logrado, el 40% de los niños y niñas lograron alcanzar el nivel emergente mientras que el 46,70% restante se quedó en el nivel no logrado, teniendo como resultado el logro de esta habilidad. Además se desarrolló el trabajo en equipo, la experiencia corporal y la realidad lúdica.

**MURILLO PEREZ, Patty; ROJAS ROMÁN, Isela y otros (2001) “Aplicación del Módulo “Matikit” para estimular el desarrollo de la noción de conservación de cantidad en los niños y niñas de 5 años de la Cuna Jardín ‘El Milagro’” Perú, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.**

Esta investigación se asemeja a la nuestra ya que tienen el mismo diseño de investigación, ambas investigaciones buscan incrementar el nivel matemático, su variable dependiente es la noción de conservación de cantidad (nociones básicas: esquema corporal, espacio, tiempo, color, forma, tamaño y longitud, y nociones de orden lógico matemático: clasificación, seriación y conservación de cantidad) y la nuestra son las competencias matemáticas tempranas (conceptos de comparación, clasificación, correspondencia uno a uno, seriación, conteo verbal, conteo estructurado, conteo resultante y el conocimiento general del número). Las dos investigaciones hacen uso de un instrumento, esta utiliza la Prueba de conservación de Piaget y Szeminzka, mientras que la nuestra usa el TEMT-U. Ambas investigaciones aplicaron sus propuestas en niños y niñas de 5 años. Se diferencian en la variable independiente, su propuesta es el “Módulo Matikit” que son experiencias realizadas con materiales que

permiten vivenciar las transformaciones de los conjuntos de elementos utilizados, mientras que nuestra propuesta son sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” que busca el desarrollo integral del niño y niña, teniendo como principios la libertad y creatividad. La aplicación del “Módulo Matikit” estimuló el desarrollo de la noción de cantidad ya que en las categorías de conservación, en la categoría de equivalencia de pequeños conjuntos los niños y niñas obtuvieron un promedio de 6,10 de 8 puntos y en la categoría de cantidades discontinuas obtuvieron 12,40 de 16, en ambas categorías pasaron de un estado inestable a estable, y en la categoría de cantidades continuas obtuvieron 7 de 10 pasando del estado ausente a inestable.

**BRAVO MANNUCCI, Ellianna Sylvana y HURTADO BOURONCLE, María del Carmen (2012) “La influencia de la psicomotricidad global en el Aprendizaje de conceptos básicos matemáticos en los niños y niñas de cuatro años de una institución educativa Privada del distrito de San Borja” Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú.**

Esta investigación se asemeja a la nuestra ya que ambas buscan incrementar el nivel matemático de los niños y niñas a través de la psicomotricidad. Los dos trabajos hacen uso de un instrumento, esta utiliza la Prueba de Pre-Cálculo de Neva Milicic y Sandra Schmidt y la nuestra hace uso del TEMT-U de Van de Rijt. Las variables dependientes de ambos trabajos están enfocados en la matemática, esta investigación trabaja los conceptos básicos matemáticos (dimensión, cantidad y tamaño) y la nuestra trabaja las competencias matemáticas tempranas (conceptos de comparación, clasificación, correspondencia uno a uno, seriación, conteo verbal, conteo estructurado, conteo resultante y el conocimiento general del número). Las variables independientes se asemejan ya que se enfocan en la psicomotricidad, este trabajo propone un “Programa de psicomotricidad global” basado en la perspectiva psicomotriz de Jean Le Bouch, donde desarrollan la psicomotricidad a través de sesiones grupales e individuales con diferentes tipos de materiales, y nuestra investigación propone sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” de Josefa Lora que busca el desarrollo integral del niño, teniendo como principios la libertad y creatividad. Ha influenciado de manera positiva en el aprendizaje de los conceptos básicos matemáticos ya que los resultados obtenidos en el pre-test fueron superados por los obtenidos en el post-test en cada uno de los conceptos. En los resultados obtenidos

de la aplicación del programa de psicomotricidad global, se observó que en el grupo experimental se dieron bajos resultados, mientras que en el grupo de control el resultado fue superior ya que venían trabajando hace un año atrás, mientras que el grupo experimental ingresaba por primera vez a la institución. Las autoras llegaron a la siguiente conclusión, la psicomotricidad es fuente integradora del conocimiento del niño y niña, ya que mediante movimientos corporales, los niños y niñas relacionan los objetos, generando sus propias estructuras mentales de manera espontánea y natural.

### 3. Sustento Teórico

#### 3.1 La inteligencia y el desarrollo del pensamiento del niño y niña de preescolar

El ser humano vive en una constante interacción con el mundo que lo rodea. Por tanto este obtiene experiencias de su entorno que le permitirán entender, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana.

A la capacidad mental general que da paso a la razón, la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de las ideas complejas, el aprender de manera rápida y el uso de la experiencia se le denomina inteligencia. También como la capacidad para darse cuenta de las cosas, dar sentido o imaginar lo que se desea realizar. La inteligencia muestra el nivel de desarrollo de autonomía, del dominio del medio, la razón y el conocimiento sobre ciertos conceptos en el que se desenvuelve el ser humano a lo largo de la evolución.

La inteligencia humana es la capacidad del ser humano, de adaptarse al medio exitosamente mediante una percepción rápida de la realidad. La inteligencia humana no tiene límites, su potencial es infinito y se basa en el poder que tiene la visión, los sueños, las ganas de hacer las cosas, la actitud mental positiva. Implica la habilidad necesaria para solucionar problemas o elaborar productos y/o servicios que son de importancia en el contexto cultural (Majano, 2013, p. 21).

Dentro de la inteligencia del hombre podemos encontrar ciertas características como por ejemplo: la conciencia de uno mismo; ciertas habilidades entre ellas la verbal, numérica, creativa, de improvisación, moral y espiritual; así como también la fluidez verbal, el razonamiento, etc.

La inteligencia, según Glenn Doman, es la capacidad para analizar la realidad que le rodea, el ser capaz de imaginar cómo debería de ser y la manera de actuar para poder transformarla. Esta depende de la herencia, según el autor lo define como “inteligencia potencial” y el entorno, como la educación la “inteligencia efectiva”. La educación consiste en dar al cerebro un estímulo sobre lo que necesita para desarrollarse, actúa a favor de las conexiones neurológicas, es decir, creando una red neurológica o también llamada “sinapsis”. La sinapsis, es el centro de comunicación de

las neuronas. El antes mencionado estímulo, se define como la acción externa que recibe el individuo por medio de las sensaciones la cual generará una respuesta y es por medio de la estimulación que logra mejorar la estructura del cerebro y las funciones de la inteligencia. Sin embargo, la inteligencia no es algo innato ni perenne que domina todas las destrezas y habilidades de resolución de problemas que posee el ser humano, localizada en diferentes áreas del cerebro, que están interconectadas entre sí y que a su vez trabajan de manera individual.

**3.1.1 Bases neurológicas de la inteligencia.** La inteligencia tiene sus bases neurológicas en el sistema nervioso y el cerebro, este posee divisiones las cuales presentan diversas funciones, que se comparten con otros lóbulos. Según Carl Sagan (2002), señala que el trabajo del cerebro que llamamos mente es producto de la interacción entre su cuerpo y su naturaleza interna, así como de la acción colectiva de sus componentes, dando pie a varias corrientes de pensamiento; pero existiendo zonas del cerebro con funciones especializadas, si esta sufren algún deterioro o lesión, este cuenta con mecanismos adecuados para suplir estas fallas. A partir de la breve explicación de dichas divisiones, se da a conocer la estructura del cerebro que está formado de dos hemisferios simétricos, cada uno tiene funciones específicas pero entre todas actúan con el propósito de generar interpretaciones y respuestas. El hemisferio izquierdo es la parte motriz, capaz de reconocer letras agrupadas que forman palabras, y palabras agrupadas formando frases, refiriéndose al habla, la escritura, la numeración, las matemáticas y la lógica, como a las facultades necesarias para transformar un conjunto de informaciones en palabras, gestos y pensamientos. Eileen Critchley, describió que dicho hemisferio es el centro de la expresión. Dependiendo de su dureza, una embolia que afecte a esta estructura puede producir pérdidas funcionales, pérdida funcional del habla y afectar destrezas motoras en el lado derecho del cuerpo. El hemisferio almacena conceptos que luego traduce a palabras mejor que una memoria textual. El cerebro comprende las ideas, los conceptos y los almacena en un lenguaje no verbal, que luego traduce a un lenguaje o idioma aprendido por el individuo mediante la cultura.

El hemisferio derecho manda sobre distintas funciones especializadas como el izquierdo. Su forma de procesar y elaborar la información es distinta que el hemisferio opuesto. Concibe las situaciones y las estrategias del pensamiento de una forma total. Integra distinta información (sonidos, imágenes, olores, sensaciones) y los transmite como un todo. El método de elaboración utilizado por el hemisferio derecho se ajusta

al tipo de respuesta inmediata que se requiere en los procesos visuales y de orientación espacial. El lóbulo frontal derecho y el lóbulo temporal derecho se encargan de ejercer las actividades especializadas no verbales del hemisferio derecho. Esto se corresponde, en muchos aspectos, con las funciones de control del habla que ejercen el lóbulo frontal y el lóbulo temporal del hemisferio izquierdo. El resto de lóbulos tienen menos funciones.

El uso de estos dos hemisferios permite el desarrollo de la inteligencia. Los dos son igual de importantes y su equilibrio va a permitir realizar las tareas necesarias sin importar su dificultad.

El cerebro humano está formado por tres cerebros integrados en uno. Estos cerebros son: el reptiliano; el sistema límbico; y la neocorteza. Cada una de estas áreas del cerebro ejerce diferentes funciones que, en última instancia, son responsables por la conducta humana. (Maclean, 1990, p. 24).

El cerebro reptiliano, está relacionado con la acción, la función principal es la de controlar la vida emotiva que conlleva los sentimientos, el sexo, la regulación endocrina, el dolor y el placer. Dentro del cerebro límbico, se asocia con la capacidad de sentir y desear. Esta parte es capaz de comparar el presente con el pasado, por lo tanto, da origen al aprendizaje y activa las emociones. Por último, en el cerebro neocortéx, es donde se producen los procesos intelectuales superiores.

Se convierte en la parte principal de atención sobre lecciones que requieren la resolución de problemas, el análisis y síntesis de información, el uso del razonamiento analógico y del pensamiento crítico y creativo.

Se contextualiza según Carl Sagan (2002), que el trabajo del cerebro que llamamos “mente” puede ser una consecuencia de la acción colectiva de los componentes del cerebro. Es aquí donde se puede encontrar las estructuras mentales que son la distribución y orden de las partes en un todo.

La estructura mental de los seres humanos está formada únicamente por conocimientos, pensamientos, sentimientos, vivencias, creencias, criterios, principios y valores morales, sociales y espirituales. Se desarrolla principalmente en la infancia, sobre todo en los tres primeros años. La estructura mental básica tiende a permanecer a lo largo de los años pero también evoluciona a medida que la persona adquiere nuevas experiencias, conocimientos y/o aprendizajes. Esta estructura mental es el punto de partida que le ayudará a llegar muy alto en la vida.

**3.1.2 Desarrollo del pensamiento.** Desarrollar el pensamiento significa activar los procesos mentales generales y específicos en el interior del cerebro humano, para desarrollar o evidenciar las capacidades fundamentales, las capacidades de área y las capacidades específicas, haciendo uso de estrategias, métodos y técnicas durante el proceso enseñanza-aprendizaje, con el propósito de lograr aprendizajes significativos, funcionales, productivos y de calidad, y sirva a la persona en su vida cotidiana y/o profesional, es decir que se pueda hacer uso de ellos y se pueda generalizar en diferentes situaciones.

**3.1.2.1. Etapas o períodos de desarrollo del pensamiento.** Partiendo el concepto de estadio encontramos: “es una secuencia ordenada y regular con organización propia y de carácter integrador” (Morozirato, 2007, p. 112), por lo que podemos entender que existe un proceso de etapas que se da en todo niño y niña y este precisamente pasa por cada una de ellas siguiendo un orden establecido, mostrando en cada etapa una serie de características únicas que se distinguen entre sí. Cada logro alcanzando en una etapa será beneficioso ya que será este el que le permita alcanzar otros más complejos.

Es importante conocer los diferentes períodos por los que pasa el niño y la niña; para poder entender la relación que existe entre los aspectos de la función lógico matemática y su propio desarrollo.

Piaget (1997) describe cuatro etapas cualitativamente diferentes en su teoría del desarrollo cognitivo que caracteriza típicamente a los niños y niñas desde la infancia hasta la adolescencia: cabe decir que esta sucesión tiene un orden secuenciado, sin embargo las edades consideradas por Piaget solo son referenciales, dependiendo de ello la madurez y el estímulo del ambiente.

- ✓ Etapa Sensorio motor (0 – 2 años).
- ✓ Etapa pre operacional (3 – 7 años).
- ✓ Etapa de las operaciones concretas (8 – 11 años).
- ✓ Etapas de las operaciones formales (12 – 15 años).

*Etapa o Período Sensorio-motor.* Jean Piaget nombró a la primera etapa del desarrollo cognoscitivo, período sensorio-motriz porque implica que el niño y la niña deban aprender a responder por medio de actividades motoras diversos estímulos que se muestran a sus sentidos. El niño y la niña no sólo escuchan y ven un sonajero, aprenden a sostenerlo, sacudirlo o chuparlo. La tarea es aprender a coordinar secuencias sensorio-motoras para resolver problemas simples. Piaget subdividió el período Sensorio-motor en 6 sub etapas:

La primera etapa, llamada también “ejercicio reflejo”, que abarca el primer mes de vida, es el momento en el que los niños y niñas usan sus reflejos innatos y adquieren cierto control sobre ellos.

La segunda etapa, llamada “reacciones circulares primarias”, que se da a partir del primer mes hasta el cuarto mes, es la etapa en la que los niños y niñas repiten las conductas placenteras que ocurren por azar (chupar el pulgar).

La tercera etapa, de “reacciones circulares secundarias”, que va desde el cuarto mes hasta el octavo, el niño y la niña hacen accidentalmente algo interesante o placentero, como poner en movimiento un móvil colocado sobre su cabeza.

La cuarta etapa, de “coordinación propositiva de los esquemas secundarios”, que abarca a partir del octavo mes hasta el décimo segundo, es la etapa en la que los niños y niñas empiezan a anticipar sucesos y a utilizar esquemas previos para resolver problemas en situaciones actuales.

La quinta etapa, llamada “reacciones circulares terciarias”, que se da entre el décimo segundo y el décimo octavo mes, los niños y niñas empiezan a experimentar con acciones nuevas para ver lo que sucede en lugar de repetir patrones de conducta ya aprendidos. Se sirven del ensayo-error.

La sexta etapa, de “soluciones mentales”, que se da desde el décimo octavo y el vigésimo cuarto mes, los niños y niñas empiezan a pensar en los problemas para encontrar soluciones mentales; internalizan las acciones y sus consecuencias, y no se basan exclusivamente en el ensayo-error.

*Período Pre operacional.* El período pre operacional se da aproximadamente entre los 2 y los 7 años de edad. Este período se caracteriza porque el niño y la niña realizan operaciones mentales que aún no son completas, poseen imprecisión, inadecuación y falta de reversibilidad.

En este período se dan procesos como: el juego simbólico, la concentración, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la yuxtaposición y la falta de reversibilidad.

✓ Pre – conceptual.

Se da desde los 2 a los 4 años y se caracteriza porque el niño y la niña van adquiriendo el lenguaje, en el cual se evidencia un uso más general de la función simbólica; se trata de desarrollar la capacidad de abstracción, que es una característica del ser humano, con la que se puede imaginar y recordar situaciones, objetos, animales o acciones, sin que estén presentes en ese momento ni sean percibidos por los sentidos, y de tal modo se da el juego simbólico, es decir, la creación de situaciones mentales y

la combinación de hechos reales con hechos irreales; es el tipo de juego que se caracteriza porque los niños y niñas evoquen situaciones ficticias como si estuvieran pasando realmente, de ahí que se convierten en personajes, y sus muñecos cobran vida a su gusto e imaginación.

✓ **Pensamiento Intuitivo**

Abarca desde los 4 hasta aproximadamente los 7 años y es conocida porque es el momento en el que el niño y la niña han interiorizado conocimientos con los cuales podrá realizar evocaciones mentales. Sus experiencias sociales aumentan por lo que ya entiende que hay otros puntos de vista. Se produce cierto razonamiento operativo en donde se podrá observar las cualidades esenciales de un objeto para reconocerlo como tal así cambien de cualidad pero continúa con la esencia del mismo. Principalmente lo realiza con sus propios objetos.

*Período de las operaciones concretas.* Este período abarca desde los 7 a los 11 años de edad. Se caracteriza porque el niño y la niña ya pueden realizar operaciones lógicas que lo van a ayudar en la resolución de problemas.

En este período el niño y la niña van ir adquiriendo gradualmente las capacidades de conservación de cantidades numéricas, de materiales y de superficies.

*Período de las operaciones formales.* Este período se da desde los 12 años en adelante. Este período se caracteriza porque el niño y niña ya han podido desarrollar su cerebro y adquirir la capacidad de realizar pensamientos abstractos, puede formular hipótesis, hacer deducciones.

**3.1.2.2.El pensamiento lógico del niño y niña de 5 años.** El pensamiento lógico, se da como proceso en el cual los niños y niñas construyen ideas al relacionar distintas experiencias obtenidas por medio de la manipulación y exploración de objetos que se encuentran en su medio natural, el cual debe ser significativo en su totalidad por lo que conviene proponerle al niño y niña un entorno suficiente de experiencias, permite ejercer una explotación activa. Así mientras más oportunidades se les ofrezcan, mayor será el enriquecimiento de su pensamiento.

El pensamiento lógico matemático emplea habilidades cognitivas para la resolución de problemas, relacionar conceptos, etc. Se desarrolla a medida que los niños y niñas interactúan con el ambiente y se representa por medio de estadios que implican complejidad con el crecimiento de las formas de su pensamiento. Así mismo, el pensamiento es un proceso dinámico de recepción, almacenamiento, procesamiento, asimilación y emisión de información cognitiva. Según los Lineamientos Curriculares

Área de matemáticas, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1991) “se refiere al avance en la capacidad para realizar operaciones que sustentan la comprensión que está organizada la realidad tanto física como social” (p. 92).

### **3.1.2.3. Características del pensamiento lógico del niño y niña de 5 años.**

Proceso cognitivo superior, implica una actividad psíquica e interna, por la que se va adquiriendo la realidad de una manera más profunda, con el fin de organizar y ordenar los datos de la realidad, que es dada a su vez por la actividad sensorial y práctica concreta. Se caracteriza por la descomposición del pensamiento en función de imágenes, símbolos y conceptos simples. Los niños y niñas a esta edad, adquieren diferentes habilidades para representar de manera mental el mundo que los rodea, adquiriendo la permanencia de conceptos simples de los objetos o elementos. Por medio de una motivación adecuada, en estos primeros años de vida, los niños y niñas generan conocimientos que se aprenden en las experiencias diarias, dando gran importancia a la adquisición de estos. Dentro de las características del pensamiento lógico en los niños y niñas, se podrá evidenciar la identificación de conceptos de adelante y atrás, arriba y abajo; ubicar los objetos dentro, fuera, cerca, lejos, junto, separado; la reproducción de figuras geométricas y que puedan ser nombradas; la clasificación de objetos de acuerdo a su propio criterio; realizar conteo hasta el número diez o más; comparar conjuntos por cantidades de muchos, pocos y reconocer tamaños en material concreto: grande, pequeño.

**3.1.3 Aprendizaje según Jean Piaget.** Según Jean Piaget “El aprendizaje consiste en la adquisición de una nueva estructura de operaciones mentales a través del proceso de equilibrio” (Chadwick, 1983, p. 96). El aprendizaje se limita a la adquisición de parte del organismo de nuevas respuestas para situaciones específicas. Todo esto engloba un proceso llamado equilibración.

La equilibración se va a dar a través de dos procesos complementarios, el primero llamado asimilación, que consiste en la interiorización de elementos externos y el segundo llamado acomodación; que es la modificación de los esquemas mentales de acuerdo a las nuevas situaciones experimentadas.

**3.1.4 Conocimiento.** Según J. Piaget, “El conocimiento se adquiere no por interiorización de un algo “dado” y exterior, sino por un largo proceso de construcción desde dentro, que comienza al nacer y continúa a lo largo de la madurez”. (Thorne, 1997, p. 104).

Este punto de vista al cual hace referencia Piaget, cuando habla de adquisición del conocimiento, este se construirá a medida de que el niño y la niña actúen sobre los objetos y con las personas e intente sacar provecho de las experiencias que tenga a lo largo de su maduración.

**3.1.4.1. Tipos de conocimiento.** Para referirse al aprendizaje de las matemáticas, se considera importante tomar en cuenta lo que la corriente Piagetiana denomina “conocimiento físico, conocimiento social y lógico matemático”.

*El conocimiento físico.* Es el que se adquiere a partir de objetos observables en la realidad externa, para ello la manipulación del objeto es fundamental pues desarrolla este tipo de conocimiento, siendo su fuente principalmente el objeto. Cuando el niño y la niña perciben que un trozo de hielo es frío, o que las canicas ruedan, o que las pelotas de jebes rebotan, etc., está adquiriendo conocimiento físico.

*El conocimiento social.* De naturaleza arbitraria, que se basa en el consenso social. Es el conocimiento que adquiere el niño y niña al relacionarse con otros niños o con el docente en su relación niño-niño y niño-adulto. Esto se logra al fomentar la interacción grupal. Puede ser dividido en convencional y no convencional. El social convencional, es producto del consenso de un grupo social y la fuente de este conocimiento está en los otros (amigos, padres, maestros, etc.). El conocimiento social no convencional es el que está referido a las nociones o representaciones sociales, que es construido y apropiado por el sujeto.

*El conocimiento lógico matemático.* Está constituido por relaciones que crea el sujeto e introduce en o entre los objetos. El conocimiento lógico matemático se construye; su fuente está principalmente en el sujeto, en la manera como este organiza la realidad. Su origen está en los actos que el sujeto realiza con los objetos y no en los objetos mismos. Es decir los objetos solo son un medio que permitirá que ocurra la construcción.

Los tres tipos de conocimiento interactúan entre, sí y según Piaget, el lógico-matemático (armazones del sistema cognitivo: estructuras y esquemas) juega un papel preponderante en tanto que sin él los conocimientos físico y social no se podrían incorporar o asimilar. Finalmente hay que señalar que, de acuerdo con Piaget, el razonamiento lógico-matemático no puede ser enseñado.

Se puede concluir que a medida que el niño y la niña tienen contacto con los objetos del medio (conocimiento físico) y comparte sus experiencias con otras personas

(conocimiento social), mejor será la estructuración del conocimiento lógico-matemático.

### **3.1.5 Competencias Matemáticas.**

La competencia matemática consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. (Jaurilaritza, 2002, p. 13).

Las competencias matemáticas son herramientas esenciales para lograr el desarrollo del número en los niños y niñas, les otorgan la habilidad de resolver problemas haciendo uso de los conceptos numéricos y el número; también brinda la habilidad de interpretar y expresar la información y lo que se puede entender de ello, esto va a permitir que se siga dando el proceso de aprendizaje.

**3.1.5.1. Competencias matemáticas tempranas.** Los diversos estudios sobre el área de matemática y el desarrollo del pensamiento, han dado lugar al “enfoque Interaccionista de Van De Rijt, como base de las competencias matemáticas tempranas, en los que se integran aspectos del pensamiento lógico u operaciones piagetianas, y las experiencias de conteo como camino al desarrollo del número”. (Van de Rij, 1999, p. 20).

Este desarrollo del número solo podrá ser logrado si es que dichas competencias son dadas, puesto que se garantiza un desarrollo de habilidades matemáticas que va a permitir posteriormente el uso de estas, en diferentes situaciones de manera eficaz.

A partir de la teoría Interaccionista es que se proponen ocho competencias matemáticas tempranas como requerimiento para llegar a una educación matemática formal, es decir al desarrollo del número.

Esta educación matemática formal será posible con las competencias matemáticas tempranas, las cuales consisten en la adquisición de habilidades en las que se aplica el conocimiento y el pensamiento matemático en la realidad y en la resolución de problemas de la vida cotidiana. Puesto que el niño al presentársele una situación determinada, va a tener que entenderla, juzgarla, y hacer uso de estas competencias con el fin de que halle una solución a determinada situación, y que pueda responder a lo que se espera de sí.

Las ocho competencias matemáticas a las que hace referencia la teoría Interaccionista son: concepto de comparación, clasificación, correspondencia uno a uno, seriación, conteo verbal, conteo estructurado, conteo resultante o resultado del conteo, y conocimiento general del número.

3.1.5.1.1.*Concepto de comparación.* El concepto de comparación inicia al niño y la niña a descubrir las semejanzas y diferencias de un objeto o situación, que se da a través de la observación, manipulación y la exploración del entorno en el cual se encuentra. Es decir, comparar es poner atención en dos o más características de los objetos, para establecer relaciones y definir semejanzas o diferencias entre ellos. Es importante, propiciar en los niños y niñas la verbalización de las comparaciones cualitativas color, forma, tamaño, textura, etc., y cuantitativas referidas al orden y cantidades entre los objetos o colecciones. Las similitudes cualitativas dan origen al concepto de clase, mientras que las similitudes cuantitativas dan paso a la correspondencia, por otro lado tenemos las diferencias cualitativas que dan paso a las secuencias establecidas por patrones, y las diferencias cuantitativas originan el concepto de serie.

Para una buena verbalización de las comparaciones tanto cualitativas como cuantitativas entre diferentes objetos se deben emplear términos correctos como; igual – desigual, refiriéndose al tamaño: grande – pequeño, en cuanto a la longitud: largo – corto, en consistencia: duro – blando, en cuanto a la textura: áspero – suave, en capacidad: lleno – vacío, en grosor: ancho – angosto, en colores: amarillo – rojo – azul – verde.

Secuencia de objetivos específicos para “Comparar”

Primer paso: discriminar conceptos como: ancho – angosto, lleno – vacío, largo – corto, alto – bajo, colores, grande – pequeño, igual – desigual.

Segundo paso: determinar similitudes cualitativas y después cuantitativas.

Tercer paso: determinar diferencias cualitativas y luego cuantitativas.

3.1.5.1.2.*Clasificación.* La clasificación es la capacidad de agrupar objetos haciendo coincidir aspectos cualitativos o cuantitativos, es decir que se establecen series de relaciones mentales entre objetos teniendo en cuenta sus semejanzas y diferencias.

Dentro de la clasificación se define la pertenencia de un objeto a una clase y dentro de esta clase también se puede incluir subclases. Las relaciones mentales que se establecen son: semejanza y diferencia (aspecto cualitativo), y pertenencia e inclusión

(aspecto cuantitativo). Los niños y niñas clasifican los objetos según las características en común que les encuentren, esto es un paso inicial importante para el aprendizaje de conceptos matemáticos importantes. La clasificación presenta los siguientes niveles:

**Colecciones figurales:** En este nivel el niño y la niña van acomodando cada elemento por alguna característica que encuentre en común con el último elemento que ha colocado antes, no necesariamente se mantiene el mismo criterio de selección para todos los elementos, es más, se dejan muchos elementos sin clasificar. Las diferencias no son tomadas en cuenta ya que para el niño y la niña les sea más fácil establecer las semejanzas con el elemento anterior.

**Colecciones no figurales:** En este nivel la clasificación se da cuando se toman en cuenta las semejanzas y diferencias cada vez más agudas, es decir que los niños y niñas encuentran las características para relacionar los objetos de manera más ingeniosa. Ya no cuentan los elementos por sí solos, sino se van viendo de manera global a través de conjuntos y los criterios se establecen a medida que va clasificando. Dentro de un conjunto de elementos el niño y niña han clasificado el mismo universo en base a distintos criterios, es a través de esto que se logran realizar subclases dentro de una misma clase, sin embargo aún no se ha adquirido la inclusión.

**Clase lógica u operatoria:** Para el logro de este nivel, el niño y niña no sólo deben manejar las relaciones de semejanzas y diferencias, sino también debe ya tener la noción de inclusión. Para este nivel el pensamiento ya es reversible, es decir que el niño y niña tienen la capacidad de revertir mentalmente una operación su situación inicial. En esta etapa ya podrá encontrar criterios para formar clases y subclases, y criterios dentro las subclases y dividir las en otras subclases, también tendrá la capacidad de explicar por qué algo pertenece o no a una clase.

Para desarrollar la noción de clasificación Rencoret propone alcanzar la siguiente secuencia de objetivos específicos:

Primero: Clasificar los elementos de un conjunto utilizando criterio de uso.

Segundo: Clasificar los elementos de un conjunto utilizando un criterio a la vez (color, forma o tamaño)

Tercero: Clasificar los elementos de un material estructurado utilizando un criterio a la vez.

Cuarto: Clasificar los elementos de un material estructurado utilizando dos criterios a la vez.

Quinto: Clasificar los elementos de un material estructurado empleando diferentes criterios a la vez.

3.1.5.1.3. *Correspondencia uno a uno*. Es la capacidad de establecer relaciones simétricas entre un objeto y otro; es decir cuando se le presenta al niño y niña un grupo de objetos, el niño y niña eligen uno y luego busca a través de comparaciones encontrar ciertas equivalencias o igualdades en cuanto a sus rasgos característicos entre un objeto y otro. Esta noción es indispensable en la formación del concepto de número.

#### Correspondencia Unívoca

La correspondencia uno a uno lleva a obtener resultados de semejante cardinalidad, ya que al realizar la acción de parear, se está implícitamente estableciendo las siguientes relaciones preparatorias para la adquisición de la noción de orden: “tener tantos elementos como”, “tener más que”, “tener menos que”.

En esta correspondencia se afirma el tener la misma cantidad en los conjuntos que se comparan. Esta relación unívoca se construye a través de la percepción, siendo esto lo fundamental; de manera que se hace corresponder un objeto a otro, colocándolos frente a frente, de ese modo se determina por la acción perceptiva que dos conjuntos son equivalentes.

#### Correspondencia Biunívoca

A esta relación se denomina correspondencia cardinal, donde se garantiza la simetría numérica a través de dos conjuntos por equivalencia. Es decir, se constituye que a cada elemento de un conjunto X, le pertenece solo un elemento del conjunto Z, y viceversa.

#### Correspondencia Múltiple

En esta correspondencia la comparación se realiza entre más de dos conjuntos. Donde se forma un patrón de relación por abstracción: llamada “transitividad”, que permite que a cada elemento de un conjunto le corresponda uno del segundo y a la vez a este segundo otro de un tercer conjunto, logrando que todos los conjuntos sean equivalentes y tengan una misma cardinalidad. Esta correspondencia posibilitará llegar más adelante a realizar operaciones como la multiplicación y división.

Al actuar con objetos, los niños y niñas logran establecer diferentes correspondencias las cuales se pueden clasificar según el grado de dificultad, de la siguiente manera:

Correspondencia objeto – objeto con encaje: Este tipo de correspondencia se da cuando el niño y la niña logran comparar objetos y encuentran una relación de

complemento directo entre un objeto y otro, es decir que un objeto se busca relacionar con parte que le corresponda para tener funcionalidad, por ejemplo: un hombre – una camisa, un objeto con su complemento.

Correspondencia objeto – objeto: Este tipo de correspondencia se efectúa cuando los niños y niñas logran relacionar un objeto con otro encontrando cierta relación, una cualidad que el niño y niña logran determinar según su propio criterio. Por ejemplo: zanahoria – zanahoria, un objeto igual al otro.

Correspondencia objeto – signo: Este tipo de correspondencia se da cuando el niño y niña logran comparar un objeto real con su representación a nivel signo. Por ejemplo: la lata de leche gloria y el logo de la leche gloria, un objeto y la escritura de su nombre.

Correspondencia signo – signo: El niño y niña logran establecer relación entre una palabra y una representación simbólica sobre el significado de la misma. Por ejemplo: Libra (balanza) – “Libra”, el nombre del objeto y la representación simbólica del mismo.

Para llegar a desarrollar la noción de correspondencia, Rencoret propone una secuencia de objetivos específicos que a continuación se mencionarán:

Los dos primeros pasos de la secuencia se establecen bajo la correspondencia unívoca, el primero a nivel objeto – objeto encaje y el segundo se realiza entre los elementos de dos conjuntos que tienen una cierta relación de complemento.

Como tercer paso se establece la correspondencia biunívoca y esta se da a través de los elementos de un conjunto, y como último paso se establece la correspondencia múltiple entre los elementos de tres o más conjuntos.

3.1.5.1.4.*Seriación.* Es una operación lógica que interviene en la construcción del número, permite establecer relaciones de comparación y orden, sea de forma creciente y decreciente, hace referencia al orden y secuencialidad que se realiza entre varios objetos considerando uno o más criterios. Estableciendo así una jerarquización donde se tiene en cuenta la ordinalidad y la cardinalidad como base para llegar al número. Es entonces que al establecer un orden, el niño y niña van a diferenciar los elementos equivalentes, el poder ser agrupado en una misma clase, caracterizada por un número cardinal y no equivalentes, al poder ser seriados siendo cada término de la serie semejante a los demás y diferente por el lugar que ocupe en dicha serie.

De esta manera ambos conceptos de ordinalidad y cardinalidad entran en acción, puesto que, posteriormente se relacionará con los conceptos de cantidad.

Se distingue tres tipos de seriación: La seriación global, seriación intuitiva y seriación operativa. En cuanto a la seriación global hace referencia a la sucesión regular a detalle. La seriación intuitiva, se produce a partir de la presencia de un problema, al introducir un nuevo elemento dentro de una seriación ya establecida, generando un conflicto al volver a estructurar un orden.

La seriación operativa hace referencia al orden de los objetos de forma sistemática; el niño y niña son capaces de insertar un elemento en una serie ordenada, sin alterarlo y ubicándolo de acuerdo al criterio establecido. La seriación posee tres etapas: Pre serie, seriación empírica y seriación lógica. En la primera etapa, de Pre serie los niños y niñas suelen confundir esta competencia con la clasificación ya que consideran criterios de tamaño, para de esta manera establecer parejas de elementos y compararlos.

En la segunda etapa, de seriación empírica, el niño y niña actúan a través del ensayo error, puede realizar comparaciones de elementos y correspondencia de uno a uno, más aún no tiene claro el seriar, el establecer un orden.

En la tercera etapa, de seriación lógica el niño y niña realizan seriaciones sistemáticas, ya que construye series identificando elementos mayores y elementos menores.

Secuencia de objetivos específicos para desarrollar la seriación:

Primer paso: Ordenar elementos de una serie de cuatro elementos de menor a mayor y viceversa.

Segundo paso: Ordenar los elementos de una serie de cinco a seis elementos de menor a mayor y viceversa.

Tercer paso: Realizar correspondencia entre dos series ordenados en igual sentido.

Cuarto paso: Realizar correspondencia cruzada entre dos series.

Quinto paso: Designar el lugar que ocupa cada elemento en una serie.

3.1.5.1.5. *Conteo verbal*. El niño y la niña realizan el conteo verbal, el cual no es entendido solo como una simple recitación de una secuencia de los números, sino que según Van de Rijt lo denomina conteo acústico ya que los niños y niñas al realizar este conteo, que implican movimiento en algunas ocasiones generados por los juegos como un ejemplo claro se encuentra las escondidas, es ahí donde él fijará su atención al sonido y ritmo de esta.

El conteo parece ser el medio primario de las ideas numéricas para la mayoría de los niños y niñas. Según Labinowics (1998) “el conteo es un proceso que el niño va

construyendo gradualmente en estrecha relación con el lenguaje cultural de su entorno”.  
(p. 187)

A los niños y niñas se les consideran contadores de elementos de unidad verbal cuando la creación de un elemento contable se reduce al hecho de pronunciar un numeral.

Llega un momento en que el niño y niña utilizan distintos motores en su conteo adquiriendo éstos un carácter arbitrario. Ello es debido a que los pequeños comienzan a prestar mayor atención a los numerales asociados a esa actividad motriz.

La pronunciación de numerales es una actividad motriz, pero diferente de los actos menores descritos anteriormente. Es más compleja y, además, resulta más difícil considerar la pronunciación de cada numeral como elemento discreto, dentro de la secuencia de numerales.

Este tipo de conteo es diferente de la simple recitación de una secuencia numeral sin intención de conteo.

3.1.5.1.6. *Conteo estructurado*. El conteo según Wilkinson (1994) “es una habilidad cognitiva, que se refiere a la coordinación de actividad visual, manual y oral: cognitiva porque se apoya en el conocimiento abstracto relacionado a la ordenación y la numerosidad” (p. 96).

Los niños y niñas, aproximadamente a la edad de 5 años por lo general se inician de manera correcta en el ámbito del conteo, dentro de la forma adecuada en donde entra la habilidad de señalar, coordinar y mencionar el número de objetos que pueda presentarse dentro de un conjunto o universo efectuando el conteo que realiza con lo que señala y verbaliza. Este aspecto se refiere a contar un conjunto de objetos que son presentados con una disposición ordenada o desordenada.

Es conocer si el sujeto puede señalar con el dedo los objetos que cuentan. Se trata de conocer si son capaces de mostrar una coordinación entre el conteo y el señalar el objeto. Dentro del conteo estructurado, se da a conocer que capacidad tiene el sujeto para realizar un conteo mental fijándose en la ubicación espacial de los objetos y luego poder verbalizar la cantidad observada y contada.

3.1.5.1.7. *Conteo resultante*. El conteo es un procedimiento que le permite al niño y niña resolver problemas vinculados con las diferentes funciones del número, quiere decir, que la construcción de este procedimiento es prioritaria dentro del nivel inicial. Es también un procedimiento utilizado por el niño y la niña que les permite guardar la memoria de la posición.

El sujeto cuenta las cantidades que son presentadas como colecciones estructuradas o no estructuradas y no se le permite señalar o apuntar con los dedos los objetos que tiene que contar, es la habilidad de realizar un conteo mentalmente y verbalizar sus respuestas.

3.1.5.1.8. *Conocimiento general del número.* El número forma parte de la vida del adulto como de los niños y niñas, está presente en diferentes momentos. El niño y la niña hacen uso de los números en la vida cotidiana, fuera y dentro del jardín. El conocimiento numérico que emplean los niños y niñas gradualmente en forma espontánea y desorganizada debe de ser tomada por el docente como principal punto de partida para la enseñanza dirigida para la cual permita sistematizarlos, modificarlos, complejizarlos y enriquecerlos.

Es necesario plantearle muchas situaciones y vivencias que impliquen la resolución de problemas dentro de diferentes contextos. Dentro de los contenidos numéricos, se busca la enseñanza sobre las funciones del número, que les sirvan a los niños y niñas para comprender, resolver, encontrar utilidad entre otros; se trata de lograr la capacidad de los niños y niñas para utilizar los números dentro del conteo, comparación, orden y hasta el cálculo.

En las funciones del número se encontrarán problemas asociados a “el número como memoria de cantidad, el número como memoria de la posición y el número para calcular” (Van de Rijt, 1996, p. 105). En relación al primero, hace referencia a la posibilidad que dan los números de evocar una cantidad sin que ésta esté presente.

Se relaciona con el aspecto cardinal del número que le permite conocer el cardinal de un conjunto, también se encontrarán situaciones de comparación entre el cardinal de dos o más conjuntos, en donde tendrá de que comparar relaciones de igualdad o desigualdad. Esta función, es la primera de la cual el niño y la niña se apropian, por lo tanto dentro de la educación infantil debe de contribuir a esta construcción.

La segunda, es el número como memoria de la posición, función que permite al niño y niña recordar el lugar ocupado por un objeto en una lista ordenada, sin tener que memorizarla. Es relacionada directamente con la parte ordinal del número que indica el lugar que ocupa un número en la serie.

La tercera y última, es la función para calcular, donde se da la posibilidad que dan los números para anticipar un resultado dentro de situaciones no visibles, no presentes o aún no realizadas, pero sobre las cuales se conoce cierta información.

En esta función, se busca comprender que una cantidad puede ser resultado de la composición de varias cantidades y que se puede operar sobre números para prever el resultado de una transformación del número cardinal. El educador, debe de trabajar en este nivel la resolución de problemas que permitirá la transformación del cardinal de un conjunto para operar sobre el mismo, que quiere decir, juntar, reunir, agregar, quitar, al sacar cardinales de distintos conjuntos. Los niños y niñas en educación inicial pueden utilizar dos tipos de procedimientos: percepción global, que implica determinar el cardinal de una colección sin recurrir al conteo y el conteo que implica asignar a cada objeto una palabra-número siguiendo una serie numérica.

El conocimiento general del número, enseña que los objetos, personas y acontecimientos pueden estar relacionados entre ellos de maneras distintas, lo cual puede implicar números, relaciones cardinales: que indica el número o cantidad de elementos de un conjunto, sea esta cantidad finita o infinita y ordinales; que está referido al uso para nombrar el elemento de una serie ordenada, y medidas. Aquí se introduce el concepto de correspondencia, empezando con la correspondencia "uno a uno", donde contar no constituye en sí mismo un fin, sino una estrategia.

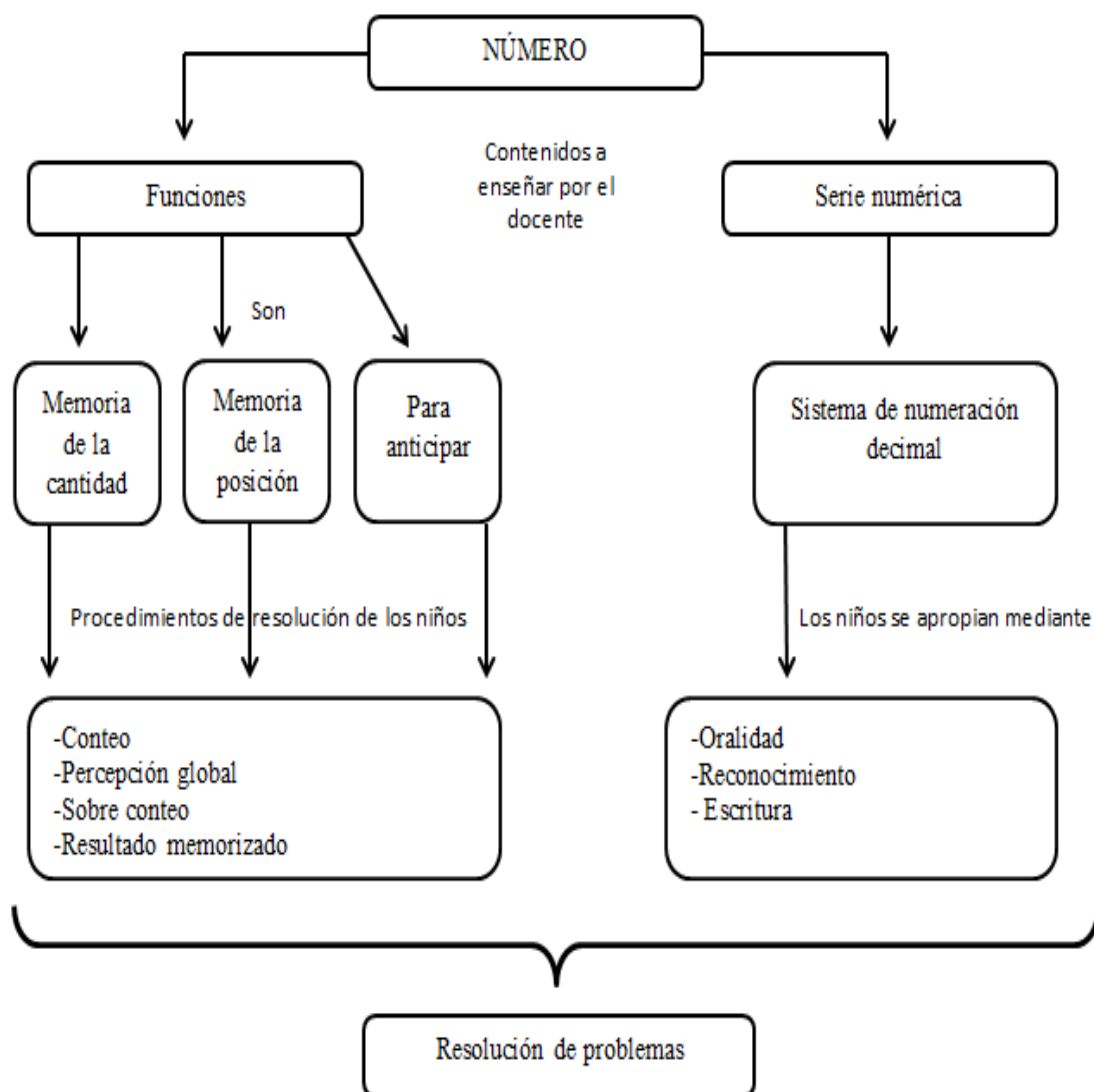


Figura 1. Esquema de Secuencia del número.

### 3.1.5.2. Competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas de 5 años.

En los primeros años, los niños y niñas tienen la capacidad de comprender situaciones. Según esta perspectiva, “hasta que los niños no alcanzan la etapa de las operaciones concretas, no es posible hablar de una comprensión real del número”. (Piaget, 1967, p. 61).

Ser competente en las matemáticas en general implica la habilidad de entender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de situaciones y contextos en los que éstas juegan o podrían jugar un rol.

Las competencias matemáticas tempranas dependen fuertemente del sujeto que las posee, ya que una tarea puede movilizar diversos procesos y respuestas a la misma que se expresan en diversos niveles de complejidad.

Dentro del nivel inicial, la competencia matemática temprana, está estrechamente relacionada con que el niño y la niña realicen una manipulación de los objetos matemáticos, desarrolle su creatividad, reflexione su propio proceso de pensamiento, adquiera confianza en sí mismo, se divierta con la actividad mental que realiza, haga transferencia a otras situaciones de vida cotidiana y se prepare para nuevos retos.

Autores como Gelman. (1978); Barrouillet y Camos (2002) y Lehalle (2002), sostienen que las competencias matemáticas se desarrollan gradualmente a través de la ejercitación partiendo de actividades de conteo, que posteriormente se automatizan y cada vez se ejecutan más eficazmente.

El enfoque piagetiano, basado en el desarrollo espontáneo de la lógica, como el de Gelman (1986) antes mencionado, más sustentado en el entrenamiento práctico, son integrados en el enfoque teórico llamado “interaccionista”, que propone Van de Rijt (1996) y Van de Rink y Van Luit (1998).

Este enfoque demanda que tanto las operaciones lógicas como el conteo, contribuyen al desarrollo del sentido de número o Competencia Matemática Temprana.

La teoría interaccionista de estos autores, propone competencias matemáticas divididas en ocho, las cuales establecen la base de las Competencias Matemáticas Tempranas. Los componentes considerados por Van de Rijt (1996) son: comparación (capacidad de determinar diferencias o semejanzas entre grupos); clasificación (establecer relaciones entre objetos agrupándolos según criterios); correspondencia uno a uno (habilidad de parear uno a uno elementos de un conjunto con otro); seriación (intuir una noción de orden de los objetos de acuerdo a un rango); conteo Verbal (capacidad de repetir la secuencia numérica de memoria); conteo Estructurado (habilidad de etiquetar cada elemento al ir contabilizando); conteo Resultante (habilidad de etiquetar un conjunto en donde la última etiqueta asignada es la cantidad del conjunto); conocimiento general de los números (contempla la aplicación de todos los componentes anteriores, ya que se refiere a la capacidad del menor de usar las habilidades adquiridas en la resolución de problemas de la vida diaria que requieren la numeración).

Estas competencias matemáticas tempranas, se van a desarrollar siempre y cuando los niños y niñas logren un pensamiento complejo sobre la lógica matemática.

### **3.1.6 Desarrollo del Número.**

Para Piaget (1967/1973), la conservación del número forma parte del desarrollo cognitivo de dominio general y se construye como resultado de la clasificación y la seriación. Son condiciones para su construcción un sistema de clasificación jerárquica de relaciones inclusivas y un sistema de orden lineal. (Thorne 1997, p. 135).

El concepto del número se va a lograr a través del desarrollo de las diferentes competencias que se pueden trabajar.

**3.1.6.1.Fases.** Según Piaget existen cuatro fases por las que pasan los niños y las niñas para llegar a la conservación del número:

La primera fase consiste en que los niños y niñas aprenden el concepto de número como una síntesis de dos operaciones lógicas: la inclusión de clases, llamadas clasificaciones y las relaciones aritméticas, seriaciones, las cuales deben ser desarrolladas antes de cualquier planteamiento sobre el número.

La segunda fase se refiere a la conservación de la cantidad, es en este momento donde se empieza a construir el número, se da la comparación entre dos conjuntos y no es necesario usar el número para compararlos, pudiendo reemplazarlos por palabras cuantificadores.

La tercera fase consiste en el establecimiento una organización entre los aspectos ordinal y cardinal del número, así como la correspondencia uno a uno.

La cuarta fase consiste en las diferentes formas en las que se puede aplicar el número, refiriéndose principalmente a la composición y descomposición del número, con esto se refiere a la suma y resta.

## **3.2 La psicomotricidad y la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”**

**3.2.1 El Cuerpo y su significado.** Desde tiempos antiguos se ha visto al cuerpo como instrumento de acción, y no como medio de interacción, en el que se separaba el cuerpo del alma, considerando el cuerpo como medio físico, y el alma como la inteligencia. Con el pasar de los años se rompe con esta concepción de cuerpo y alma por separado, pues con los aportes de las ciencias humanas se reconoce la unidad indivisible del hombre.

El cuerpo es considerado como lo concreto de nuestro ser, que integra aspectos físicos, biológicos, mentales y afectivos, puesto que permite la relación con el mundo interior y exterior, consigo mismo y con el mundo que lo rodea.

Se reconoce al cuerpo como fuente de todas las potencialidades y capacidades que conducen a la apertura del hombre con el mundo; a su vez, el cuerpo cumple la función de comunicación con el mundo, siendo esta en su manera más auténtica, mediante el lenguaje corporal o no verbal, como expresiones, gestos y el contacto, lo que permite las relaciones de unos con otros.

**3.2.2 El cuerpo en la educación.** La práctica corporal en la escuela, teniendo en cuenta que se busca en el niño y la niña su desarrollo, permite un acercamiento más rico y eficaz, abarcando las dimensiones de este, con el objetivo de buscar el desarrollo integral de la persona.

Para llegar a dicho objetivo, se debe dar un nuevo sentido a la pedagogía, cambiando la didáctica y metodología, dándole la importancia a la persona, como unidad indivisible, teniendo en cuenta el papel fundamental del cuerpo, en relación a lo motor, mental, afectivo, etc. como base para las actividades relacionales de la persona con su entorno, por lo tanto a todo su aprendizaje, el cual es indispensable para una vida de comunicación con el mundo.

**3.2.3 La presencia del cuerpo en las dimensiones humanas.** El hombre como unidad indivisible tiene como meta la educación integral del ser humano. Es por ello que existen dimensiones, los cuales integran esta unidad en la que el cuerpo representa los límites de la existencia humana.

**3.2.3.1. Dimensión biológica.** En esta dimensión, el cuerpo es el ente real, lo perceptible y visible, representado por los diversos sistemas: Nervioso, muscular, óseo, respiratorio, circulatorio, etc. que abarca tanto lo físico como lo funcional, se menciona entonces como Estructura orgánico – funcional y estructura dinámica y biomecánica.

La estructura orgánico – funcional referida a los sistemas orgánicos y a las funciones que cada uno de estos cumple, para que el cuerpo se mantenga vivo, asimismo de la salud integral de la persona, la cual influye en el quehacer diario, en sus capacidades, habilidades y potencialidades.

La estructura dinámica y biomecánica referida al cuerpo, y su función relacional con el mundo a través del movimiento, siendo parte del espacio y del mundo, en el que intervienen cada parte de sí, como el sistema óseo, muscular, ligamentoso, articular. Todos estos regulados por un sistema regulador: El sistema nervioso, que representa un

sistema de estructuración funcional y de comunicación, en el que a través de estímulos o señales del medio, desencadenan reacciones.

**3.2.3.2. Dimensión psicológica.** La presencia corporal en el desarrollo psicológico del hombre, en tanto el aspecto intelectual como en el afectivo. Dentro de esta dimensión se centra en la mente, y almacena ideas de la persona como ser encaminado hacia un propósito motriz y capaz de guiar de forma creativa que lo conduzca a diversas situaciones en donde este participe con el cuerpo y sus movimientos.

El cuerpo con su capacidad de movimiento, es fuente en el que surge la inteligencia, puesto que es a través de las experiencias de movimiento y de las actividades sensoriales, que por medio del sistema nervioso, dan como resultado, el pensamiento. Son estas actividades sensorio – motrices las que cumplen un papel fundamental, ya que le permiten al niño y niña tomar acciones, para conocerlas y transformarlas.

El cuerpo le va a permitir al niño y niña explorar, inventar y reaccionar ante problemáticas que se le presenten en su entorno, le va a permitir experiencias para el logro de la disponibilidad corporal frente al mundo. Es también la interrelación del movimiento corporal y el lenguaje, donde se interiorizan las acciones, se internalizan los significados, se ejercita la capacidad de simbolización, con el propósito de un desarrollo integral.

**3.2.3.3. Dimensión afectiva.** Dentro de esta, encontramos la afectividad inmersa en el cuerpo y sus reacciones, se observa en el tono como tensión permanente de los músculos del cuerpo, el cual es regulado por el cerebelo y el hipocampo. Receptores importantes que se coordinan con el sentido propioceptivo al que le corresponde cumplir la función de tomar conciencia de los movimientos así como de sentir el cuerpo.

Al hablar de tono, no solo nos referimos de control postural sino también de la actitud de la persona, que constituyen la expresión de la afectividad y permiten la comunicación tanto de sí mismos, mundo interior como del mundo exterior. Surge así la tonicidad afectiva.

Es con la satisfacción o no de las necesidades, que se dan tensiones o distensiones de los músculos, y estas son de acuerdo a las reacciones de los niños y niñas, los cuales pueden mostrar placer o displacer, es a partir de ello que se evidencia tanto la postura como la actitud de los niños.

Un cuerpo en equilibrio postural, es un cuerpo con músculos que mantienen la tensión justa, lo cual le va a permitir actuar con eficacia y seguridad en determinadas situaciones. A diferencia de un cuerpo con sobrecargado de tensiones, lo cual originará complicaciones, no solo en el organismo, sino también en las actitudes, perjudicando las relaciones consigo mismo y con los demás.

**3.2.3.4. Dimensión Social.** La presencia del cuerpo en el ámbito social se define en el encuentro corporal con el otro, surgen así los orígenes de la socialización humana. Es a través de la capacidad de movimiento y de gestos que las relaciones con los demás se vuelven más efectivas.

Son estos movimientos y gestos, los cuales transportan información y favorecen la comunicación, ya que cada uno de estos tiene un significado, y un contenido que puede ser interpretado por el otro.

Actividades como el juego, la danza, la imitación, el deporte, en las cuales el cuerpo es el principal medio para las relaciones, de esta manera es que el niño y la niña van logrando su socialización.

**3.2.4 La psicomotricidad educativa.** La psicomotricidad educativa o simplemente psicomotricidad está considerada como la educación del niño y de la niña en sí mismos, es decir, la educación de todo lo interior que hay en el cuerpo humano y la parte concreta de este. Es en donde se busca el respeto a su personalidad y sus propios intereses, una acción sobre su misma vida, el punto de partida de todo conocimiento relacionado con las actividades cotidianas y la base de una organización social y de conocimientos.

Según Da Fonseca (2000) “La psicomotricidad es en cierta medida el resultado de la integración de los datos propioceptivos y exteroceptivos” (p. 68). Se refiere a que la psicomotricidad es la interacción que se da entre la maduración nerviosa del niño y niña y los factores externos con los que se relaciona y le permiten tener experiencias de movimiento donde puede desarrollar sus potencialidades.

El acto psicomotor requiere de la intervención de las funciones psíquicas que permiten realizar funciones más complejas como la lateralización, la noción del cuerpo, la estructuración espacio – temporal y las praxias; mientras que la motricidad solo pide el uso de sistemas concretos del cuerpo humano, es decir, la motricidad tiende al uso de movimientos físicos, mientras la psicomotricidad se proyecta en tomar conciencia del acto, y con ello llegar hasta la intervención de la inteligencia.

La educación psicomotriz está normalmente enfocada al desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas, cuando en realidad debería de haber una preocupación por el desarrollo integral de la persona. Esta educación está obviando la corporalidad del niño y niña por lo que se desvía de su formación integral y equilibrada.

Para J. de Ajuriaguerra (2004) “El niño es su cuerpo” (p. 47) por lo que la acción educativa debe estar enfocada al cuerpo del niño y niña, a como este se relaciona con su medio e interioriza conocimientos sentimientos y valores. Además de que se pretende realizar todo esto con su propio cuerpo haciéndolo con alegría, confianza y seguridad en sí mismo.

**3.2.5 Las etapas de la psicomotricidad educativa.** El proceso de la educación corporal está enmarcado en el paradigma de la “unidad indivisible” del hombre, el cual, en el campo educativo, se apoya en el cuerpo y el movimiento para alcanzar el desarrollo integral del educando.

Según Julián de Ajuriaguerra, asegura que el cuerpo representa lo concreto de nuestra existencia por esto debe ser correctamente activado y fortalecido para lograr alcanzar las condiciones óptimas de las capacidades humanas integralmente. Este desarrollo integral se va ir logrando de acuerdo a la estructuración del esquema corporal de cada niño y niña.

Dentro de la psicomotricidad se consideran tres etapas que definen el proceso psicomotor sin perder de vista el desarrollo de los niños y niñas, estas etapas son: educación en el movimiento (que se cumple en los diez primeros años de vida), educación por el movimiento (abarca entre los once y trece años de edad) y educación del movimiento (se da a partir de los 14 años). No siempre están sujetas a la edad cronológica ya que el desarrollo del niño y niña se van a ver influenciado por los estímulos externos que actúan en sus diferentes dimensiones: biológicas, afectivas, intelectuales y relacionales.

Estas etapas tienen como punto de partida la naturaleza humana y consideran al cuerpo y movimiento como las raíces del desarrollo integral.

**3.2.5.1. Educación en el movimiento.** Es la primera etapa que vive el niño y niña en interacción con el mundo que lo rodea. Es en este momento que su propio dinamismo corporal se convierte en la fuente del desarrollo de sus habilidades y potencialidades, que en unión con su maduración propia y el lenguaje constituyen las bases de las que el niño y la niña se van a servir para formar su persona.

En esta etapa el niño y niña va desarrollando lo que también se conoce como esquema corporal, proceso en el que el movimiento cumple dos funciones: la primera es que se convierte en regulador de la emoción a través del diálogo tónico-afectivo, y la segunda donde se da el proceso de intelección, es decir, descubrimiento y comunicación; todo esto siempre debe estar en interacción como unidad funcional indivisible.

La educación en el movimiento abarca la parte práctica del movimiento que se convierte en un estímulo activador del ser. El niño y la niña van a poder interactuar con el mundo que lo rodea y es este momento donde surge una vivencia corporal, esto le va a exigir un compromiso global de todo su cuerpo, parte de la realidad para ir desarrollándose y pasar a lo simbólico, abstracto y a la sensibilización.

Tiene una trilogía indisoluble que son: el cuerpo, el espacio y el tiempo, que permite al niño y niña ir tomando conciencia de su cuerpo y poder reconocer su espacio físico y vivencial, y luego su tiempo físico y vivido. Para esto va a recurrir al lenguaje oral y al diagramado que son de suma importancia en la globalización de los aprendizajes.

**3.2.5.2. Educación por el movimiento.** Esta es la segunda etapa, sin embargo no se puede decir que la primera ya debe de haber terminado ya que es en el momento de cambio que el movimiento toma una identidad y se convierte en el objeto principal de la educación del movimiento. Siempre se va a dar sin dejar de lado los aspectos intelectual y emocional del niño y niña.

La actividad corporal se hace más compleja y presenta más dificultades lo que lleva a que el niño y la niña fortalezcan y afirmen su personalidad. Es un camino donde el niño y niña va a poder explorar su propio potencial cinético para luego ir en busca de estructuras cinéticas aún más complejas.

Es en esta etapa en la que su maduración nerviosa está a punto de ser completada, al igual que su esquema corporal, tiene un mejor sentido de su unidad corporal. Esto le va a permitir poseer la disponibilidad necesaria para hacerse cargo de sus propios movimientos.

Se hace realidad la unidad acción – pensamiento y emoción. El movimiento en conjunto con la emoción permite controlar de mejor manera los impulsos energéticos e ir afianzando su auto imagen y su conciencia de sí. Todo esto fortalece su autoestima lo que lleva a concluir que se están formando hombres y mujeres libres y responsables, que sumen a la sociedad.

**3.2.5.3. Educación del movimiento.** Es la última etapa y es aquí donde la persona ya ha alcanzado un gran nivel de maduración que junto a su voluntad le permiten tener un mayor acceso a la tecnificación en cuanto a movimiento. Y a esto se le suma dominio total del cuerpo y sus segmentos, y ya posee un mejor equilibrio tónico-afectivo. Todo esto le va a permitir no sólo responder a las situaciones que se le presenten en la vida diaria, sino también que todo lo que realice le dará la satisfacción del éxito.

Esta etapa está orientada a perfeccionar la corporalidad, es decir, preparar al cuerpo para que esté listo para estar en un ambiente en movimiento. Al tener su cuerpo en un buen nivel de habilidad y riqueza motora tendrá la oportunidad de elegir de acuerdo a sus gustos, intereses y necesidades las actividades que desea realizar, ligándolo a la perseverancia para poder ir perfeccionándose.

**3.2.6 Fundamentos neuro-psicológicos de la psicomotricidad.** Se han realizado grandes estudios científicos acerca del cerebro, de su estructura y funcionamiento, desde el punto de vista del desarrollo de los niños y las niñas y en cuanto lo que tiene que ver con el aprendizaje y la maduración.

**3.2.6.1. Maduración y motricidad.** Según Rigal (2006) “La maduración, proceso fisiológico genéticamente determinado y por el cual un órgano, o un conjunto de éstos, alcanzan un nivel de funcionamiento de manera que ya se encuentra en la capacidad de cumplir correctamente la función que le corresponde” (p. 197).

Es importante señalar el proceso de mielinización realizado por las neuronas representa la parte morfológica de la maduración. Conforme el niño y la niña vayan avanzando en edad el espesor del córtex va aumentando, así como el volumen de las células.

En el niño y niña de 4 años, el grosor de las fibras de mielinización sigue avanzando, sin embargo, no todas las áreas corticales llegan al mismo tiempo a su madurez. En el niño y niña de 6 años el grado de desarrollo de las capas corticales disminuye. El área motriz se muestra como el área más desarrollada con un decrecimiento que se da de manera progresiva posteriormente en relación con el estado de las circunvoluciones frontales.

De acuerdo con Riaño (2012), la mielinización del sistema nervioso se produce desde el estado prenatal y se mantiene hasta el final de la adolescencia. Asegura en un principio las funciones de la vida vegetativa y se extiende progresivamente al control

sensomotor de las actividades del comportamiento, siempre desde lo más simple a lo más complejo.

En el área motriz frontal primaria la función del miembro superior tiene un ritmo de desarrollo más rápido que el del tronco o del miembro indicando el control céfalo caudal y próximo distal de las actividades motrices.

El desarrollo del cerebro madura a ritmos distintos, por ejemplo, la maduración del mesencéfalo y la médula espinal avanzan más rápido en el primer período de crecimiento, seguidos de cerca por el cerebelo. En consecuencia, la educación debe respetar este proceso individual de cada uno de los niños y niñas, dándoles la libertad de realizar movimientos sin darles ni exigirles patrones de movimiento estandarizados y artificiales que tendrían como consecuencia un mal desarrollo del cerebro y también provocaría un fracaso en el aprendizaje.

**3.2.6.2.Desarrollo motor del niño y niña de 0 - 6 años.** Como actividad fetal antes del nacimiento aparece el reflejo de Moro, en éste se revelan la competencia motriz y el vigor que el ser tendrá posteriormente.

Con el nacimiento siguen presentes estos reflejos como también están los de alarma, de presión palmar, rotatorio y de gateo. En este primer momento el niño y niña busca nuevos estímulos con diferentes niveles de actividad. Posteriormente se observa el reflejo de marcha.

A los 30 días aparece el reflejo de sostén sobre los brazos y aparece el reflejo laberíntico de enderezamiento, a los 60 días se identifican algunos rasgos netamente percepto motores y cognitivos, a los 90 días se notan reacciones de tracción de los brazos y ya va desapareciendo el reflejo de marcha, el niño y niña es capaz de volverse sobre el estómago cuando está tendido de espaldas; a los 6 meses desaparece el reflejo de Moro y aparece la actividad voluntaria de arrastrarse , igualmente desaparece el reflejo natatorio y aparece el reflejo de gateo; a los 9 meses aparece el reflejo de sostén de las piernas y desaparecen los de prensión palmar y plantar igual que los reflejos de enderezamiento de la cabeza y del cuerpo; y a los 12 meses se afianza la marcha con apoyo y de estar tendido de espaldas se puede pasar a la posición de pie y de locomoción independiente.

Es a partir de este en la que el niño y niña ejercitan sus movimientos voluntarios para llevar a cabo diferentes actividades como caminar, correr, saltar, lanzar, etc. y cada vez con mayor ajuste o dominio.

**3.2.6.3. Maduración y aprendizaje.** No es posible separar a la maduración del aprendizaje, a pesar de que la maduración dependa de factores internos, genéticos, hereditarios, mientras que el aprendizaje depende de factores eminentemente externos, sin embargo, su interacción es permanente, se podría decir que la maduración hace posible el aprendizaje.

La ausencia de estimulación motora y de la práctica constante y oportuna durante el período crítico provoca dificultades, hasta llegar a no poder adquirir una habilidad y no realizar un buen desempeño. Sin embargo, la actividad motriz, actúa de manera efectiva antes y durante el período crítico como un estímulo positivo y eficaz, predisponiendo el cuerpo a la maduración y dando eficacia y precisión al momento de aprendizaje.

**3.2.7 Los cuatro pilares de la psicomotricidad educativa.** Teniendo en cuenta las experiencias vividas a lo largo de la vida profesional, se busca reconocer en primer término que debe perseguir la educación y definir al fin cuáles deben de ser los pilares sobre dónde se construye la personalidad del futuro hombre de nuestra sociedad. También se debe de tener presente y recordar que la educación de hoy se orienta sobre direcciones sumamente directas y precisas: o se educa para mantener la sociedad existente con sus grandes adelantos y seguir actuando cómodamente dentro del status en el que se vive o nos enfrentamos a todo aquello que va contra nuestra naturaleza, y educamos para el cambio buscando caminos nuevos y originales que antes que nada tengan en su mira al hombre como un ser individual y social.

Frente a dicha problemática se ha visto conveniente definir cuatro pilares sobre los cuales se intenta desarrollar un nuevo sistema educativo en un intento por introducir cambios concretos que se basan en el concepto único de la unidad indivisible del hombre y que considera al cuerpo como lo concreto de la existencia humana en el que se dan integradas todas las potencialidades del ser humano junto con la necesidad de impulsar la identidad humana como reforzar su capacidad social.

Los pilares fundamentales que se designan son: integral, integrada o globalizada, personalizante y socializante con los cuales el hombre, desde sus primeros años de vida, ejercitará su capacidad de vivenciar su cuerpo como una unidad indivisible y, en él y por él, en dónde será capaz de acercarse a sí mismo en vías de conocerse y realizarse equilibradamente, percibiendo al mundo con libertad y transformarlo en bienestar para todos, tomando conciencia de la necesidad de actuar cooperativamente con el otro para afirmarse como persona única y diferente.

**3.2.7.1. Educación integral.** “Mente sana en cuerpo sano”. La concepción durante mucho tiempo, fue del hombre como dos entes diferentes: cuerpo y alma ha dominado todos los campos del conocimiento. En base al pensamiento dualista siempre ha sido correspondido al cuerpo como parte negativa: el desprecio, la negación de valores y aún la animalidad por sus necesidades fisiológicas y sexuales. La célebre frase “mens sana in corpore sano”, conocida por todos, no hace más que ratificar y dejar en claro la idea de las personas sobre la existencia de dos entes totalmente diferentes y opuestos, aislado uno del otro.

La idea del cuerpo como nato soporte físico-fisiológico hecho para albergar el contenido espiritual del hombre. Más aún, la consideración de que todo cuerpo está conformado por materia física ha hecho que por siglos se piense que nuestro cuerpo es solo materia con posibilidad de crecer y fortalecerse.

Según el autor Laín P. (1982), da a conocer el fundamento de la unidad indivisible del hombre con la siguiente expresión:

El psiquismo y la conducta del hombre son, a mi juicio, expresión sistemática de la estructura dinámica del cuerpo humano. De todo el cuerpo. Con su función propia, también el páncreas y el bazo actúan en esa doble realización – psiquismo y conducta- de lo que el hombre es. Continúa diciendo, “pero es evidente que entre todos los órganos de nuestro cuerpo –si órgano puede llamársele cuando no se le ve como órgano, como instrumento de algo ajeno a él- es el cerebro el que en la génesis y en la ejecución del psiquismo y de la conducta tiene un papel central” (Laín P., 1982, p. 65).

“En el centro de todos los problemas metafísicos se encuentra el de la relación mente-cerebro, cuya real comprensión puede tener una vasta influencia sobre los fines y valores últimos de la especie humana” (Ortiz, 2005, p. 77). Sin embargo, después de valiosos descubrimientos, la concepción dualista sigue trascendiendo en todas las áreas del conocimiento y la educación no está exenta de ello. Aún se mantiene esa concepción dualista otorgando al intelecto una prevalencia casi absoluta dentro de los programas educativo, dejando de lado los aspectos que conciernan a las otras dimensiones humanas tanto lo relacionado con la corporalidad como con la emocionalidad y sensibilidad.

La educación pierde así una valiosa y, por qué no decirlo la mejor oportunidad que tiene para que el niño y la niña y el joven pongan en práctica, en la acción misma,

la vivencia de habilidades, actitudes y valores, todo lo que necesita nuestra sociedad en estos tiempos de violencia, erotismo y surgimiento de falsos valores.

Repetimos que frente a las circunstancias descritas surgen dos alternativas, en dos direcciones diferentes: educamos para preservar la sociedad que existe o nos enfrentamos a las circunstancias y educamos para el cambio en busca del ser del hombre.

En este camino nace nuestro planteamiento que consideramos que si la educación inicia en el cuerpo y se apoya en los cuatro pilares entre ellas: integral, integrada o globalizada, personalizante y socializante.

La propuesta se formula para que el hombre, desde sus más tempranos años, ejercitando su capacidad para vivenciar su cuerpo con el fin de activar la unidad indivisible que es y en la que están presentes todas sus potencialidades y en él y por él, aprenda a acercarse a sí mismo siendo capaz de acercarse al mundo como ser libre, responsable, autónomo y creador para conocerlo, amarlo y preservarlo para las próximas generaciones.

#### *El hombre: unidad vital indivisible*

La educación actual se ve preocupada por orientar sus acciones hacia el logro del desarrollo integral equilibrado del niño y niña de modo que sus potencialidades alcancen su máximo desarrollo. Potencialidades bio-psico-socio-motrices que se relacionan entre sí, como una sola unidad, que surge y se actualiza en el cuerpo; sin embargo, la realidad hace que se observe una preocupación únicamente de papel, muestra que en la educación actual se interesa que el niño y la niña desarrollen su inteligencia. Aprendizajes ajenos a sus vivencias que no pueden anclarse dentro de su conciencia por no coincidir con las experiencias previas vividas hasta entonces por el niño y la niña.

Reiterando así que nuestro cuerpo cuenta con un cerebro que integra tres sistemas fundamentales de principal importancia para el desarrollo integral como: el sistema cerebro-espinal, los sistemas simpáticos y para-simpático y el sistema hormonal, dichos sistemas cumplen bien su función específica, están interconectadas y por lo tanto su íter-influencia tiene un efecto definitivo.

Complementando el estudio de este importante pilar desde donde se construye la educación vivenciada, y como consecuencia, dentro de ella la educación integral, se ha querido referir brevemente a la estructuración del proceso del esquema corporal. Proceso evolutivo del niño y la niña que a diferencia de lo normal no se estudia sus

dimensiones sino que se ve de una manera integrada: biológica, mental, afectiva y relacional. Cierta parte del movimiento corporal, es un principio reflejo luego intencional o voluntario en y desde el que se va tejiendo la estructura profunda que da soporte a la personalidad del hombre.

**3.2.7.2. Educación integrada.** Dentro de la educación tradicional, los estudiantes son tratados como simples receptores de conocimientos, adiestrado para recibir información, retenerla en la memoria para luego almacenarla mediante un ejercicio, en un aprendizaje repetitivo sin sentido.

La pedagogía con el paso de los tiempos, está siendo reconocida por la importancia que le da sobre todo a las partes y en la búsqueda incesante de conocimientos que lleguen a los niños y niñas como estructura globalizada. Totalidad que va de la mano con las partes independientes en sí mismas, cada una de ellas está dirigida hacia el todo que las condiciona y las articula.

Hoy en día, es necesario recordar que la unidad del ser se construye en unidad con el medio externo y que, por lo tanto, la educación no puede descuidar la orientación al niño y niña a sentirse parte integrante de ese medio, a servirse de él y a respetarlo. No se puede dejar pasar por alto, que a pesar que la educación muestra preocupación por lograr obtener una educación integrada o globalizada, hasta hoy solo se ha limitado a sumar conocimientos, emociones y destrezas motoras sin indicio alguno para alcanzar su globalización.

**3.2.7.3. Educación personalizante.** El ser humano nace incompleto, el perfil humano se va definiendo conforme vaya avanzando su historia social. El perfil se estructura con lo que trae consigo y con la influencia directa del medio ambiente en donde podrá definirse en un conjunto de rasgos característicos que le otorgan identidad para ser un sujeto único y diferente. Esto refleja la esencia misma del hombre, está ausente en la educación cuando olvida el derecho que cada cual posee al visitar este mundo: con la potestad de ser él mismo, de potenciar todo aquello que trae consigo y de acomodarse positivamente en el entorno en que le corresponde vivir.

Dicha explicación se da a conocer como un término de educación integral, dentro de ella no descuidar el cuerpo, tener en cuenta la educación de la corporalidad, reconocida hoy como fuente de emociones y saberes. Un sistema educativo que solo habla de la diferencias individuales pero que hasta la fecha no se adecua ni las respeta en sus características biopsicológicas y socioculturales atenta irremediabilmente contra la dignidad del niño o niña e infringe un grave daño a su personalidad.

**3.2.7.4. Educación socializante.** Con los avances de la ciencia y la tecnología dentro de la época moderna, se exige una educación en constante cambio. Dicha educación no puede resistir estos hechos y ha de asumir la responsabilidad de aceptar las innovaciones y renovarse. Hay un vínculo estrecho entre la sociedad y la educación aceptando su constante interacción; sin embargo, dentro de las escuelas y la sociedad se plantea al niño y niña aprendizajes, formales e informales que no siempre coinciden y por lo tanto, han de definir personalidades muchas veces diferentes o hasta opuestas.

Los niños y niñas, cuentan con un potencial innato o también genético que trae consigo y las situaciones del entorno en donde este se desenvuelve, la presencia del otro y de los demás resulta un factor determinante en el proceso del niño y la niña e indudablemente, en su proceso de aprendizaje. Todas las personas, inconsciente o consciente deben de ejercer su influencia y brindar distintas oportunidades de aprendizaje y con ello el comportamiento del ser humano.

**3.2.8 Metodología.** Toda metodología representa el camino o los caminos para alcanzar las metas previamente establecidas. La misma que está acompañada de principios didácticos que son los que norman y definen el cómo es más fácil y eficaz alcanzar los objetivos propuestos.

Antes en la educación tradicional, se apreciaba al individuo de manera fragmentada, separando el cuerpo de la mente, hoy en día la nueva mirada presenta una metodología donde se aprecia al individuo como ser indivisible. En la cual se da a conocer estrategias claras y concretas para recorrer el mejor camino de enseñanza – aprendizaje que nos acerque a nuestros objetivos.

La actividad educativa que se denomina psicomotricidad educativa constituye los cimientos sobre los cuales se construye a la persona, no solo se basa en práctica, sino también va acompañada de fundamentos teóricos para dejar traslucir los principios didácticos -metodológicos para hacer que el proceso de enseñanza – aprendizaje se cumpla con eficacia, sapiencia y felicidad en favor del futuro ciudadano.

Los principios anteriormente mencionados que sustentan nuestra propuesta son:

El primer principio es el de la unidad indivisible del hombre. Concepto por el cual el cuerpo resulta la estructura funcional básica donde se generan todas las dimensiones humanas. Desde esta nueva concepción, el cuerpo recupera su verdadero rol y obliga a que toda actividad educativa, teórica y práctica se inicie y pase por el cuerpo activando todas y cada una de sus dimensiones.

El segundo principio es el de la vivencia corporal. Con este enfoque el niño y la niña dejan de seguir un modelo de movimiento dado por el maestro para ser imitado por todos, sino que por lo contrario, les brinda la libertad suficiente para que respondiendo a su nivel de comprensión ejecuten y se expresen corporalmente. Se trata de actuar expresando de lo que es capaz como de lo que siente y piensa. Su acción, convertida en comportamiento, deja ver su ser integral, plenamente actual, en el que el movimiento es un verdadero lenguaje no verbal, el primer símbolo de comunicación y relación consigo mismo y con el mundo, de objeto y de los demás.

El tercer principio es el de la contextualización. Se basa en que todo actuar, como verdadera praxis, conlleva intencionalidad y se desarrolla en espacio-tiempo determinado. Esto significa que se cumpla dentro de una situación, dentro de un contexto que le da sentido y comprometa al sujeto de la acción. Contextualización que involucra al otro ser humano para llegar a relacionarse, identificarse como persona, y actuar con alegría y bienestar.

El cuarto principio se concretiza en la toma de conciencia. Ese darse cuenta del qué, cómo y para qué, y en la que el lenguaje interior adquiere vital significado. El niño y niña, al tomar conciencia de su cuerpo y de sus acciones, deja de limitar lo que hace el adulto y ser un mero repetidor de la información para convertirse en un ser autónomo y creador. La toma de conciencia es un encuentro consigo mismo apoyándose en el lenguaje y la diagramación, reflexionando y comprendiendo lo que hace, cómo lo hace, por qué y para qué actúe corporalmente.

**3.2.8.1. Estrategia metodológica: “Tarea de movimiento”.** La “Tarea de movimiento” de Josefa Lora Risco, es la estrategia básica para afianzar los principios didácticos que rigen la psicomotricidad educativa, con el fin de hacer realidad la formación integral del niño y la niña.

La “Tarea de movimiento”, como estrategia de esta metodología para la libertad y creatividad, difiere totalmente del ejercicio físico, ya que, la psicomotricidad educativa activa el ser entero del niño y la niña, y por lo contrario el ejercicio físico o educación física dirige al niño y niña, mecanizando sus movimientos y adiestrándolo a seguir una rutina.

En esta tarea se concretizan los cuatro principios antes mencionados, que dan soporte a toda la práctica corporal donde se pone en ejercicio tanto la motricidad o contracciones de los músculos, como el cambio de tensiones del tono muscular. La contracción da lugar al desplazamiento de los segmentos óseos y el tono mantiene el

equilibrio entre todos los músculos del cuerpo. Los estudios de Wallon (2007) nos explican que el tono se integra a la efectividad y el movimiento a la inteligencia, con la que establecen las bases de la unidad indivisible del hombre.

En este proceso dinámico e interactuante, donde el niño y niña no solo tienen la oportunidad de actuar sobre el medio, transformándolo y re-creándolo, sino que también se alistan para recibir su influencia, adecuarse a ella y transformarla. En este constante interactuar el niño y la niña permanecen descubriéndose y recreándose a sí mismo y a su realidad, la que como producto de su experiencia irá transformándose y enriqueciéndose a la vez.

Todo un proceso de cambio individual y de transformación del mundo que lo convierte en sujeto libre, auténtico y creador.

**3.2.8.2. Taxonomía de los contenidos.** La organización de los contenidos referidos a las diferentes capacidades de la psicomotricidad educativa resulta fundamental para poder, a su vez, organizar y planificar las sesiones. Se formuló una taxonomía de los contenidos tal como veremos en el cuadro que presentaremos.

- ✓ Contenidos generales.
- ✓ Contenidos específicos.
- ✓ Tareas de movimiento específicas.

La tabla 1 constituye un ordenamiento que guiará y ayudará al docente a conducir y acompañar su sesión manteniendo latente las competencias y tareas formuladas, para realmente ayudar al niño y niña a mejorar su crecimiento y desarrollo.

Tabla 1 de la taxonomía de los contenidos de la psicomotricidad educativa.

Contenidos generales Organizadores	Contenidos específicos Capacidades	Tarea de movimiento Indicadores
<b>1. Coordinación</b>		
<b>Psicoorgánico motriz</b>  Sistemas: • Circulatorio • Respiratorio • Muscular (integrando fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad).	1.1 Fortalecimiento de brazos y tronco.	a) Suspenderse en aparatos, a diferentes alturas. b) Trasladarse con apoyo de manos en el suelo. c) Empujar y jalar aparatos o compañeros.
	1.2 Fortalecimiento de piernas y pies.	a) Correr, caminar saltar con puntos de referencia activando sus grandes funciones. b) Transponer varios obstáculos seguidos. c) Subir y bajar repetidas veces (bancas, sillas, gradas).
	1.3 Fortalecimiento de la totalidad corporal.	a) Gatear, con o sin obstáculos, distancias diferentes. b) Reptar, con o sin aparatos, distancias diferentes. c) Tregar cuerdas, árboles y otros.
<b>2. Coordinación senso perceptiva motriz</b>		
	2.1 <i>Sensorio motriz:</i>	a) Rodar, girar y coger objetos de diferentes tamaños y formas (pelotas, bastones, aros grandes y pequeños). b) Rebotar objetos en el suelo, en la pared, sobre las manos, con raquetas, etc.). c) Lanzar y recibir objetos diferentes (aros, pelotas). d) Rodar la pelota con el pie, con o sin obstáculos. e) Patear objetos dirigiéndolos a un blanco, a un compañero, en el sitio o en movimiento.
	2.1.1 Visomotriz:  Ojo-mano  Ojo-mano-pie	
	2.1.2 Audio-motriz:  Respuesta de movimiento ante estímulos sonoros.	a) Cambiar posiciones o detenerse ante un sonido. b) Identificar objetos sin ser vistos. c) Detectar el lugar de donde viene el sonido con movimientos de diferentes partes del cuerpo. d) Detenerse y moverse de acuerdo a la voz de la maestra. e) Mover el cuerpo siguiendo un código sonoro preestablecido.

Contenidos generales Organizadores	Contenidos específicos Capacidades	Tarea de movimiento Indicadores
2.1.3 Sensorio- motriz general:		<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Rodar la pelota con diferentes partes del cuerpo, sintiendo su cuerpo.</li> <li>b) Rodar la pelota por diferentes partes del cuerpo, cabeza, manos, codos, rodillas, etc.</li> <li>c) Reconocer símbolos para ejecutar movimientos determinados.</li> </ul>
2.1. 4 Cinestésico- motriz y velocidad de reacción.		<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Recuperar un objeto sin utilizar la vista.</li> <li>b) Cambiar rápidamente la postura del cuerpo, ante señales de la maestra.</li> </ul>
<b>2.2 Perceptivo- motriz:</b>		<p>Conciencia de <b>Sí</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tomar conciencia progresivamente de cada una de las partes de su cuerpo.</li> <li>b) Tomar conciencia de la unidad corporal.</li> <li>c) Desarrollar la actitud de relajación.</li> <li>d) Practicar la alternancia entre movimiento y detención.</li> <li>e) Practicar la respiración diafragmática y torácica.</li> </ul> <p>Fortalecer la postura mediante la práctica de acciones globales: equilibrio, suspensiones, reptaciones</p>
2.2.1 Toma de conciencia del cuerpo		<p>Conciencia de <b>actuar</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Caminar, correr, galopar, saltar.</li> <li>b) Lanzar: en extensión, flexión, oscilación, precisión.</li> <li>c) Hacer equilibrio, estático y dinámico (en el sitio y sobre una superficie elevada).</li> <li>d) Desarrollar la agilidad y destreza: cuadrupedia, apoyos invertidos, rodamientos.</li> </ul>
2.2.2 Toma de conciencia del espacio		<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Orientarse en el espacio con relación a uno mismo.</li> <li>b) Orientarse en el espacio exterior (orden, continuidad, direcciones, recorridos y formas).</li> <li>c) Afianzar la lateralidad de brazos y piernas: puntería, rodamientos, rebotes</li> </ul>

Contenidos generales Organizadores	Contenidos específicos Capacidades	Tarea de movimiento Indicadores
		del balón, uso de diferentes aparatos y partes del cuerpo. d) Reconocer distancias e intervalos (proximidad-separación): carreras, saltos, lanzamientos.
	2.2.3 Toma de conciencia del tiempo	a) Percibir la duración y la velocidad: de objetos y del propio cuerpo. b) Percibir el silencio e integrarlo al movimiento. c) Percibir las estructuras rítmicas (nociones de regularidad, acentuación y medida). Reconocer y acompañar con el movimiento ritmos sencillos.

Fuente: Psicomotricidad educactiva (2013).

Pasemos ahora a ver detenidamente cada uno de los contenidos de esta estrategia metodológica:

3.2.8.2.1. *Coordinación psicoorgánica motriz*. Abarca todo aquello relacionado con el crecimiento y maduración de los principales sistemas orgánicos. Este campo se desarrolla en coordinación con el sistema nervioso y el sistema músculo-articular mediante su mecánica biofísica, todo un complejo ordenador de la actividad fisiológica y motora y de cuyas cualidades de fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad, depende además de su actuación psicoorgánica motriz, y el comportamiento psicosocial de la persona. Este tipo de coordinación demanda que en primer término intervenga y con especial énfasis, la actividad global desde la cual, posteriormente, permitirá intervenir y desarrollar integralmente las cualidades antes mencionadas.

*La fuerza*. El factor fuerza aparece de forma natural en cualquier actividad que el niño y niña realicen, por lo que no es necesario estimular directamente su desarrollo. Tratándose de niños y niñas pequeños, la fuerza afecta la precisión del movimiento y el exagerado gasto de energía, de tanta importancia para el éxito de los aprendizajes, también la importancia de la fuerza sobre los tendones y articulaciones, ya que, como está en pleno crecimiento, requiere de la elasticidad de estas, para no irrumpir el desarrollo y crecimiento en altura de los niños y niñas, que en estos años se acentúa y desequilibra el funcionamiento orgánico general.

*Velocidad.* Representa la duración con que se cumple el desplazamiento del cuerpo o de sus segmentos. La velocidad depende de los impulsos nerviosos y de ciertos factores como lo son la densidad del músculo, el grado de inervación y la rapidez de contracción de las fibras musculares. La velocidad se puede desarrollar haciendo participar todo el cuerpo, así como cada uno de sus segmentos. La velocidad, al igual que la fuerza, interfiere en la precisión del movimiento y es la base del éxito de la ejecución de la acción. Por lo tanto interviene en el aprendizaje.

*Resistencia.* Este factor representa la capacidad que tiene el sujeto de mantener un esfuerzo el mayor tiempo posible, en consecuencia, está íntimamente ligado a la fatiga. El sistema nervioso se encuentra comprometido en él y comprende la capacidad general del sujeto. El docente debe ser cuidadoso en la selección y orientación de las tareas de esfuerzo, y especialmente, tiene que evitar forzarlo y compararlo con el otro.

*Flexibilidad.* Este actúa sobre el sistema. Representa la capacidad de movilización o desplazamiento de una o más unidades funcionales articulares que comprometen la participación de dos o más segmentos óseos, y cuya amplitud y dirección están directamente de acuerdo con las estructuras de las mismas. La constante práctica amplía el radio de desplazamiento de estas articulaciones.

Se vio conveniente trabajar esta área de desarrollo aplicando actividades de carácter global, pensando en las necesidades, donde se integra la fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad. Se orientan las tareas de movimiento a las grandes regiones del cuerpo que intervienen, sobre las cuales hay un esfuerzo más específico, sin perder su globalización. No hay que olvidar también que la energía del cuerpo es una para ser utilizada en todo tipo de esfuerzo, en especial los que demandan de los aprendizajes escolares. Según se plantea en la taxonomía estas actividades están definidas como de brazos y tronco, de piernas y pies, de totalidad corporal.

3.2.8.2.2. *Coordinación sensoriomotriz.* Esta coordinación puede ser desarrollada, en la práctica, desde dos puntos de vista diferentes, uno dirige su intencionalidad a lo sensorial y el otro a lo perceptual. Si bien lo perceptivo no se puede desligar de lo sensorial, desde el punto de vista de la intencionalidad educativa puede, por separado, enfatizar y reforzar su desarrollo.

*La coordinación sensomotriz.* Se refiere en mayor parte a los sentidos que tienen mayor influencia con la motricidad corporal, estos son la vista, el oído, y el tacto. También se incluye el sentido propioceptivo (sentir nuestro cuerpo y sensibilizarlo). Se reconocen a los órganos sensoriales como los medios por los cuales recibimos los

mensajes que nos envía el mundo exterior. Los sentidos son órganos del cuerpo que contribuyen a trabajar en buena sincronización sus diferentes partes, de manera que sea posible percibir a la vez lo que está a nuestro alrededor. Estos son estructuras cuyo mecanismo fisiológico hace posible la recepción de diferentes tipos de estímulos.

*El sentido de la vista.* Se ejercita a través del ojo, como órgano sensible a la luz, nos relaciona con el mundo exterior, sin que haya contacto directo con este. El globo ocular cuenta con una serie de membranas, todas ellas listas para captar los rayos de luz. El ojo normal posee un poder de acomodación, que es ajuste de la imagen a la retina, de forma que sea lo más exacta posible. En el proceso de aprendizaje, la capacidad sensorial visual resulta de singular importancia, además, surge casi siempre integrada al movimiento, ya que el dominio de la cabeza promueve la fijación óculo-motriz y favorece el dominio básico de la atención, de igual manera cuando se incrementa la madurez del sistema motor-ocular la mirada adquiere un papel protagónico en la actividad aprehensora de la mano, los ojos siguen a la mano y más adelante la dirigen.

*El sentido del oído.* Es un órgano que capta los sonidos, los amplifica y traduce en impulsos nerviosos para luego enviarlos a la zona cortical correspondiente. El oído cuenta con tres partes bien diferenciadas: el oído externo, el medio y el interno. El camino que recorre un sonido comienza por el pabellón auditivo u oído externo, que lo concentra y lo dirige al interior del conducto auditivo hasta llegar al tímpano, este recibe las señales como ondas sonoras que hacen vibrar la membrana, lista para reproducir las vibraciones del aire y transmitir las al oído medio, por intermedio de huesos que transmiten los sonidos a la “ventana oval” hasta el oído interno que lo recibe y transmite las vibraciones sonoras por mediación de las paredes del laberinto membranoso, para finalmente excitar los órganos receptores de la audición.

*El sentido propioceptivo.* La capacidad de los músculos, tendones y articulación de informar respecto al estado de tensión de un músculo, la posición que adopta el cuerpo y sus segmentos, se cumple mediante los receptores propioceptivos y es de orden reflejo. La función propioceptiva se ve apoyada a los cambios de posición del cuerpo en el espacio, directamente influenciados por el oído medio. La función de los sentidos propioceptivos está relacionada a la coordinación postural del cuerpo, además, tiene un papel importante en la coordinación de los movimientos ya que la intervención de varios grupos de músculos al actuar sobre una determinada palanca ósea exige coordinación ajustada. La sensibilidad propioceptiva se pone en evidencia al aumentar

o disminuir el tono o tensión muscular al llevar a cabo posiciones o movimientos del cuerpo. La sensibilidad propioceptiva se educa con la respiración y la relajación que actúan para equilibrar nuestras tensiones, es decir, nuestras emociones.

3.2.8.2.3. *Coordinación perceptiva motriz.* La percepción es el primer proceso cognoscitivo a través del cual el sujeto capta información del entorno y le permite al individuo formar una representación de la realidad del mismo. Todo proceso evolutivo de las estructuras nerviosas compone el soporte anatómico de nuestras percepciones y junto con las experiencias vividas ayuda a mejorar la calidad de los mensajes que recibimos. Se sabe que la actividad perceptiva es innata, pero la práctica constante de esta actividad ayuda al sujeto a mejorar su percepción, lo que significa que por su estructura puede ser objeto de educación mediante el aprendizaje.

La percepción aparece acompañada por el cuerpo, el espacio y el tiempo, trilogía que surge en unidad para hacer posible una percepción integral, clara y definida, pero que pueden ser ejercitadas por separadas mediante tareas para la toma de conciencia del cuerpo, para la toma de conciencia del espacio y para la toma de conciencia del tiempo.

*La percepción del cuerpo.* Toda percepción surge en el cuerpo mediante los órganos de los sentidos, es percibir con el cuerpo, es reconocer su intervención total o parcial, tanto en su cantidad como en la calidad de sus movimientos. Estos al ser percibidos, se convierten en el medio concreto que pone en evidencia nuestra capacidad de actuar y relacionarnos con el mundo exterior. Al percibir nuestro movimiento, esto es, nuestro cuerpo, nos lleva a sentirlo y afianzar nuestra sensibilidad para relacionarnos con nosotros mismos, surgiendo así un cuerpo con su capacidad tónico-afectiva y cognitivo-motora, el que integrado a los sentidos se convierten en el facilitador de la asimilación de todos los datos, información y sentimientos que aparecen ante nosotros y surgen en nosotros. En este proceso que podemos denominar “toma de conciencia” y de “sensibilización corporal” es que el niño y niña llega, en un primer momento a la estructuración del yo corporal, primer paso a la estructuración del esquema corporal. Es aquí cuando la cada vez más creciente percepción del cuerpo se va integrando al espacio y al tiempo alcanzando la disponibilidad óptima, para acercarse al mundo, conocerlo, transformarlo, y recrearlo como para encontrarse a sí mismo en busca de su espiritualidad.

*La percepción espacial.* El ser humano está en permanente relación con el medio. El espacio es inherente al cuerpo, no hay espacio sin cuerpo, así como no hay

cuerpo sin espacio. Primero debe recordarse que el cuerpo, al dividirse en dos partes simétricas y contar con un volumen determinado, se proyecta en el espacio dividiéndolo de igual manera. Es por ello que para facilitar en la niña y el niño la toma de conciencia del espacio, les ayuda a descubrir los movimientos de la cabeza para después proyectar esas nociones a todo el cuerpo. La lateralidad está directamente ligada con el espacio y permite al niño y a la niña aprender a orientarse en el mundo, y en los primeros años de la escolaridad representa un factor fundamental en todos los aprendizajes, en especial de la lectura, escritura y lógica.

*La percepción temporal.* Todos los acontecimientos que se cumplen en la vida de cada ser humano tienen una sucesión, son puntos de referencia relacionados con el tiempo transcurrido y son irreversibles. Estos sucesos tienen un orden, este es el primer componente del tiempo. El segundo componente fundamental es la duración, que convertida en tiempo físico se mide en segundos, minutos y horas. El primero es el orden de los acontecimientos y, por lo tanto, representa el aspecto cualitativo; mientras que el segundo, la duración el aspecto cuantitativo. La toma de conciencia del tiempo se desarrolla posteriormente a la del espacio. Todo ser humano nace con una capacidad de percepción innata que le permite reaccionar a los estímulos del mundo exterior, que son captadas a través de sus sentidos y adaptadas para su percepción, esta hace que el sujeto elabore, tome conciencia y se sensibilice en su situación frente al mundo.

**3.2.8.3. Características y estructura de la “Tarea de movimiento”.** Es una estrategia metodológica, se denomina tarea de movimiento al conjunto de acciones concretas que el niño y niña realizan, al explorar las variadas posibilidades que la tarea plantea para lograr el objeto, la meta señalada. La tarea de movimiento no representa entonces, un modelo motor que tiene que ser imitado y aprendido por el niño y niña para fijarlo en un estereotipo motor, sino una manera individual de expresión cinética, en la que cada niño y niña, con plena libertad y de acuerdo a su nivel de madurar neuro-psicomotriz, establece sus propios patrones cinéticos y los va diversificando, a la vez enriqueciendo, en permanente interacción con su grupo social.

#### **Características básicas**

- ✓ El movimiento espontáneo y libre sin seguir modelo alguno, buscando el ejercicio del pensamiento divergente, esto es, el desarrollo de la actividad creadora.
- ✓ El respeto a la capacidad individual, sin exigir rendimientos logros homogéneos.

- ✓ Activa la coordinación entre el movimiento y la estructuración de la inteligencia, al mismo tiempo que equilibra el tono con el proceso afectivo (tono-afectivo).
- ✓ Regula el comportamiento y propicia el bienestar y el placer en busca de una mejor relación consigo mismo y con los demás.
- ✓ Desarrolla, en primer término, las coordinaciones globales antes que sus diferentes segmentos.
- ✓ Desarrolla la disponibilidad del niño y la niña y despierta su actitud de portarse óptimamente frente al mundo, con audacia y seguridad. En especial, frente al mundo de los aprendizajes de la lectura, escritura, lógico-matemático, y en cualquiera de las expresiones artísticas aplicada en la escuela.
- ✓ Facilita el tránsito de la práctica psicomotora con lenguaje oral, escrito y matemático.
- ✓ Promueve la capacidad de expresarse gráficamente de manera libre y espontánea con lo que va pasando a una gráfica representativa.
- ✓ Estimula la diversificación y el pensamiento al animar al niño y niña a encontrar caminos diferentes para alcanzar la misma tarea de movimiento.

**Su estructura.** Comprende tres partes. Cada una de ellas enfatiza el desarrollo de importantes capacidades humanas, ellas son: la acción, el diálogo y la diagramación; a continuación veremos cada una de ellas.

*La acción.* Corresponde al momento en que el niño y niña realizan libre y espontáneamente, de acuerdo a sus experiencias anteriormente vividas, una determinada secuencia de movimientos que le permiten ejecutar una actividad compleja estructural y funcional. La acción realizada ha de ser vivida, esto es, comprometiendo a su ser entero e intencional, que tenga un objeto concreto. Única manera cómo la psicomotricidad tendrá eficacia en los cambios que deseamos alcanzar en el niño y niña. Tal como está formulada, la acción cumple con el primer paso del proceso de todo aprendizaje. Es el momento concreto de la acción que inicia al niño y a la niña en el proceso de abstracción, ya que, en primer lugar se estimula el descubrimiento de todo su cuerpo, su vivencia y su toma de conciencia, de modo que en primer lugar se afiance la realidad corporal total para desde allí partir construyendo su proceso de abstracción. La acción resulta el núcleo central de la tarea de movimiento. El ambiente de libertad en que se realiza la tarea, conjunto de acciones, debe transferirle a cada niño y niña la posibilidad de ser él quien, en determinado momento, se convierta en “profesor” del

grupo. Los factores en los cuales se apoya el proceso de diversificación de la tarea son: cuerpo, espacio, tiempo y relaciones.

- Cuerpo: qué se mueve.
- Espacio: dónde se mueve.
- Tiempo: cuánto se mueve.
- Relaciones: con quién se mueve.

*El diálogo.* Representa una segunda instancia en la aplicación de la tarea de movimiento. Íntimamente ligado a la acción, se hace presente en cualquier momento de la sesión para facilitar al niño y niña a la toma de conciencia de qué, el cómo, el porqué, y para qué hace algo. Generalmente, el diálogo surge cuando el niño y niña elegidos para mostrar lo que ha hecho, explica y describe verbalmente lo que ha realizado. Muchos momentos de diálogo aparecen durante la sesión y, especialmente, en el momento de la diagramación al finalizar la sesión. El diálogo, que unas veces se desarrolla entre el profesor-niño y otras entre niño-niño, da oportunidad al niño y niña a internalizar sus experiencias corporales, de conocer la evolución de su lenguaje, sus vivencias más significativas y su manera de comunicarse con los demás. Con el diálogo se pone en ejercicio la capacidad de observación, la atención, la memoria, la expresión oral y otras facultades de su inteligencia. Se concretiza así una verdadera educación integral. El diálogo permite integrar muchos otros campos del conocimiento y de actividades expresivas. La progresión que se establece en el desarrollo del diálogo es la siguiente: se empieza identificando verbalmente lo que se hace, la participación del cuerpo, la orientación de su movimiento, la velocidad con que se mueve, con qué y con quien se mueve. Se comienza a ejercitar la observación, la capacidad descriptiva, y la expresión verbal, así se inicia la toma de conciencia de sí y de sus relaciones con el mundo material y social.

Posteriormente se debe investigar por qué y el para que de su acción, el diálogo lo llevas, desde ahora, a definir características, causa y efectos de una acción en relación a sí mismo y al medio; a mejorar su expresión verbal y a relacionarse y comunicarse mejor tanto con sus pares, como con el adulto.

*La diagramación.* Esta tercera instancia que completa la estructura de la tarea de movimiento, constituye una situación educativa que se le plantea al niño, al finalizar la sesión, para ayudarlo a expresar, a través del símbolo gráfico, sus experiencias corporales ganadas en el momento de la acción. La diagramación facilita la

internalización de las circunstancias vividas por el niño y niña ejercitan su memoria y su capacidad de representación.

El diagrama o dibujo del niño y niña resultan el mundo objetivado de cada individualidad, su manera de comprender al mundo, de vivirlo. El dibujo es la transcripción gráfica de la acción cumplida y en el deja ver claramente su desarrollo mental y afectivo, su dominio psicomotor y su capacidad racional, permite observar y evaluar concretamente, por una parte su coordinación ojo-mano, su percepción espacial, su equilibrio emocional, etc., y por otra, su capacidad de internalizar sus experiencias corporales que luego son convertidas en nociones, conocimientos y actitudes. Es importante recordar y aclarar que tanto el diálogo como la diagramación deben estar íntimamente relacionados con el objetivo establecido, o lo que es lo mismo, con la tarea de movimiento seleccionada, se debe lograr que el niño y la niña logren expresarse verbal y gráficamente en base a sus experiencias vividas, tratado de no dispersarse en otras cosas no vinculadas con la tarea a internalizar.

**3.2.8.4. La sesión de psicomotricidad educativa “Tarea de movimiento”.** La sesión de psicomotricidad educativa “Tarea de movimiento”, se procesa teniendo presente la unidad indivisible del hombre y, por lo tanto, no se limita a lo orgánico funcional, sino que representa el momento de liberación y afirmación de la persona total. Sus objetivos permanentes y significativos son desarrollar su disponibilidad para relacionarse corporal y vivencialmente con el mundo de objetos y seres, a la vez que forjar una actitud que lo alista a participar con libertad, alegría y creatividad en el descubrimiento de sus posibilidades.

Presentamos cada uno de los momentos que hemos formulado para el desarrollo de la sesión: el momento de iniciación, el momento de diversificación y el momento de socialización o generalización.

#### *Momentos de la sesión y sus características*

La sesión de la psicomotricidad educativa “Tarea de movimiento” está integrada por tres momentos significativos:

**3.2.8.4.1. Momento de iniciación.** Se presenta al inicio de la sesión y se caracteriza porque tanto el movimiento como su práctica son espontáneas, se inicia desde el momento que el docente recoge a los niños y niñas de su aula, y desde el trayecto al patio ya los niños y niñas sienten la libertad con responsabilidad. Nadie se toma de las manos, ni se toman distancia, ni agarrados de una soga. Cada uno respeta el espacio del otro. Los niños y las niñas se sientan en el suelo y escuchan la tarea de

movimiento que la maestra les menciona, todos practican libremente las tareas dadas y luego practican las que ellos proponen. En este momento la maestra observa detenidamente a cada uno de los niños y niñas y los alienta a que busquen y descubran diferentes formas de realizar las propuestas. Este momento tiene un máximo de 10 minutos.

3.2.8.4.2. *Momento de diversificación.* Tiene tres momentos específicos. El primero es, la selección del patrón cinético del niño y niña, aquí los niños y niñas luego del momento de iniciación se sientan en su propio lugar. Luego se selecciona a un niño o niña cualquiera para que demuestre a sus compañeros lo que hizo. Con sutileza la docente introduce al niño y niña a pensar en su cuerpo, a sentirlo, en todas las partes de su cuerpo que intervienen en ese movimiento, en el espacio y en el tiempo, en la suavidad o la fuerza con que se mueven y las relaciones que estableció con los objetos o sus compañeros. El segundo es, momento de socialización o generalización, aquí los niños y niñas ejecutarán la tarea que antes mostró el niño o niña que se eligió al azar y convertida en el patrón cinético niña-niño porque será el modelo creado por un niño o niña y no la docente, mientras ella los va alentando a realizar la nueva tarea propuesta por el compañero y no para uniformizar, sino, para hacerles pensar en lo que hacen. Una práctica prudencial de 15 o 20 minutos. La actividad socializada o generalizada es importante porque lo que hace uno u otro es aprendido e imitado por todos dentro de sus posibilidades. Todos aprenden de todos y el maestro se limita a ser una verdadera guía de los niños y niñas. El tercero es, la repetición dinámica o diversificada, aquí la docente les explica a los niños y niñas que cambiar la tarea, no significa hacer algo diferente, sino que es realizar acciones nuevas en base a lo antes realizado. El resultado de todo esto es que cada uno hace diferente del otro y por lo tanto el grupo muestra un panorama desordenado, sin embargo, encierra valores inimaginables pues desarrolla la autonomía, la responsabilidad, la originalidad y la libertad. Es en este momento donde la docente puede observar los avances de cada uno de los niños y niñas

La práctica de la diagramación, se cumple al finalizar la sesión, está completo el proceso de interiorización de la noción y con el de la abstracción simbólica.

3.2.8.4.3 *Momento de integración.* Es el último momento en que se vinculan las acciones corporales con el lenguaje y con la diagramación. Depende de la disposición de la docente para explorar en las tareas de cada niño y niña las posibilidades de desarrollar nociones, conocimientos y valores. También se les puede pedir que digan lo que van hacer antes de realizar la acción o cualquier secuencia de movimientos, así

aprenden a anticiparse y programar, ajustar sus movimientos y desarrollar su memoria no arbitraria, sino reflexiva y eficiente.

**3.2.8.5.Orientaciones didácticas de la estrategia metodológica.** La tarea de movimiento, al integrarse por la acción, el diálogo y diagramación, ofrece a los niños y niñas situaciones alegres, espontáneas y necesarias para su vida, de manera individual y en grupo, estas también pueden ser simples y complejas. La misma propicia el ejercicio de la reflexión como medio para desarrollar la autonomía, la toma de conciencia y la creatividad.

**3.2.8.5.1.Orientaciones didáctico – metodológicas para la acción.** La docente para aplicar la acción como parte fundamental de la tarea de movimiento tiene que considerar lo siguiente: debe limitarse a comunicar solo por medio de la expresión verbal el objetivo que se ha de llevar a cabo dentro de la situación específica planteada. No señala al niño y niña qué ni el cómo debe cumplir su tarea, sino que como verdadero facilitador debe informar con palabras claras y precisas el objetivo a alcanzar. Además motiva a todos y a cada uno de los niños y niñas a participar, a ensayar e intentar distintas formas de ejecutar la tarea propuesta. Promueve su espontaneidad y evita corregirlo y darle pautas que cuidan de su seguridad, ya que conforme el niño y niña vayan adquiriendo seguridad en lo que realiza, va ir mejorando la seguridad en sí mismo, controla mejor los movimientos de su cuerpo y va sintiendo placer de sus logros. Brinda al niño y niña el tiempo suficiente para recrearse y descubrir cosas nuevas, permitiendo así liberar tensiones, aprender a demostrar alegría sin perturbar a sus compañeros ni él mismo. Reconoce y respeta el ritmo de avance de cada niño y niña, y sigue el progreso de cada uno impulsando su alegría e interés.

**3.2.8.5.2.Orientaciones didáctico – metodológicas para el diálogo.** Para que la docente cumpla con éxito la aplicación del diálogo debe considerar lo siguiente: la docente nunca se encuentra en un lugar fijo, se desplaza constantemente entre los niños y niñas, los invita a sentarse para dialogar con cada uno, de manera directa, haciendo contacto visual. También estimula y alienta a cada niño y niña a que se exprese oralmente, y describan lo que han realizado sin importa si han hecho bien o mal su tarea. Pide a los niños y niñas que cierren los ojos, piensen y describan interiormente lo que han hecho. Según el nivel de los niños y niñas y teniendo en cuenta la edad, la docente les indica que se coloquen en parejas para que cada uno exprese al otro que es lo que ha realizado.

3.2.8.5.3. *Orientaciones didáctico – metodológicas de la diagramación.* Se da inicio a las diagramaciones utilizando las actividades globales de correr, saltar, y se representa con trazos de translaciones en el espacio. Para ello se emplean papeles grandes, crayolas o plumones, teniendo en cuenta solo los cuatro colores: rojo, verde, amarillo y azul. Al inicio se utilizan papeles grandes, pero conforme se avance en la práctica, en el niño y niña se van a evidenciar la maduración nerviosa y por lo tanto el control de sus movimientos desde su brazo hasta su mano, llegando de esa manera a utilizar la hoja del cuaderno. Es ahí donde la docente debe mantener la paciencia y no apresurar a este proceso, pues de ella parte que el niño y niña mantenga una correcta presión y aprehensión, primero de la crayola, luego del lápiz sobre el papel. La observación de la postura del niño y niña debe ser constante. Es importante que la docente considere el momento de relajación y respiración, esto va permitir al niño y niña liberar tensiones de todo su cuerpo, haciendo que se sienta tranquilo y satisfecho. Debe atender a los niños y niñas personalmente, considerando que puede tener niños y niñas zurdos, y es necesario que le brinde toda la atención posible.

## 4. Objetivos

### Objetivo general

Comprobar que la aplicación de sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07.

### Objetivos específicos

1. Establecer el nivel de competencias matemáticas tempranas en que se encuentran los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años antes de aplicar de la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”.
2. Incrementar el nivel de competencias matemáticas tempranas al aplicar las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” en los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07.
3. Establecer el nivel de competencias matemáticas tempranas en que se encuentran los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo, después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”.
4. Determinar si la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo, al comparar los resultados antes y después de la experiencia.

## 5. Hipótesis

### **Fundamental**

La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07.

### **Sub-hipótesis**

1. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de concepto de comparación de las competencias matemáticas tempranas.
2. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de clasificación de las competencias matemáticas tempranas.
3. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de correspondencia de las competencias matemáticas tempranas.
4. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de seriación de las competencias matemáticas tempranas.
5. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de conteo verbal de las competencias matemáticas tempranas.
6. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de conteo estructurado de las competencias matemáticas tempranas.
7. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de conteo resultante de las competencias matemáticas tempranas.

8. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de conocimiento general de los números de las competencias matemáticas tempranas.

## 6. Variables

### Variable independiente

Aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”.

### Variable dependiente

Nivel de Competencias Matemáticas Tempranas.

Nivel de concepto de comparación.

Diferencia lo alto de lo bajo.

Diferencia lo grueso de lo delgado.

Diferencia el elemento más bajo.

Determina el objeto que tiene mayor cantidad de elementos.

Diferencia el conjunto que tiene menor cantidad de elementos.

Nivel de clasificación.

Agrupar los elementos que presentan la misma característica.

Determina el conjunto que tenga los mismos elementos.

Agrupar los elementos según su color y forma.

Selecciona los elementos que cumplen con dos criterios.

Selecciona los objetos que son iguales al modelo.

### Nivel de correspondencia.

Selecciona tantos elementos como la cantidad que te indica el dado.

Selecciona tantos elementos como la cantidad que suma los dados.

Relaciona el número elementos que le corresponde a cada objeto.

Indica el conjunto que corresponde uno a uno.

Determina el conjunto que tiene la misma cantidad de elementos que el modelo.

### Nivel de seriación.

Ordena los objetos según el tamaño de manera decreciente.

Ordena los objetos según el grosor de manera ascendente.

Ordena los objetos de manera ascendente y por intensidad de color.

Aparea los objetos según el tamaño.

Determina el lugar que ocupa el objeto en la secuencia la posición del que corresponde.

### Nivel de conteo verbal.

Cuenta hasta 20 (veinte).

Cuenta los elementos de cada cuadrado y señala el que tiene 7 (siete) elementos.

Cuenta desde el 9 (nueve) hasta el 15 (quince).

Cuenta hasta el elemento número 18 (dieciocho).

Cuenta hasta el 14 (catorce) de 2 (dos) en 2 (dos).

Nivel de conteo estructurado.

Cuenta los objetos señalándolos.

Cuenta los objetos que están en la mesa.

Cuenta los objetos que están en la mesa.

Cuenta los puntos de cada elemento.

Señala los objetos contándolos de manera decreciente.

Nivel de conteo resultante.

Ordena 11 (once) elementos de (15).

Cuenta los objetos sin señalar.

Cuenta los objetos sin señalar.

Cuenta los objetos sin señalar.

Cuenta los objetos que están cubiertos.

Nivel de conocimiento general de los números.

Enumera los elementos de cada conjunto y señala cuál tiene la mayor cantidad.

Enumera los elementos de cada conjunto y señala el que tiene la respuesta correcta.

Enumera los elementos de cada conjunto y señala el que tiene la respuesta correcta.

Enumera los elementos según la indicación.

Enumera la posición donde colocará su ficha.

## 7. Definiciones Operacionales

### Competencias matemáticas tempranas

Es el conjunto de habilidades adquiridas entre las cuales los niños y niñas pueden comparar, clasificar, seriar, realizar correspondencia, verbalizar el conteo, conteo estructurado, conteo resultante y conocimiento general de los números, en donde se busca obtener la situación alcanzada por algo o alguien después de la realización de un proceso; donde se aplican los pensamientos de las matemáticas en la realidad y dentro de una variedad de situaciones y experiencias de la vida cotidiana.

Se dice que se ha incrementado el nivel de competencias matemáticas tempranas cuando los niños y niñas obtengan un nivel superior al que se encontraban antes de la aplicación de la experiencia.

Tabla 2

Puntuación según las competencias matemáticas tempranas

COMPETENCIAS MATEMÁTICAS TEMPRANAS	PUNTUACIÓN	TOTAL
<b>Concepto de comparación</b>	0-5	40 PUNTOS
<b>Clasificación</b>	6-10	
<b>Correspondencia</b>	11-15	
<b>Seriación</b>	16-20	
<b>Conteo verbal</b>	21-25	
<b>Conteo estructurado</b>	26-30	
<b>Conteo resultante</b>	31-35	
<b>Conocimiento general de los números</b>	36-40	

Fuente: Navarro, J., Aguilar, M. (1998). TEMT – *Test de Evaluación Matemática Temprana, Manual*. (p.45). Madrid – España: Versión Española, Editorial EOS.

Concepto de comparación. Es la habilidad en donde los niños y niñas empiezan a descubrir semejanzas y diferencias de un objeto, elemento o alguna situación presentada en la vida cotidiana.

**Clasificación.** Es la habilidad que tienen los infantes para agrupar objetos o elementos siguiendo diferentes criterios, seleccionarlos, diferenciarlos y clasificarlos según una característica: forma, color, tamaño, etc.

**Correspondencia.** Es la habilidad de determinar, seleccionar, relacionar un objeto con otro, según alguna característica en común: color, grosor, etc. es donde los niños y niñas, relacionan objetos siguiendo un criterio dado.

**Seriación.** Es la habilidad de ordenar, determinar, los objetos haciendo referencia a un orden en el cual se guía de uno o más criterios. Se da una jerarquización para realizar el orden de los objetos presentados estableciendo un orden.

**Conteo verbal.** Es la habilidad para expresar verbalmente el conocimiento que tiene sobre los números en su quehacer cotidiano sin intención de relacionarlo con algún objeto específico.

**Conteo estructurado.** Es la habilidad de señalar, coordinar y mencionar el número de objetos que pueda presentarse dentro de un conjunto o universo efectuando el conteo que realiza con lo que señala y verbaliza.

**Conteo resultante.** Es la habilidad de contar mentalmente y verbalizar la respuesta sin tener que señalar el objeto u elemento.

**Conocimiento general de los números.** Es la habilidad para dar resultado que guarde relación con la cantidad de elementos que lo corresponde o representa.

Las ocho competencias matemáticas tempranas presentan la misma puntuación dividiéndose en tres niveles: logrado, en proceso e inicio; como se puede observar en la siguiente tabla

Tabla 3

Puntuación por niveles según el nivel alcanzado

NIVEL	PUNTAJE
Logrado	4-5
En proceso	2-3
Inicio	0-1

Fuente: Navarro, J., Aguilar, M. (1998). *TEMT – Test de Evaluación Matemática Temprana, Manual*. (p.45). Madrid – España: Versión Española, Editorial EOS.

Cada una de las ocho competencias posee cinco preguntas y cada una de estas vale un punto, se dice que los niños y niñas han incrementado el nivel de cada

competencia cuando obtengan un puntaje mayor, según la tabla 3, al que alcanzaron antes de la aplicación de las sesiones.

Tabla 4

Puntuación de cada nivel alcanzado según la competencia.

COMPETENCIA MATEMÁTICA TEMPRANA	INICIO	EN PROCESO	LOGRADO
Concepto de comparación	<1	> 2 - < 3	≥ 3
Clasificación	<1	> 2 - < 3	≥ 3
Correspondencia	<1	> 2 - < 3	≥ 3
Seriación	<1	> 2 - < 3	≥ 3
Conteo verbal	<1	> 2 - < 3	≥ 3
Conteo estructurado	<1	> 2 - < 3	≥ 3
Conteo resultante	<1	> 2 - < 3	≥ 3
Concepto general de los números	<1	> 2 - < 3	≥ 3

Fuente: Navarro, J., Aguilar, M. (1998). TEMT – *Test de Evaluación Matemática Temprana, Manual*. (p.45). Madrid – España: Versión Española, Editorial EOS.

### **Estrategia metodológica “Tarea de movimiento”**

La estrategia metodológica que plantea la autora Josefa Lora Risco, consiste en que el niño por medio de la acción de movimiento, del diálogo y la diagramación, puede descubrir en sí mismo como es su entorno, logra desarrollarse de una manera compleja teniendo en cuenta el aspecto físico, cognitivo, afectivo y social, es decir, tiene un desarrollo integral. Es por eso que se vio la forma de entrelazar la psicomotricidad con las competencias matemáticas tempranas, ya que ambos temas van de la mano, si se trabaja la psicomotricidad se puede incrementar el desarrollo de las habilidades de las matemáticas tempranas ya que el trabajo con la psicomotricidad puede utilizar materiales relacionados con las matemáticas por ejemplo: utilizando círculos de colores, conos, almohadillas de tamaños, etc.

Dicha estrategia metodológica pretende que el niño pueda ir descubriendo su entorno por medio del movimiento libre y de las experiencias previas; a su vez que pueda desarrollar su afectividad en la relación de las actividades habituales y la

interacción con las personas de su entorno que ayudan a desarrollar el aspecto social. Busca que tenga la capacidad de descubrir su propio cuerpo, así como llegar a la expresión simbólica gráfica y por último, desarrollar el conocimiento del propio cuerpo y espacio, la coordinación motriz tanto gruesa como fina y adquirir las nociones de agrupación, seriación, conjuntos, alineación, clasificación y la capacidad de controlar los estados de tensión y relajación.

Las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” se desarrollaron en actividades intercaladas y organizadas mediante tres bloques temáticos: psicoorgánico motriz, perceptivo motriz y sensorio-motriz. Dichas sesiones se aplicaron durante el segundo bimestre del año escolar; siendo desarrolladas durante el último bloque de clases y se realizaron todos los días de la semana en un período de 40 sesiones, con duración de 45 minutos al día, siendo un total de 40 horas pedagógicas; el test TEMT-U de entrada se aplicó en la última semana del mes de abril y el test TEMT-U de salida, en la última semana del mes de agosto, regresando de las vacaciones de medio año.

## **II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1. Diseñ      Investigación**

El diseño utilizado en la presente investigación es de tipo experimental, de clase pre-experimental de sub-clase: pre y post test con un solo grupo.

El diseño pre-experimental presenta el siguiente diagrama:

$$O_1 \text{ X } O_2$$

Dónde:

**O<sub>1</sub>:** Nivel de competencias matemáticas tempranas, evaluadas después de la aplicación de la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”.

**X:** Aplicación de la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”.

**O<sub>2</sub>:** Nivel de competencias matemáticas tempranas, evaluadas después de la aplicación de la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”.

**O<sub>1</sub> y O<sub>2</sub>:** Comparación de los resultados para determinar el incremento del nivel de competencias matemáticas tempranas.

## **2. Población**

### **MARCO POBLACIONAL**

La población está constituida por 30 niños y niñas de 5 años de edad, del aula Amarilla de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos, perteneciente a la UGEL 07.

Se eligió esta población porque se observó deficiencias en el área de matemática en los niños y niñas que conforman esta aula, asimismo se tomó en cuenta que este grupo estaba por culminar el nivel inicial siendo necesario que tengan interiorizadas las competencias matemáticas que le permitan al niño y la niña tener un óptimo desenvolvimiento en el nivel primario.

Tabla 5

*Distribución de la población según el género y edad.*

Edad	MASCULINO		FEMENINO		TOTAL	
	f	%	F	%	f	%
5 a – 5 a 6 m	4	23,53%	3	23,08%	7	23,33%
5 a 7 m – 6 a	7	41,18%	6	46,15%	13	43,34%
6 a 1 m – 6 a 7 m	6	35,29%	4	30,77%	10	33,33%
TOTAL	17	100%	13	100%	30	100%

Fuente: ficha de matrícula. Abril 2014.

La tabla 5 presenta el rango de edad y género de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años. Según la tabla 5, el 23,33% de los niños y niñas del aula Amarilla se encuentran entre los 5 años y 5 años y medio de edad, lo que representa 7 niños y niñas. En este grupo etario el 23,53%, de la muestra, representado por 4 corresponde a niños y el 23,08% representado por 3 corresponde a niñas.

Por otro lado, muestra que el 43,34% de los niños y niñas del aula Amarilla se encuentran entre los 5 años y 7 meses y 6 años de edad, lo que representa 13 niños y niñas. En este grupo etario el 41,18%, de la muestra, representado por 7 corresponde a niños y el 46,15% representado por 6 corresponde a niñas.

Por consiguiente, el 33,33% de los niños y niñas del aula Amarilla se encuentran entre los 6 años y 1 mes y 6 años y 7 meses de edad, lo que representa 10 niños y niñas. En este grupo etario el 35,29%, de la muestra, representado por 6 corresponde a niños y el 30,77% representado por 4 corresponde a niñas.

En el aula Amarilla, el 76,67%, es decir, la mayor cantidad de los niños y niñas son mayores de 5 años 6 meses; esta información nos permite conocer exactamente la

edad de cada niño y niña, para así poder determinar de manera más precisa actividades que puedan responder a los intereses y necesidades de cada grupo etario.

Tabla 6

*Distribución de la cantidad de hermanos.*

Nº de hermanos	f	%
0 – 1	11	36,67%
2 – 3	17	56,67%
4 – 5	2	6,66%
TOTAL	30	100%

Fuente: ficha de matrícula. Abril 2014.

La tabla 6 muestra la cantidad de hermanos de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años. Se puede observar que 17 niños y niñas equivalentes al 56,67% tienen entre dos y tres hermanos, siendo este el porcentaje mayor; mientras que 11 niños y niñas equivalentes al 36,67% tienen un solo hermano; y un 6,66% de los niños y niñas tiene entre 4 a 5 hermanos, lo cual da una suma total del 100%.

Se puede evidenciar que en el aula Amarilla, más del 50% de la población, es decir, 17 niños y niñas tienen entre 2 a 3 hermanos, esto les permite desarrollar habilidades sociales, a su vez al estar en contacto con otros niños y niñas de su edad también pueden desarrollar la resolución de problemas, toma de decisiones y juego simbólico.

Por otra parte, el que haya mayor número de hijos en la familia como se observa en la realidad Armatambo, hace que la atención de los padres se divida provocando en los niños y niñas diversas reacciones como: problemas de conducta, aislamiento, cambios de estado anímico, problemas de salud, entre otros.

Tabla 7

*Distribución de lugar de hermanos que ocupan los niños y niñas.*

Lugar que ocupa	f	%
1er – 2do	20	66,66%

3er – 4to	9	30,00%
5to – 6to	1	3,33%
TOTAL	30	100%

Fuente: ficha de matrícula. Abril 2014.

La tabla 7 muestra el lugar de hermanos que ocupan los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años. Se observa que 20 niños o niñas equivalentes al 66,66% se encuentran entre el 1er – 2do lugar, 9 niños o niñas equivalente al 30% ocupan el 3er – 4to lugar y por último un 3,33% de niños o niñas se encuentran en el 5to – 6to lugar de hermanos. Obteniendo un 100% al sumar todos los porcentajes resultantes. El contexto en el que se encuentra la Cuna Jardín Armatambo, muestra que los niños y niñas por ser los mayores cuidan de sus hermanos menores, ya que sus padres cumplen con otras ocupaciones, y ellos asumen responsabilidades que implican utilizar de su tiempo libre perdiendo sus momentos de juego o diversión que son muy importantes en su etapa.

Tabla 8

*Distribución del grado de instrucción de los padres y madres.*

Grado de instrucción	PADRE		MADRE		TOTAL	
	f	%	F	%	f	%
Primaria	7	23,33%	6	20,00%	13	21,67%
Secundaria	17	56,67%	20	66,66%	37	61,67%
Técnico Superior	3	10,00%	2	6,67%	5	8,33%
Superior	3	10,00%	2	6,67%	5	8,33%
TOTAL	30	100%	30	100%	60	100%

Fuente: ficha de matrícula. Abril 2014.

La tabla 8 nos muestra el grado de instrucción de los padres de familia de los niños y niñas de 5 años del aula Amarilla. Se puede observar que 13 padres de familia, solo terminaron el nivel Primario, siendo este un 21,67%; mientras que un 61,67% equivalente a 37 padres de familia terminaron el nivel Secundario, 5 padres de familia que se encuentran en el nivel Técnico Superior obtuvieron un 8,33%; y por último tenemos 5 padres que llegaron a un grado Superior, siendo un 8,33%, obteniendo como resultado un 100% de la suma de todos los grados.

Es preciso considerar que en el proceso de enseñanza aprendizaje influyen todos los aspectos emocionales que afectan al individuo, es necesario tener en cuenta todos

los ambientes que rodean al niño y niña, así como las relaciones que establece con la familia, ya que esto va repercutir en su desarrollo escolar.

El grado de instrucción de los padres influye en el desempeño escolar de los niños y niñas, ya que ellos son los primeros educadores. Es importante la participación de los padres de familia en el quehacer educativo, puesto que existe una alta despreocupación de los padres y madres de familia en la institución educativa, esto conlleva a que los niños y niñas no muestren interés y esmero al realizar diversas actividades.

Tabla 9

*Frecuencia de los padres que viven con los niños y niñas.*

	PADRE		MADRE		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	21	70%	29	96,67%	50	83,33%
NO	9	30%	1	3,33%	10	16,67%
TOTAL	30	100%	30	100%	60	100%

Fuente: ficha la matrícula – año 2014

La tabla 9 muestra que el 70% de los padres representado por 21 de ellos SÍ viven con su niño o niña y por otro lado muestra a 9 de ellos que NO viven con sus hijos, teniendo como menor porcentaje un 30%. Asimismo se observa que un 96,67% equivalente a 29 madres SÍ viven con sus hijos, mientras que un 3,33% equivalente a 1 madre NO vive con su hijo o hija.

Para que los niños y niñas desarrollen con eficacia todas sus potencialidades, es importante ver al niño y niña como un todo, considerando sus aspectos: físicos, cognitivos y sobre todo afectivo, reforzando el vínculo de apego; donde los padres le brindan la estabilidad emocional que ellos necesitan, para que logren su desarrollo integral.

### 3. Instrumento

El instrumento que se utilizó en la presente investigación es el Test de Evaluación Matemática Temprana de UTRECH (TEMT-U), es una versión española del Utrecht Early Numeracy Test que consiste en una prueba de lápiz y papel trabajada por Van de Rijt, Van Luit y Pennings en el año de 1999 en Holanda.

## **Fundamentación**

El test TEMT-U evalúa ocho competencias matemáticas tempranas que son importantes para la adquisición del número: concepto de comparación, clasificación, correspondencia, seriación, conteo (verbal, estructurado y resultante) y conocimiento general de los números. Es de fácil uso y se trabaja de una forma sencilla para que el evaluado (alumno) y el evaluador (docente) puedan facilitar información cuantitativa y cualitativa que contrastándolas, entre la de inicio y la de salida, el docente pueda observar en valores numéricos el incremento o no del conocimiento matemático de su alumnado.

Es una herramienta muy útil debido a su practicidad y facilidad, tanto al momento de la aplicación como en el momento de recoger, analizar y determinar los resultados de cada niño y niña.

Se seleccionó este instrumento porque se observó que no existe uno elaborado en el Perú que ayude a conocer la realidad sobre los problemas en la construcción del número y las matemáticas en general en el niño y niña. Se encontró que este test no sólo ha sido investigado en España, sino también se determinó su utilidad en el continente Americano, la parte de Sudamérica, en países como Chile y Ecuador, por ello consideramos interesante aplicarlo a nuestra realidad peruana y poder conocer el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas.

## **Objetivo**

Recoger información sobre la medición del nivel de competencias matemáticas tempranas a partir de la realización de tareas específicas.

## **Estructura**

El test TEMT-U tiene tres versiones, A, B y C. Se aplicó el test en su versión A, que está conformado por 28 láminas en las cuales se encuentran las imágenes de cada una de las tareas propuestas a excepción de las que necesitan el material sólido que son los cubos de  $1\text{ cm}^3$ . Tiene una hoja de registro para cada niño o niña evaluado en la que se recogió información como: nombre y apellidos, edad, centro de estudios y año en el que se encuentra, fecha de nacimiento, fechas en las cuales se aplica el test; también posee un cuadro en el cual se anota el puntaje para cada uno de los componentes, el puntaje para cada uno de los sub-tests, el puntaje directo, la puntuación de competencia y el nivel de competencia; al reverso se encuentra un cuadro de observaciones para cada uno de los componentes. Contiene una hoja de datos en donde

se recolecto la información general de grupo y la fecha de aplicación, y posee un cuadro en donde se registró a cada niño y sus respectivas puntuaciones.

Los indicadores que se aplicaron son los siguientes:

Concepto de comparación.

Diferencia lo alto de lo bajo.

Diferencia lo grueso de lo delgado.

Diferencia el elemento más bajo.

Determina el objeto que tiene mayor cantidad de elementos.

Diferencia el conjunto que tiene menor cantidad de elementos.

Clasificación.

Agrupar los elementos que presentan la misma característica.

Determina el conjunto que tenga los mismos elementos.

Agrupar los elementos según su color y forma.

Selecciona los elementos que cumplen con dos criterios.

Selecciona los objetos que son iguales al modelo.

Correspondencia.

Selecciona tantos elementos como la cantidad que te indica el dado.

Selecciona tantos elementos como la cantidad que suma los dados.

Relaciona el número de elementos que le corresponde a cada objeto.

Indica el conjunto que corresponde uno a uno.

Determina el conjunto que tiene la misma cantidad de elementos que el modelo.

### Seriación.

Ordena los objetos según el tamaño de manera decreciente.

Ordena los objetos según el grosor de manera ascendente.

Ordena los objetos de manera ascendente y por intensidad de color.

Aparea los objetos según el tamaño.

Determina el lugar que ocupa el objeto en la secuencia de la posición que corresponde.

### Conteo verbal.

Cuenta hasta 20 (veinte).

Cuenta los elementos de cada cuadrado y señala el que tiene 7 (siete) elementos.

Cuenta desde el 9 (nueve) hasta el 15 (quince).

Cuenta hasta el elemento número 18 (dieciocho).

Cuenta hasta el 14 (catorce) de 2 (dos) en 2 (dos).

### Conteo estructurado.

Cuenta los objetos señalándolos.

Cuenta los objetos que están en la mesa. (9 dados)

Cuenta los objetos que están en la mesa. (20 dados)

Cuenta los puntos de cada elemento.

Señala los objetos contándolos de manera decreciente.

### Conteo resultante.

Ordena 11 (once) elementos de 15 (quince).

Cuenta los objetos sin señalar. (20 dados)

Cuenta los objetos sin señalar. (15 dados)

Cuenta los objetos sin señalar. (19 dados)

Cuenta los objetos que están cubiertos.

Conocimiento general de los números.

Enumera los elementos de cada conjunto y señala cuál tiene la mayor cantidad.

Enumera los elementos de cada conjunto y señala el que tiene la respuesta correcta.

Enumera los elementos de cada conjunto y señala el que tiene la respuesta correcta.

Enumera los elementos según la indicación.

Enumera la posición donde colocará su ficha.

### **Administración**

La aplicación del test se realizó de forma individual y tuvo una duración de 3 semanas de aproximadamente cada una entre 30 y 45 minutos.

Los niños y niñas fueron divididos equitativamente para que cada docente pueda realizar el test, se realizó en un momento designado del día ya sea al inicio o final sin interferir las sesiones o actividades académicas o institucionales; las preguntas fueron realizadas oralmente por la docente y se le dio un determinado tiempo al niño o niña para que responda.

Algunos de los ítems necesitaron el uso de lápiz y papel y en otros se usó el material: cubos de  $1\text{cm}^3$ .

Antes de la aplicación de la prueba, la docente tuvo que haber realizado una revisión previa a las instrucciones, objetivos, material y formas de registro.

La habitación donde se administró la prueba fue un lugar tranquilo y donde no hubo interrupciones.

Se tuvo al alcance el material del test, el manual, las hojas de respuestas, los cubos, las hojas de trabajo y un lápiz.

Se le dio al niño o niña los cubos y el lápiz solamente cuando fue necesario para realizar las tareas, de esta forma se previó que el niño o niña juegue innecesariamente con ellos y se distraiga.

En la hoja de respuestas se registró las respuestas de los niños y niñas. También se vio por conveniente registrar las observaciones de las estrategias utilizadas por los niños y niñas en la resolución de las tareas y, al finalizar la administración, se corrigió el test con la ayuda de las claves para la puntuación del test que aparece en el manual.

### **Calificación**

Se dio de la siguiente manera, cada acierto se puntuó con 1 y los errores con 0. La puntuación directa máxima que puede obtenerse en el test es de 40. Los cuatro sub-test primeros (Relacionales: ítems 1 a 20) evalúan habilidades de tipo piagetiano y los cuatro últimos (Conteo: ítems 21 a 40) estiman las habilidades numéricas de naturaleza más cognitiva.

La puntuación se dio de dos maneras: la que sale directamente del test (puntuación directa) y la puntuación que lleva a determinar el nivel de competencia matemática (puntuación de competencia) teniendo en cuenta el rango de edad.

Tabla 10

*Frecuencia de edades de los niños divididos por 6 meses.*

<b>EDAD</b>	<b>II(5a1m – 5a6m)</b>	<b>III(5a7m – 6a)</b>	<b>IV(6a1m – 6a6m)</b>
<b>NIVEL DE PUNTUACIÓN</b>			

<b>A(Muy bueno)</b>	>43	>60	>80
<b>B (Bueno)</b>	29 – 43	42 – 60	64 – 80
<b>C (Moderado)</b>	17 – 28	32 – 41	52 – 63
<b>D (Bajo)</b>	10 – 16	15 – 31	43 – 51
<b>E (Muy bajo)</b>	<10	<15	<43

### **Validación**

La validez de un test se considera efectivo cuando mide aquello que tiene la intención de medir. Ha sido avalado como instrumento de medida, habiendo sido traducido a diferentes idiomas y utilizado ampliamente en distintos contextos escolares dentro de América Latina. De las diversas aproximaciones para comprobar la validez del TEMT, se ha decidido analizar la validez de constructo, la validez divergente y la validez concurrente.

#### Validez de constructo

Realizando un análisis factorial puede contrastarse si la estructura de las puntuaciones del test reproduce un modelo teórico dado. Cada una de las pruebas del TEMT evalúa destrezas matemáticas diferentes pero con una relación interna, bajo las cuales se encuentra una aptitud matemática general, que se podría verificar como una capacidad destacada de la interacción de estas aptitudes. Al encontrar un factor lo suficientemente explicativo a partir de los pesos encontrados en las diversas sub pruebas del test se constata que el factor resultante del análisis explica el 69% de la varianza encontrada. Entendemos que la peculiaridad de las distintas capacidades asume la variabilidad restante.

#### Validez divergente

Los diferentes sub-test que forman parte del TEMT-U pretenden medir distintas habilidades numéricas tempranas. Aunque existe cierta varianza común, la aplicación de los distintos sub-test se justifica por la evaluación de las diferentes competencias matemáticas. Para analizar esto, se calcularon ínter correlaciones existentes entre las diferentes sub pruebas del TEMT. Los resultados que se esperan en este caso son de correlaciones altas y significativas entre las diferentes sub escalas. Estos resultados indican que los resultados en algunas pruebas pueden predecirse a partir de los resultados de otras.

### Validez concurrente

La validez concurrente se obtiene mediante una correlación entre las puntuaciones en el test y un criterio externo medido en forma prácticamente simultánea. Se ha calculado la validez de TEMT comparando sus resultados con los obtenidos por una sub muestra de 127 niños y niñas en el TEDI-MATH (Grégoire, Noël & Van Nieuwenhoven, 2005) que evalúa diversos componentes de la competencia numérica (habilidades de conteo y enumeración, conocimientos del sistema de numeración arábigo y verbal, estimación de cantidades, operaciones aritméticas y competencias lógicas). En este test, el desarrollo operatorio se evalúa con cinco pruebas. Algunas de las pruebas siguen el procedimiento clásico propuesto por Piaget, otras son novedosas porque evalúan el desarrollo lógico a través de situaciones numéricas. Han sido elaboradas para reducir al máximo la influencia de variables no deseadas. Los subtest del TEDI-MATH presentan una fiabilidad mayor de 0.80. En las pruebas lógicas el alfa de Cronbach es de 0,93. Todas las comparaciones de interés entre los dos test resultan de significativas, especialmente la puntuación total del TEMT con la puntuación total del TEDI-MATH (0,689).

### **Confiabilidad**

La confiabilidad del TEMT fue calculada a partir del Alfa de Cronbach. El estadístico alfa de Cronbach permite dar un parámetro que se interpreta como el grado en que los diferentes ítems que forman el test están midiendo realmente lo mismo. En general se consideran aceptables coeficientes de confiabilidad superiores a 0,80. El estudio de prueba dio que resultados obtenidos en el TEMT superan siempre este valor. Se ha realizado el cálculo con todos los participantes (N=1053) y para los subtests relacionales, numéricos y el total de la prueba. El dato del coeficiente global que arroja un alfa de Cronbach= 0,952 es altamente sobresaliente y nos indica la calidad de la medida que permite el instrumento. Posiblemente el tamaño tan numeroso de la muestra permite conocer de forma más fidedigna las características del TEMT.

### **III. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Se presentan las tablas y las interpretaciones de los resultados adquiridos en la aplicación del pre y post test del Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMPT-U), a los niños y niñas de 5 años del aula Amarilla de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07, respecto a las competencias matemáticas tempranas de concepto de comparación, clasificación, correspondencia, seriación, conteo verbal, conteo estructurado, conteo resultante y conocimiento general

del número; realizando así una comparación entre los resultados obtenidos en el pre y post test luego de haber aplicado las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, desarrolladas en cuarenta actividades ejecutadas a lo largo del segundo bimestre. Se le ha colocado dos colores distintos para diferenciar el pre test del post test y se pueda evidenciar el cambio en cada una de las figuras.

Los datos se presentan en nueve tablas de distribución de frecuencias y cada una de ellas posee sus respectivas figuras de polígono e interpretaciones. La tabla número uno, es la que presenta los datos generales, donde se observan las cantidades de niños y niñas distribuidos en los niveles A, B, C, D y E; las ocho tablas restantes pertenecen a cada una de las competencias matemáticas tempranas, donde se observan los siguientes niveles: logrado, en proceso e inicio. Asimismo, el análisis de estos resultados nos permite realizar las conclusiones y recomendaciones necesarias.

Tabla 11

*Nivel de puntuación de la competencia matemática temprana de los niños y niñas de 5 años del aula Amarilla en el pre y post test.*

NIVEL DE PUNTUACIÓN	TEST	PRE TEST				POST TEST			
	PUNTAJE	f	F↑	F↓	%	f	F↑	F↓	%
A	33 – 40	0	30	0	0,00	3	30	3	10,00

<b>B</b>	25 – 32	7	30	7	23,33	14	27	17	46,67
<b>C</b>	17 – 24	10	23	17	33,33	12	13	29	40,00
<b>D</b>	9 – 16	10	13	27	33,33	1	1	30	3,33
<b>E</b>	1 – 8	3	3	30	10,00	0	0	30	0,00
<b>TOTAL</b>		30	-	-	100%	30	-	-	100%

Fuente: test de evaluación de Competencias Matemáticas Tempranas (TEMPT-U) Abril – Mayo/Agosto-Setiembre 2014.

<b>MTC</b>	<b>PRE TEST</b>	<b>POST TEST</b>	<b>DIFERENCIA</b>
<b><math>\bar{X}</math></b>	18,10	25,57	7,47
<b>Md</b>	18,10	25,86	7,76
<b>Mo</b>	16,50 / 16,50	25,70	9,20

En la tabla 11 referente al nivel de competencias matemáticas tempranas, se observa la distribución de los resultados de los niños y niñas en los cinco niveles en el pre y post test.

En lo referido al pre test se obtuvo un promedio correspondiente a 18,10 y en el post test correspondió a 25,57, lo cual nos indica una diferencia de 7,47, positiva en el post test, este dato evidencia que los niños y niñas han incrementado las habilidades de resolver problemas haciendo uso de los conceptos numéricos y el número; así como de interpretar y expresar la información. Estos progresos son resultado de la aplicación de la propuesta, que son actividades que permiten el desarrollo de las competencias matemáticas tempranas a través de la psicomotricidad proporcionándole al niño y niña relaciones corporales y vivencias con el mundo de objetos y seres, motivándolo a participar con libertad, alegría y creatividad en el descubrimiento de sus posibilidades.

Por otro lado podemos afirmar que el puntaje que más se repitió en la aplicación del pre test fue 16,50 lo cual nos indica que el mayor número de niños y niñas se encontraban en el nivel C, al aplicar el post test el puntaje que más se repitió fue de 25,70% lo cual indica que la mayoría de niños y niñas se encuentran en el nivel B, lo cual evidencia que la mayoría de niños y niñas mejoraron su nivel de logro.

Los datos obtenidos en la mediana del pre test nos muestra que el 50% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 18,10, este valor se vio incrementado en la aplicación del post test lo cual se indica que el 50% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 25,86.

La competencia matemática consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. (Jaurilaritza, 2002, p. 13).

Por lo tanto, la hipótesis general queda confirmada ya que después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, los datos estadísticos evidencian un incremento en el nivel de competencias matemáticas tempranas ya que todas las Medidas de Tendencia Central presentan, tal como lo muestra la tabla 11, una diferencia de 7,47 a favor de los resultados obtenidos en el post test, en comparación a los datos obtenidos en la aplicación del pre test.

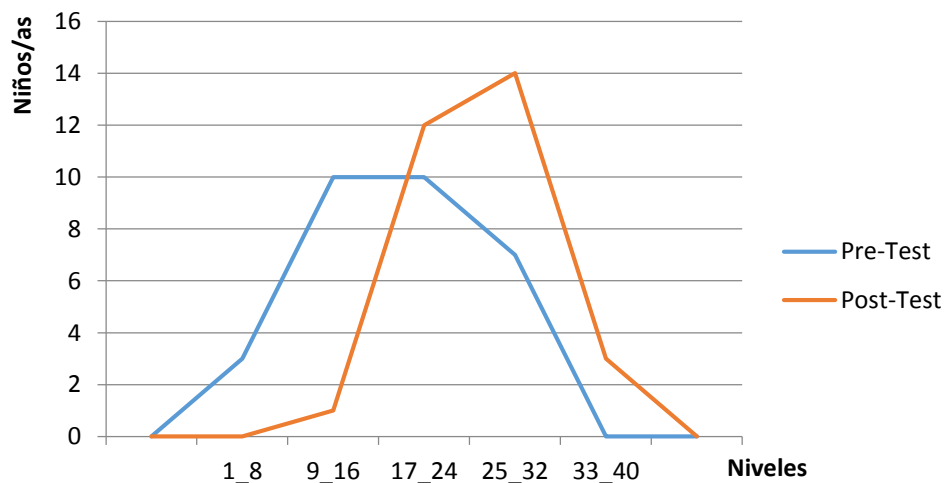


Figura 2. Gráfico poligonal del nivel de puntuación de la competencia matemática temprana de los niños y niñas de 5 años del aula Amarilla en el pre y post test.

Tabla 12

*Nivel de logro de la competencia matemática temprana del concepto de comparación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.*

NIVEL DE LOGRO	TEST	PRE TEST				POST TEST			
	PUNTAJE	f	F↑	F↓	%	f	F↑	F↓	%
LOGRADO	4 – 5	17	30	17	56,67	21	30	21	70,00
EN PROCESO	2 – 3	12	13	29	40,00	9	9	30	30,00

INICIO	0 – 1	1	1	30	3,33	0	0	30	0,00
TOTAL		30	-	-	100%	30	-	-	100%

Fuente: test de evaluación de Competencias Matemáticas Tempranas (TEMPT-U), concepto de comparación. Abril – Mayo/Agosto – Setiembre 2014.

MTC	PRE TEST	POST TEST	DIFERENCIA
$\bar{X}$	3,57	3,90	0,33
Md	3,74	4,08	0,34
Mo	3,96	4,22	0,26

En la tabla 12 del nivel de competencias matemáticas tempranas del concepto de comparación, se observa la distribución de los resultados de los niños y niñas en los tres niveles en el pre y post test.

En lo referido al pre test se obtuvo un promedio correspondiente a 3,57 y en el post test correspondió a 3,90, lo cual nos indica una diferencia de 0,33, positiva en el post test, este dato evidencia que los niños y niñas tienen la habilidad de comparar lo alto de lo bajo, lo grueso de lo delgado y cantidad de elementos de un conjunto.

Por otro lado podemos afirmar que el puntaje que más se repitió en la aplicación del pre test fue 3,96 lo cual nos indica que el mayor número de niños y niñas se encontraban en el nivel “logrado”, al aplicar el post test el puntaje que más se repitió fue de 4,22 lo cual indica que la mayoría de niños y niñas se encuentran en el nivel “logrado”, lo cual evidencia que la mayoría de niños y niñas continuaron en el nivel logrado aumentando en un 0,26 dentro de la competencia de concepto de comparación.

Los datos obtenidos en la mediana del pre test nos muestra que el 56,67% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 3,74, este valor se vio incrementado en la aplicación del post test lo cual se indica que el 70% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 4,08.

Comparar es un proceso del pensamiento y consiste en observar diferencias y similitudes. El niño, a través de su juego y experiencias tiene ocasión de comparar objetos y determinar cuáles son iguales y cuales son diferentes. Para ello es necesario descomponer cada objeto en sus variables cualitativas (indica cualidad): forma, color, tamaño, textura, etc. y variables cuantitativas (indica cantidad): peso, volumen, longitud, etc. El niño pequeño se detiene en lo cualitativo dejándose guiar por la percepción. (Rencoret, 1987, p. 14).

Por lo tanto, la sub hipótesis 1 queda confirmada ya que después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, los datos estadísticos evidencian un incremento en el nivel de la competencia matemática temprana de concepto de comparación ya que todas las Medidas de Tendencia Central presentan, tal como lo muestra la tabla 12, una diferencia de 0,33 a favor de los resultados obtenidos en el post test, en comparación a los datos obtenidos en la aplicación del pre test.

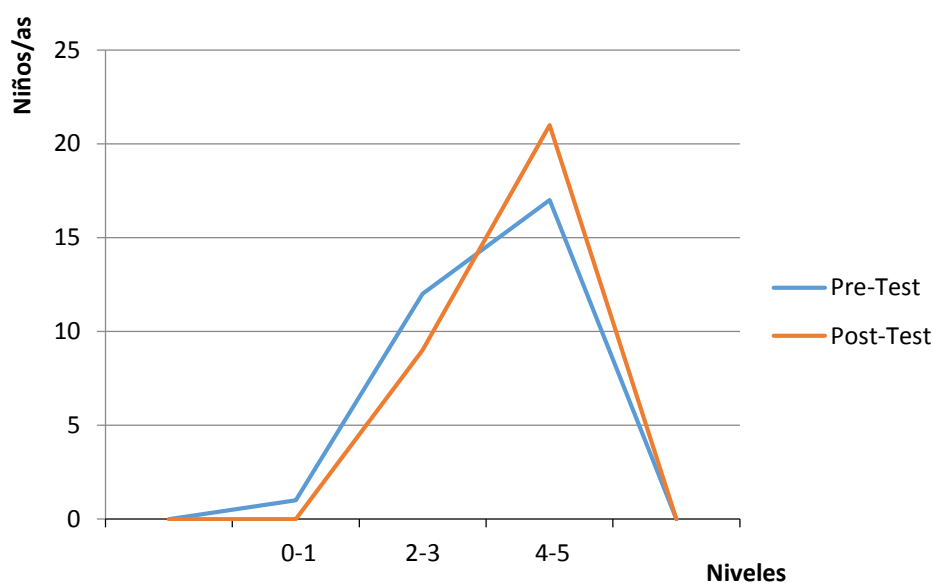


Figura 3. Gráfico poligonal del nivel de logro de la competencia matemática temprana del concepto de comparación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.

Tabla 13

Nivel de logro de la competencia matemática temprana de clasificación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.

NIVEL DE LOGRO	TEST	PRE TEST				POST TEST			
	PUNTAJE	f	F↑	F↓	%	f	F↑	F↓	%

LOGRADO	4 – 5	15	30	15	50,00	27	30	27	90,00
EN PROCESO	2 – 3	15	15	30	50,00	3	3	30	10,00
INICIO	0 – 1	0	0	30	0,00	0	0	30	0,00
<b>TOTAL</b>		30	-	-	100%	30	-	-	100%

Fuente: Test de evaluación de Competencias Matemáticas Tempranas (TEMPT-U), clasificación. Abril – Mayo/Agosto – Setiembre 2014.

MTC	PRE TEST	POST TEST	DIFERENCIA
$\bar{X}$	3,50	4,30	0,80
Md	3,50	4,38	0,88
Mo	3,50 / 3,50	4,44	0,94

En la tabla 13 del nivel de competencias matemáticas tempranas de clasificación, se observa la distribución de los resultados de los niños y niñas en los tres niveles en el pre y post test.

En lo referido al pre test se obtuvo un promedio correspondiente a 3,50 y en el post test correspondió a 4,30, lo cual nos indica una diferencia de 0,80, positiva en el post test, este dato evidencia que los niños y niñas tienen la habilidad de agrupar los elementos con las mismas características, al azar y según un criterio (color o forma).

Por otro lado podemos afirmar que el puntaje que más se repitió en la aplicación del pre test fue 3,50 lo cual nos indica que el mayor número de niños y niñas se encontraban en el nivel “en proceso”, al aplicar el post test el puntaje que más se repitió fue de 4,44 lo cual indica que la mayoría de niños y niñas se encuentran en el nivel “logrado”, lo cual evidencia que la mayoría de niños y niñas mejoraron su nivel de logro en la competencia de clasificación.

Los datos obtenidos en la mediana del pre test nos muestra que la población total se divide en partes iguales en los niveles “en proceso” y “logrado”, con el 50%, los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 3,50, este valor se vio incrementado en la aplicación del post test lo cual se indica que el 90% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 4,38.

La aptitud para clasificar parece depender de la capacidad para comparar dos juicios simultáneamente y puede originarse en la creciente disposición del niño, desde las primeras semanas de su vida, para coordinar operaciones de carácter retroactivo y procesos de anticipación. Desde el punto de vista de Piaget es más

fácil para el niño clasificar objetos usando la percepción táctil y cenestésica, que la visual (Piaget, 1991, p. 78).

Por lo tanto, la sub hipótesis 2 queda confirmada ya que después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, los datos estadísticos evidencian un incremento en el nivel de la competencia matemática temprana de clasificación ya que todas las Medidas de Tendencia Central presentan, tal como lo muestra la Tabla 13, una diferencia de 0,80 a favor de los resultados obtenidos en el post test, en comparación a los datos obtenidos en la aplicación del pre test.

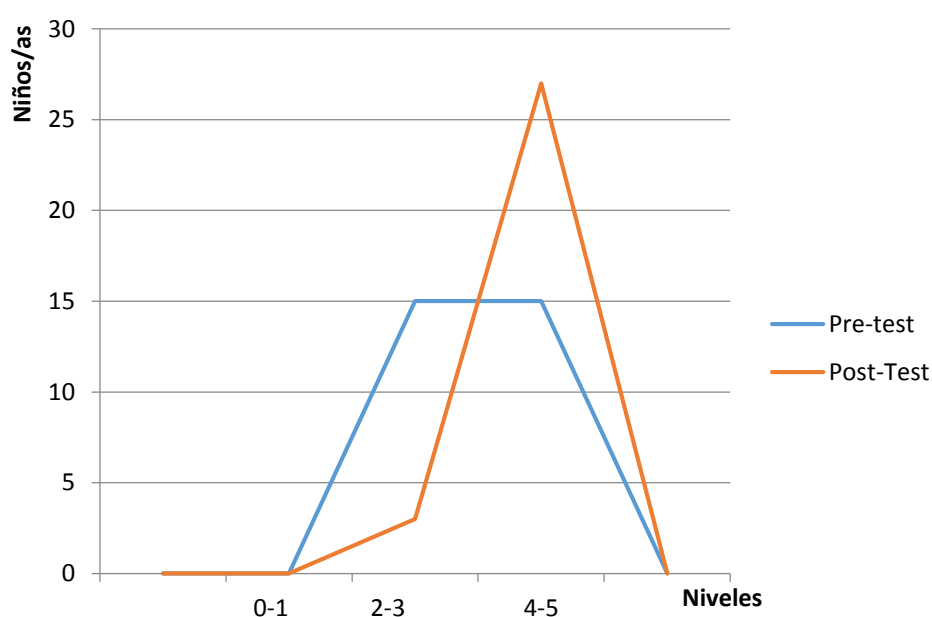


Figura 4. Gráfico poligonal del nivel de logro de la competencia matemática temprana de clasificación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.

Tabla 14

*Nivel de logro de la competencia matemática temprana de correspondencia de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.*

NIVEL DEL LOGRO	TEST	PRE TEST				POST TEST			
	PUNTAJE	f	F↑	F↓	%	f	F↑	F↓	%

LOGRADO	4 – 5	7	30	7	23,33	17	30	17	56,67
EN PROCESO	2 – 3	14	23	21	46,67	11	13	28	36,67
INICIO	0 – 1	9	9	30	30,00	2	2	30	6,67
<b>TOTAL</b>		30	-	-	100%	30	-	-	100%

Fuente: Test de evaluación de Competencias Matemáticas Tempranas (TEMPT-U), correspondencia. Abril – Mayo/Agosto – Setiembre 2014.

MTC	PRE TEST	POST TEST	DIFERENCIA
$\bar{X}$	2,37	3,50	1,13
<b>Md</b>	2,36	3,86	1,50
<b>Mo</b>	2,34	4,02	1,68

En la tabla 14 del nivel de competencias matemáticas tempranas de correspondencia se observa la distribución de los resultados de los niños y niñas en los tres niveles en el pre y post test.

En lo referido al pre test se obtuvo un promedio correspondiente a 2,37 y en el post test correspondió a 3,50, lo cual nos indica una diferencia de 1,13, positiva en el post test, este dato evidencia que los niños y niñas tienen la habilidad de seleccionar tantos elementos como la cantidad indicada, relaciona el número de elementos que le corresponde a cada objeto e indica el conjunto que le corresponde uno a uno.

Por otro lado podemos afirmar que el puntaje que más se repitió en la aplicación del pre test fue 2,34 lo cual nos indica que el mayor número de niños y niñas se encontraban en el nivel “en proceso”, al aplicar el post test el puntaje que más se repitió fue de 4,02 lo cual indica que la mayoría de niños y niñas se encuentran en el nivel “logrado”, lo cual evidencia que la mayoría de niños y niñas mejoraron su nivel de logro en la competencia de correspondencia.

Los datos obtenidos en la mediana del pre test nos muestra que el 46,67% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 2,36, este valor se vio incrementado en la aplicación del post test lo cual se indica que el 56,67% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 3,86.

Es aquella noción lógica que consiste en aparear los elementos de dos conjuntos, de modo que cada par contiene exactamente un elemento de cada conjunto y cada elemento de los conjuntos está en un solo par. (Rencoret, 1987, p. 22).

Por lo tanto, la sub hipótesis 3 queda confirmada ya que después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, los datos estadísticos evidencian un incremento en el nivel de la competencia matemática temprana de correspondencia ya que todas las Medidas de Tendencia Central presentan, tal como lo muestra la tabla 14, una diferencia de 1,13 a favor de los resultados obtenidos en el post test, en comparación a los datos obtenidos en la aplicación del pre test.

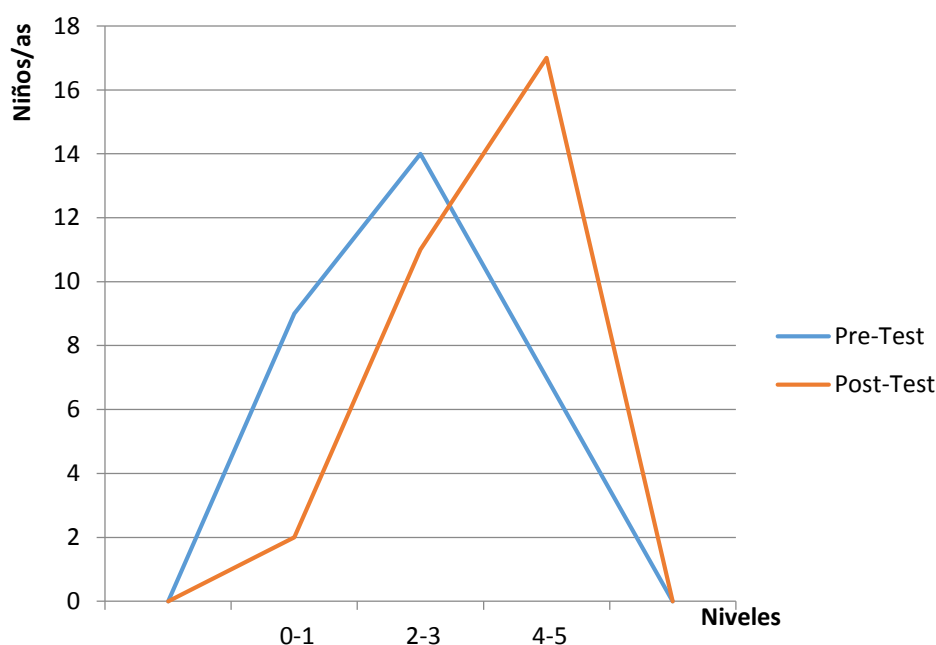


Figura 5. Gráfico poligonal del nivel de logro de la competencia matemática temprana de Correspondencia de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.

Tabla 15

Nivel de logro de la competencia matemática temprana de seriación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.

TEST	PRE TEST				POST TEST				
	PUNTAJE	f	F↑	F↓	%	f	F↑	F↓	%

NIVEL DEL LOGRO									
LOGRADO	4 – 5	2	30	2	6,67	6	30	6	20,00
EN PROCESO	2 – 3	12	28	14	40,00	18	24	24	60,00
INICIO	0 – 1	16	16	30	53,33	6	6	30	20,00
<b>TOTAL</b>		30	-	-	100%	30	-	-	100%

Fuente: test de evaluación de Competencias Matemáticas Tempranas (TEMPT-U), seriación. Abril – Mayo/Agosto – Setiembre 2014.

MTC	PRE TEST	POST TEST	DIFERENCIA
$\bar{X}$	1,57	2,50	0,93
<b>Md</b>	1,34	2,50	1,16
<b>Mo</b>	1,60	2,50	0,90

En la tabla 15 del nivel de competencias matemáticas tempranas de seriación se observa la distribución de los resultados de los niños y niñas en los tres niveles en el pre y post test.

En lo referido al pre test se obtuvo un promedio correspondiente a 1,57 y en el post test correspondió a 2,50, lo cual nos indica una diferencia de 0,93, positiva en el post test, este dato evidencia que los niños y niñas tienen la oportunidad de trabajar con los materiales y el cuerpo, descubriendo características y ejercitando la habilidad de ordenar de forma creciente o decreciente, siguiendo una secuencia entre varios objetos considerando diferentes criterios, apoyándose en situaciones de la vida cotidiana, afianzando la percepción temporal y espacial.

Por otro lado podemos afirmar que el puntaje que más se repitió en la aplicación del pre test fue 1,60 lo cual nos indica que el mayor número de niños y niñas se encontraban en el nivel “en proceso”, al aplicar el post test el puntaje que más se repitió fue de 2,50 lo cual indica que la mayoría de niños y niñas también se encuentran en el nivel “en proceso”, lo cual evidencia que la mayoría de niños y niñas mejoraron su nivel de logro en la competencia de seriación.

Los datos obtenidos en la mediana del pre test nos muestra que el 53,33% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 1,34, este valor se vio incrementado en la aplicación del post test lo cual se indica que el 60% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 2,50.

Un niño que no domina el concepto de seriación, difícilmente podrá consolidar completamente el concepto de número; generalmente, estos niños suelen realizar conteos de manera mecánica, pero sin identificar la cantidad de elementos que integran un conjunto, por lo que siempre se apoyan una y otra vez para llegar a un resultado.

Master, T. (2013). *Zona psicopedagógica – Seriación*. Recuperado de: <http://zonapsicopedaggica.blogspot.com/2009/05/seriacion.html>

Por lo tanto, la sub hipótesis 4 queda confirmada ya que después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, los datos estadísticos evidencian un incremento en el nivel de la competencia matemática temprana de seriación ya que todas las Medidas de Tendencia Central presentan, tal como lo muestra la tabla 15, una diferencia de 0,93 a favor de los resultados obtenidos en el post test, en comparación a los datos obtenidos en la aplicación del pre test.

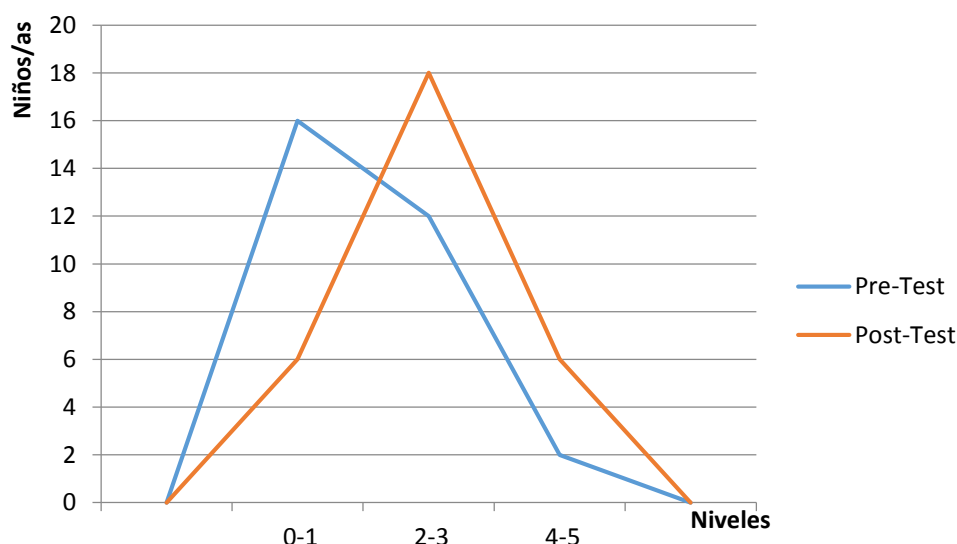


Figura 6. Gráfico poligonal del nivel de logro de la competencia matemática temprana de seriación de los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.

Tabla 16

*Nivel de logro de la competencia matemática temprana de conteo verbal en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.*

TEST	PRE TEST	POST TEST
------	----------	-----------

NIVEL DEL LOGRO	PUNTAJE	PRE TEST				POST TEST			
		f	F↑	F↓	%	f	F↑	F↓	%
LOGRADO	4 – 5	1	30	1	3,33	7	30	7	23,33
EN PROCESO	2 – 3	12	29	13	40,00	15	23	22	50,00
INICIO	0 – 1	17	17	30	56,67	8	8	30	26,67
TOTAL		30	-	-	100%	30	-	-	100%

Fuente: Test de evaluación de Competencias Matemáticas Tempranas (TEMPT-U), conteo verbal. Abril – Mayo/Agosto-Setiembre 2014.

MTC	PRE TEST	POST TEST	DIFERENCIA
$\bar{X}$	1,43	2,43	1,00
Md	1,16	2,44	1,28
Mo	1,54	2,44	0,90

En la tabla 16 del nivel de competencias matemáticas tempranas de conteo verbal se observa la distribución de los resultados de los niños y niñas en los tres niveles en el pre y post test.

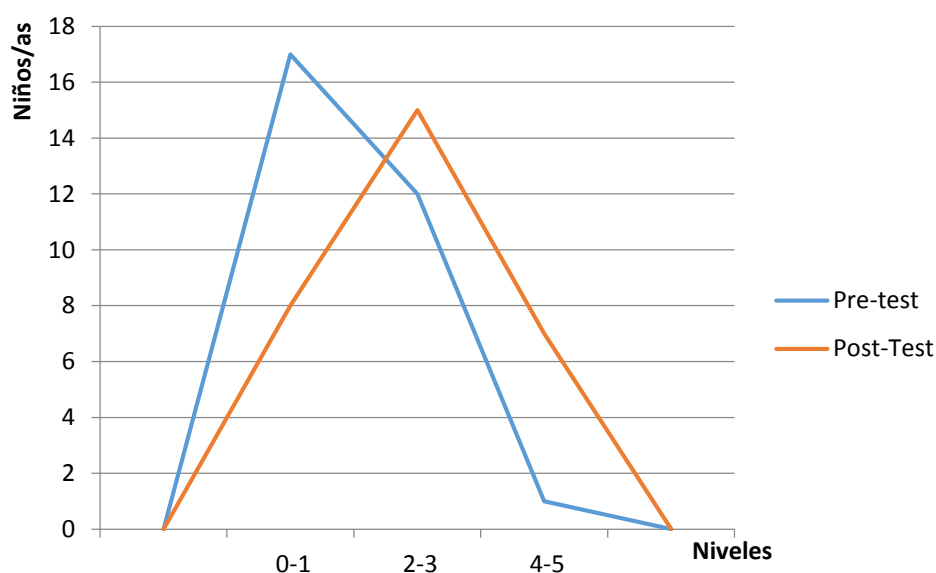
En lo referido al pre test se obtuvo un promedio correspondiente a 1,43 y en el post test correspondió a 2,43, lo cual nos indica una diferencia de 1,00, positiva en el post test, este dato evidencia que los niños y niñas tienen la capacidad de realizar este conteo que va acompañado de movimientos y permite interiorizar las cantidades y números.

Por otro lado podemos afirmar que el puntaje que más se repitió en la aplicación del pre test fue 1,54 lo cual nos indica que el mayor número de niños y niñas se encontraban en el nivel “en proceso”, al aplicar el post test el puntaje que más se repitió fue de 2,44 lo cual indica que la mayoría de niños y niñas también se encuentran en el nivel “en proceso”, lo cual evidencia que la mayoría de niños y niñas mejoraron su nivel de logro en la competencia de conteo verbal.

Los datos obtenidos en la mediana del pre test nos muestra que el 56,67% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 1,16, este valor se vio incrementado en la aplicación del post test lo cual se indica que el 50% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 2,44.

Con el tiempo, y especialmente con el desarrollo del conteo, los niños van descubriendo, bien de forma espontánea o bien desde la inducción, estrategias de conteo más sofisticadas, abstractas y eficientes que les permiten llegar más rápidamente a la resolución de la situación problemática. Además, se produce una transición desde el uso de materiales concretos o dedos al conteo verbal o mental (Orrantia, 1987, p. 28).

Por lo tanto, la sub hipótesis 5 queda confirmada ya que después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, los datos estadísticos evidencian un incremento en el nivel de la competencia matemática temprana de conteo verbal ya que todas las Medidas de Tendencia Central presentan, tal como lo muestra la tabla 16, una diferencia de 1,00 a favor de los resultados obtenidos en el post test, en comparación a los datos obtenidos en la aplicación del pre test.



*Figura 7.* Gráfico poligonal del nivel logro de la competencia matemática temprana de conteo verbal en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.

Tabla 17

*Nivel logro de la competencia matemática temprana de conteo estructurado en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.*

NIVEL DE LOGRO	TEST	PRE TEST				POST TEST			
	PUNTAJE	f	F↑	F↓	%	f	F↑	F↓	%
<b>LOGRADO</b>	4 – 5	1	30	1	3,33	9	30	9	30,00
<b>EN PROCESO</b>	2 – 3	15	29	16	50,00	16	21	25	53,33
<b>INICIO</b>	0 – 1	14	14	30	46,67	5	5	30	16,67
<b>TOTAL</b>		30	-	-	100%	30	-	-	100%

Fuente: Test de evaluación de Competencias Matemáticas Tempranas (TEMPT-U), conteo estructurado. Abril – Mayo/Agosto – Setiembre 2014.

MTC	PRE TEST	POST TEST	DIFERENCIA
$\bar{X}$	1,63	2,77	1,14
Md	1,64	2,76	1,12
Mo	1,64	2,72	1,08

En la tabla 17 del nivel de competencias matemáticas tempranas de conteo estructurado, se observa la distribución de los resultados de los niños y niñas en los tres niveles en el pre y post test.

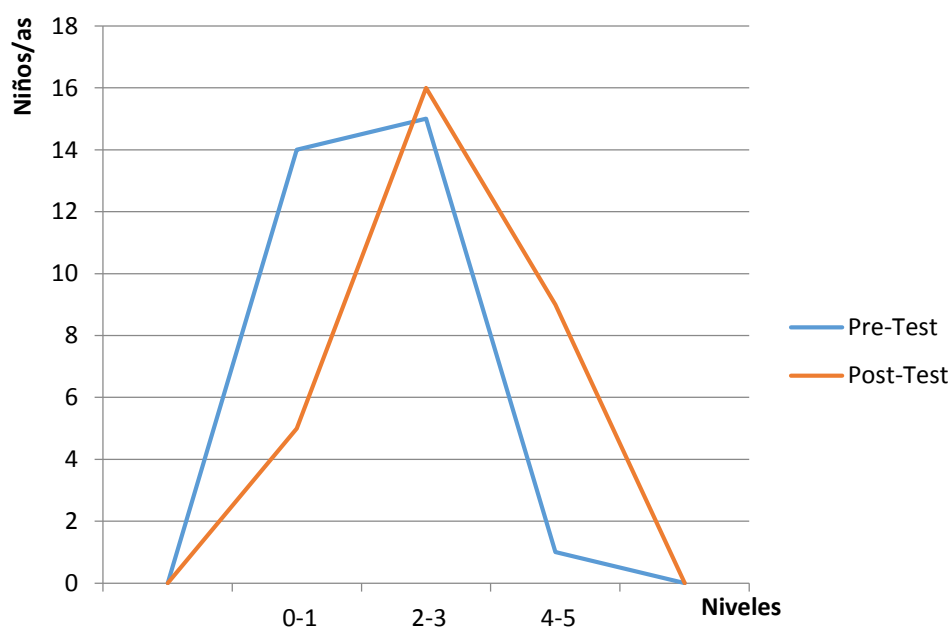
En lo referido al pre test se obtuvo un promedio correspondiente a 1,63 y en el post test correspondió a 2,77, lo cual nos indica una diferencia de 1,14, positiva en el post test, este dato evidencia que los niños y niñas tienen la habilidad de contar los objetos señalándolos.

Por otro lado podemos afirmar que el puntaje que más se repitió en la aplicación del pre test fue 1,64 lo cual nos indica que el mayor número de niños y niñas se encontraban en el nivel “en proceso”, al aplicar el post test el puntaje que más se repitió fue de 2,72 lo cual indica que la mayoría de niños y niñas también se encuentran en el nivel “en proceso”, lo cual evidencia que la mayoría de niños y niñas mejoraron su nivel de logro en la competencia de conteo estructurado.

Los datos obtenidos en la mediana del pre test nos muestra que el 50,00% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 1,64, este valor se vio incrementado en la aplicación del post test lo cual se indica que el 53,33% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 2,76.

El niño debe contabilizar una secuencia que aparece desorganizada o desestructurada, es decir, se trata de averiguar si es capaz de mostrar coordinación en el momento de contar y señalar (Constance, K., 1992, p. 48).

Por lo tanto, la sub hipótesis 6 queda confirmada ya que después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, los datos estadísticos evidencian un incremento en el nivel de la competencia matemática temprana de conteo estructurado ya que todas las Medidas de Tendencia Central presentan, tal como lo muestra la Tabla 17, una diferencia de 1,14 a favor de los resultados obtenidos en el post test, en comparación a los datos obtenidos en la aplicación del pre test.



*Figura 8.* Gráfico poligonal del nivel de logro de la competencia matemática temprana de conteo estructurado en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.

Tabla 18

*Nivel de logro de la competencia matemática temprana de conteo resultante en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.*

NIVEL DE LOGRO	TEST	PRE TEST				POST TEST			
	PUNTAJE	f	F↑	F↓	%	f	F↑	F↓	%
LOGRADO	4 – 5	1	30	1	3,33	7	30	7	23,33
EN PROCESO	2 – 3	11	29	12	36,67	16	23	23	53,33
INICIO	0 – 1	18	18	30	60,00	7	7	30	23,33
<b>TOTAL</b>		30	-	-	100%	30	-	-	100%

Fuente: Test de evaluación de Competencias Matemáticas Tempranas (TEMPT-U), conteo resultante. Abril – Mayo/Agosto-Setiembre 2014.

MTC	PRE TEST	POST TEST	DIFERENCIA
$\bar{X}$	1.37	2.50	1.13
Md	1.16	2.50	1.34
Mo	1.44	2.50	1.06

En la tabla 18 del nivel de competencias matemáticas tempranas de conteo resultante, se observa la distribución de los resultados de los niños y niñas en los tres niveles en el pre y post test.

En lo referido al pre test se obtuvo un promedio correspondiente a 1,37 y en el post test correspondió a 2,50, lo cual nos indica una diferencia de 1,13, positiva en el post test, este dato evidencia que los niños y niñas tienen la habilidad de contar los objetos sin señalar.

Por otro lado podemos afirmar que el puntaje que más se repitió en la aplicación del pre test fue 1,44 lo cual nos indica que el mayor número de niños y niñas se encontraban en el nivel “inicio”, al aplicar el post test el puntaje que más se repitió fue de 2,50 lo cual indica que la mayoría de niños y niñas se encuentran en el nivel “en proceso”, lo cual evidencia que la mayoría de niños y niñas mejoraron su nivel de logro en la competencia de conteo resultante.

Los datos obtenidos en la mediana del pre test nos muestra que el 60,00% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 1,16, este valor se vio incrementado en la aplicación del post test lo cual se indica que el 53,33% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 2,50.

La lateralidad está directamente ligada con el espacio y permite al niño y a la niña aprender a orientarse en el mundo, y en los primeros años de escolaridad representa un factor fundamental en todos los aprendizajes, en especial de la lectura, escritura y lógica matemática. (Lora, 2013, p. 39).

Por lo tanto, la sub hipótesis 7 queda confirmada ya que después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, los datos estadísticos evidencian un incremento en el nivel de la competencia matemática temprana de conteo resultante ya que todas las Medidas de Tendencia Central presentan, tal como lo muestra la tabla 18, una diferencia de 1,13 a favor de los resultados obtenidos en el post test, en comparación a los datos obtenidos en la aplicación del pre test.

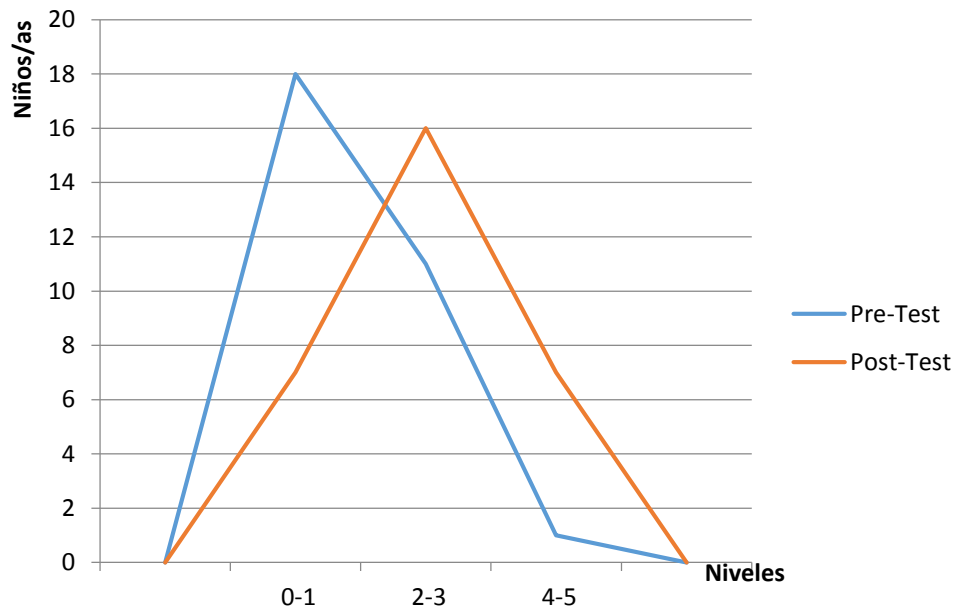


Figura 9. Gráfico poligonal del nivel de logro de la competencia matemática temprana de conteo resultante en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.

Tabla 19

*Nivel de logro de la competencia matemática temprana de conocimiento general del número en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.*

NIVEL DE LOGRO	TEST	PRE TEST				POST TEST			
	PUNTAJE	f	F↑	F↓	%	f	F↑	F↓	%
LOGRADO	4 – 5	7	30	7	23,33	15	30	15	50,00
EN PROCESO	2 – 3	15	23	22	50,00	11	15	26	36,67
INICIO	0 – 1	8	8	30	26,67	4	4	30	13,33
<b>TOTAL</b>		30	-	-	100%	30	-	-	100%

Fuente: test de evaluación de Competencias Matemáticas Tempranas (TEMPT-U), conocimiento general del número. Abril – Mayo/Agosto - Setiembre 2014.

MTC	PRE TEST	POST TEST	DIFERENCIA
$\bar{X}$	2,43	3,23	0,80
Md	2,44	3,50	1,06
Mo	2,44	3,92	1,48

En la tabla 19 del nivel de competencias matemáticas tempranas de conocimiento general del número, se observa la distribución de los resultados de los niños y niñas en los tres niveles en el pre y post test.

En lo referido al pre test se obtuvo un promedio correspondiente a 2,43 y en el post test correspondió a 3,23, lo cual nos indica una diferencia de 0,80, positiva en el post test, este dato evidencia que los niños y niñas tienen la habilidad de enumerar los elementos de un conjunto, señalar la mayor cantidad de elementos.

Por otro lado podemos afirmar que el puntaje que más se repitió en la aplicación del pre test fue 2,44 lo cual nos indica que el mayor número de niños y niñas se encontraban en el nivel “en proceso”, al aplicar el post test el puntaje que más se repitió fue de 3,92 lo cual indica que la mayoría de niños y niñas se encuentran en el nivel “logrado”, lo cual evidencia que la mayoría de niños y niñas mejoraron su nivel de logro en la competencia de conocimiento general del número.

Los datos obtenidos en la mediana del pre test nos muestra que el 50,00% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 2,44, este valor se vio incrementado en la aplicación del post test lo cual se indica que el 50,00% de los niños

y niñas obtuvieron un puntaje igual o mayor a 3,50, evidenciándose que los niños y niñas se desplazaron a un nivel superior.

Mialaret señala un proceso de seis pasos que se inician en la acción, en la actividad corporal, y van ascendiendo hasta llegar a la simbolización... considerando estos pasos fundamentales para el desarrollo de su proceso de abstracción. Es el momento en que el niño y la niña se dan cuenta e interiorizan el significado de lo que hacen (Mialaret, 1997, p. 52).

Por lo tanto, la sub hipótesis 8 queda confirmada ya que después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, los datos estadísticos evidencian un incremento en el nivel de la competencia matemática temprana de conocimiento general del número ya que todas las Medidas de Tendencia Central presentan, tal como lo muestra la tabla 19, una diferencia de 0,80 a favor de los resultados obtenidos en el post test, en comparación a los datos obtenidos en la aplicación del pre test.

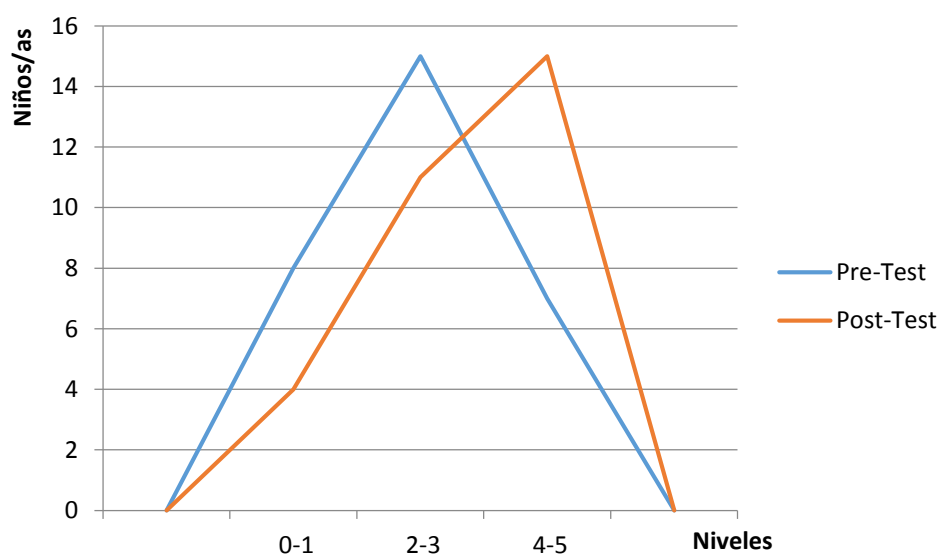


Figura 10. Gráfico poligonal del nivel de logro de la competencia matemática temprana de conocimiento general de los números en los niños y niñas de 5 años en el pre y post test.

## Conclusiones

1. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementó el nivel de competencias matemáticas tempranas en los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años, donde un 30% se encuentra en el nivel A, otro 30% se encuentra en el nivel B, un 17,67% se encuentra en el nivel C, otro 17,67% se encuentra en el nivel D, y un 6,66% se encuentra en el nivel E.
2. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementó el nivel de competencias matemáticas tempranas en el concepto de comparación de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años, donde un 70% se encuentra en el nivel logrado, un 30% se encuentra en el nivel proceso y ningún niño y niña se encuentra en el nivel inicio.
3. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementó el nivel de competencias matemáticas tempranas de clasificación de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años, donde un 90% se encuentra en el nivel logrado, un 10% se encuentra en el nivel proceso, y ningún niño y niña se encuentra en el nivel inicio.
4. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementó el nivel de competencias matemáticas tempranas de correspondencia de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años, donde un 56,67% se encuentra en el nivel logrado, un 36,67% se encuentra en el nivel proceso y un 6,67 se encuentra en el nivel inicio.
5. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementó el nivel de competencias matemáticas tempranas de seriación de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años, donde un 20% se encuentra en el nivel logrado, un 60% se encuentra en el nivel proceso, y un 20% se encuentra en el nivel inicio.
6. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementó el nivel de competencias matemáticas tempranas de conteo verbal de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años, donde un 23,33%

se encuentra en el nivel logrado, un 50% se encuentra en el nivel proceso y un 26.67% se encuentra en el nivel inicio.

7. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementó el nivel de competencias matemáticas tempranas de conteo estructurado de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años, donde un 30% se encuentran en el nivel logrado, un 53,33% se encuentra en el nivel proceso, y un 16,67% se encuentran en el nivel inicio.
8. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incremento el nivel de competencias matemáticas tempranas de conteo resultante de los niños y niñas en el aula Amarilla de 5 años, donde un 23,33% se encuentra en el nivel logrado, un 53,33% se encuentra en el nivel proceso, y un 23,33% se encuentra en el nivel inicio.
9. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementó el nivel de competencias matemáticas tempranas de conocimiento general de los números de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años, donde un 50% se encuentran en el nivel logrado, un 36,67% se encuentran en el nivel proceso, y un 13,33% se encuentra en el nivel inicio.

## Recomendaciones

1. Se sugiere seguir empleando actividades lúdicas de carácter psicomotriz para desarrollar las competencias matemáticas tempranas, ya que estas actividades aportan al desarrollo integral de los niños y niñas en habilidades ligadas al desarrollo de diversas competencias matemáticas como la comparación, la clasificación, la correspondencia, seriación, y los diferentes conteos.
2. Se recomienda seguir con la enseñanza de las competencias matemáticas tempranas de comparación, clasificación, correspondencia y seriación, por medio de las experiencias de los niños y niñas con su entorno. Esta interacción les permite crear relaciones donde establezcan semejanzas y diferencias para poder desarrollar las competencias antes mencionadas.
3. Es recomendable dedicar más tiempo a actividades psicomotrices dentro y fuera del aula, ya que el movimiento le permite a los niños y niñas tomar conciencia de su propio cuerpo, afianzar su seguridad y autonomía a través de experiencias lúdicas que los llevarán a aprehender las competencias matemáticas.
4. Se sugiere trabajar competencias del área de matemática, ya que este proceso metodológico le permite al niño y niña primero explorar con su cuerpo, para después aterrizarlo en el material concreto y posteriormente pueda realizar una representación gráfica, esto garantiza que el niño pueda aprender de una manera más dinámica.
5. Para realizar actividades psicomotrices se recomienda continuar empleando la metodología que incluye tres momentos diferentes, que son: acción, diálogo y diagramación, de esta manera los niños y niñas podrán visualizar y a la vez reforzar el nuevo aprendizaje adquirido, ya que tendrán la oportunidad de conocer lo que sus compañeros realizaron y formular sus propias conclusiones.

## Referencias

- Aguilar, M.; Navarro, J. y otros (2006). *Diferencias en habilidades matemáticas en niños y niñas de cinco años*. Ponencia del 28, 29 y 30 de abril en Madrid. 1er Congreso Internacional lógico matemático en Educación Infantil.
- Ajuriaguerra, J. (1968, febrero). *Indicaciones y técnicas de la reeducación psicomotriz*. Revista de Psiquiatría del Infante, 7 (1), 23-35.
- Ajuriaguerra, J. (2004). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, España: MASSON.S.A.
- Andrés Pueyo, A. & Hans Jürgen E. (1997). *Psicólogo científico*. España: Biblioteca Nueva.
- Arancibia, V.; Herrera, P. & Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- Baroody, A. (1994). *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid, España: Visor.
- Barrouillet, P. & Camos, V. (2002). *El conocimiento, los saberes aritméticos y deficiencias*. París, Francia: Ministerio de Investigación.
- Bermejo, V. (2004). *Cómo enseñar matemáticas para aprender mejor*. Madrid: Editorial CCS. Alcalá.
- Bosch, L. & Menegazzo, L. (1989). *La iniciación matemática de acuerdo con la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Latina.
- Bottino de Quirini, S. & Gonzáles Canda, M. (1991). *Enciclopedia práctica escolar: el niño y el desarrollo motriz e intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Latina.
- Carrillo, M., Sanhueza, S., Sánchez, M. & Samuel, S. (2009, diciembre). *Concepciones en la enseñanza de la Matemática en Educación Infantil*. Perfiles Educativos. Universidad Autónoma Psicogente, 12 (22), 390-406.

- Castro, E. (2006). *Competencia matemática desde la infancia*. Pensamiento Educativo, 39 (2), 119-135.
- Chadwick, C. (1983). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Santiago de Chile, Chile: Universitaria.
- Cofré, A. & Tapia, L. (1995). *Cómo desarrollar el razonamiento lógico matemático*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Constance, K. (1992). *El número en la educación preescolar*. Madrid, España: Editorial Aprendizaje Visor.
- Critchley, E. (1998). *John Hughlings Jackson: Father of English Neurology*. United States of America: Oxford University.
- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Devlin, K. (2007). *El lenguaje de las Matemáticas*. Barcelona, España, Ediciones Robinbook.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Doman, G. (2011). *Cómo enseñar matemáticas a su bebé*. Madrid, España: EDAF.
- Duhalde, M. & González, M. (2007). *Encuentros cercanos con las matemáticas*. Argentina: Editorial Aique.
- Gallardo, I. (2008). *Los proyectos de trabajo como propuesta educativa para generar contextos de aprendizaje y desarrollar competencias en educación infantil*. Ponencia del 28, 29 y 30 de noviembre en Madrid. Congreso Internacional Educación Infantil y Desarrollo de Competencias.
- García, E. (2001). *Piaget: la formación de la Inteligencia*. Colombia: Editorial Trillas S. L.

- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gelman, R. (1986). *El entendimiento del número de los niños*. Estados Unidos: Editorial I. E. A.
- Gorgorio, N. (2000). *Matemáticas y educación: Retos y cambios desde una perspectiva internacional*. España: Editorial GRAÓ
- Gutiérrez, M. (1991). *La educación psicomotriz y el juego*. Sevilla, España: Editorial Wanceule.
- Howard, G. (2011). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona. España: Editorial Paidós.
- Incarborne, O. (2005). *Juguemos en el jardín: El juego y la actividad física en la educación inicial: 2 a 6 años*. Argentina: Editorial Estadium.
- Jaurilaritza, E. (2002). *Fortalecimiento de competencias matemáticas tempranas en preescolares*. Chile: Ediciones Psicología, Sociedad y Educación.
- Jiménez Ortega, J. (2007). *Manual de psicomotricidad. (Teoría, exploración, programación y práctica)*. Madrid, España: Ediciones La Tierra Hoy.
- Kemelmajer, J. (2005). *La expresión corporal como transversal de los contenidos curriculares*. Artículo del 11, 12, y 13 de noviembre en Santiago de Chile. 1er Congreso Internacional de Psicomotricidad.
- Labinowics, E. (1998). *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Estados Unidos: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Labinowics, E. (1998). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Versión en español. México: PubliMex.
- Laín, P. (1982). *Historia de la medicina*. Málaga, España: Editorial Científico-Médica
- Le Bouch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. España: Editorial INDE.
- Lehalle, H. (1990). *Psicología de los adolescentes*. España: Grijalbo.
- León de Vitoria, C. (2007). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Lina, C. (2008). *La psicomotricidad en la escuela*. Madrid, España: Dossat 2000.

- Lora, J. (1998). *Psicomotricidad, hacia una educación integral*. Lima, Perú: CONCYTEC.
- Lora, J. (2007). *La educación Corporal*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Lora, J. (2008). *Yo soy mi cuerpo*. Lima, Perú: Editorial Lars.
- Lora, J. (2013). *Programación de la psicomotricidad educativa. Manual de psicomotricidad*. Lima, Perú: Centauro ediciones S.A.C.
- Lora, J. (2013). *Psicomotricidad educativa*. Lima. Perú: Centauro ediciones S.A.C.
- MacLean, P. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. Nueva York, Estados Unidos: Plenum Press.
- Master, T. (2013). *Zona psicopedagógica – Seriación*. Recuperado de: <http://zonapsicopedaggica.blogspot.com/2009/05/seriacion.html>
- Majano, E. (2013). *Bases neurológicas y la inteligencia humana*. Venezuela: Universidad Fermín Toro.
- Mercedes, A. (2012). *La educación Psicomotriz como base de la didáctica en el Nivel Inicial* (Tesis de Segunda Especialidad en educación inicial). Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”. Lambayeque.
- Mesonero, A. (1994). *Psicología de la Educación Psicomotriz*. España: Editorial Universidad de Oviedo.
- Mialaret, G. (1997). *Tratado de psicología de la educación*. Barcelona, España: Oixos Tau.
- Ministerio de Educación Nacional. (1991). *Marco general y propuesta de programa curricular matemática*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Nueva Gente.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *El conocimiento matemático en el grado cero. Documento complementario a los marcos generales*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Nueva Gente.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Documento No. 3. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Nueva Gente.

- Miralles, F. (2011). *Escuela y psicopatología*. Madrid, España: CEU Ediciones.
- Monsalve, S. (2003). *Desarrollo humano y aprendizaje*. España: Editorial GRAÓ.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Morris, K. (1974). *Matemáticas en el mundo moderno*. Estados Unidos: Editorial Antikor Books.
- Morozirato, R. (2007). *Desarrollo del pensamiento crítico y creativo desde los primeros años*. Lima, Perú: Revista Científica Ágora.
- Navarro, J. & Aguilar, M. (1998). *TEMT – Test de Evaluación Matemática Temprana, Manual*. Madrid, España: Versión Española, Editorial EOS.
- Orrantía, J. (1997). *Dificultades en el aprendizaje del cálculo: una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Siglo Cero.
- Ortiz, P. (2005). *Cuadernos de Psicobiología Social. El Nivel Consciente de la Actividad Personal*. Lima, Perú: Fondo Editorial UNMSM.
- Orton, A. (1990). *Didáctica de las matemáticas: cuestiones, teoría y práctica en el aula*. Madrid, España: Ediciones Morara.
- Piaget, J. (1967). *Génesis del número en el niño*. Argentina: Editorial Guadalupe.
- Piaget, J. (1978). *Memoria e inteligencia*. Argentina: Editorial El Ateneo.
- Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1991). *Génesis de las estructuras lógicas elementales: clasificaciones y seriaciones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Piaget, J. (1992). *Seis estudios de psicología*. España: Editorial labor.
- Piaget, J. (1997). *Psicología del niño*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Pozo, J.I. & Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona, España: Edebé.

- Rencoret, M. y Lira, M. (1987). *Simón, en primero*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Rencoret, M. (1998). *Simón y los números – Guía para la Educadora*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Riaño, L. (2012). *Propuesta para potenciar procesos de conteo, seriación, representación y simbolización de números a partir de la geometría*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Ried, B. (2012). *Juegos y ejercicios para estimular la psicomotricidad: Cómo fomentar en los niños una actitud positiva hacia el deporte*. Barcelona, España: Editorial Oniro.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. España: Editorial INDE.
- Sagan, C. (2002). *Los dragones del edén: especulación sobre la evolución de la inteligencia*. Barcelona, España: Drakontos Bolsillo.
- Saíz, I.E. (2007). *Enseñar matemática: números, formas, cantidades y juegos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- Sánchez, J. & Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, P. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Sangüillo, J. (2008). *El pensamiento lógico matemático: elementos heurísticos y apodícticos demostrativos*. España: Ediciones Akal.
- Sassano, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stadium.
- Sugrañés, E. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años): Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: Una propuesta teórico-práctica*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

- Tarrés, S. (2013). *Niños de 3 a 5 años. Atención y memoria*. Recuperado de: [www.mamapsicologoinfantil.com/2013/05/clasificacion-y-seriacion-para-el.html](http://www.mamapsicologoinfantil.com/2013/05/clasificacion-y-seriacion-para-el.html)
- Thorne, C. (1997). *Piaget entre nosotros*. Lima, Perú: Editorial Fondo.
- Thorne, C. (1991). *Study of Beginning Reading in Lima*. Canadá: Drucker.
- Van de Rijjt, B.A.M. (1996). *Principios de la competencia matemática en preescolar*. Doetinchem, Países Bajos: Graviant.
- Van de Rijjt, B.A.M. & Van Luit, J.E.H. (1998). *Eficacia del programa de matemática temprana adicional para enseñar a los niños y niñas sobre los principios de las matemáticas*. Doetinchem, Países Bajos: Graviant.
- Van de Rijjt, B.A.M. & Van Luit, J.E.H. (1999). *La construcción de las primeras escalas de competencias matemáticas - Utrech. Medición educativa y psicológica*. Doetinchem, Países Bajos: Graviant.
- Villarreal, R. (2005). *Psicomotricidad operativa en la educación inicial*. Ponencia del 11, 12 y 13 de noviembre en Santiago de Chile. 1er Congreso Internacional de Psicomotricidad.
- Vásquez de Velasco, M. (2006). *¿Estimulación y educación?*. Ponencia del 4 y 5 de mayo en Caracas. 1er Congreso Internacional de Desarrollo Infantil y Aprendizaje Temprano.
- Wallon, Henri. (2007). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona, España: Ares y Mares.
- Wilkinson, A.C. (1994). Children's partial knowledge of the cognitive skill of counting. *Cognitive Psychology*. New York, United States of Americas: IDEAL.
- Wood, D. (2000). *Cómo piensan y aprenden los niños*. México: Siglo Veintiuno Editores.

## **APÉNDICES**

## **Instrumento**

## **Modelo de la experiencia**

## **SESIONES BASADAS EN LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA “TAREA DE MOVIMIENTO” – Josefa Lora Risco**

### **I. DESCRIPCIÓN**

“Toda institución educativa, debe de incluir en su propuesta pedagógica la Educación Psicomotriz, que logrará contribuir al desarrollo integral del niño” (Umbral, 2010. p, 99).

Las sesiones basadas en la estrategia metodológica – “Tarea de movimiento”, es planteada por la autora Josefa Lora Risco, especialista en psicomotricidad. Dicha estrategia, nos plantea actividades libres de movimiento, con las cuales los niños y niñas desarrollan todas sus capacidades psico-socio-motoras.

Cuenta con una estructura metodológica, que consta de tres momentos: la acción, el diálogo y la diagramación, de esta manera el niño y niña pueden desarrollar todas sus potencialidades a través del movimiento en toda su expresión, que juega un rol importante para el desarrollo de la persona, ya que se ejercitan desde sus primeras reacciones sensorio motores hasta la planificación de sus propias actividades al actuar. En esta estrategia, el niño y niña es un ser en desarrollo total, se busca lograr que este actúe en base a su libre albedrío respetando normas o indicaciones.

En las tareas de movimiento ya sean simples o complejas, se le añade el uso de objetos o materiales grandes o pequeños como: pelotas; bastones; globos; ula-ula; aros; entre otros., que favorecen el ritmo y la coordinación motriz, contribuyendo al desarrollo del área de la motricidad, que a su vez realiza conexiones con las demás áreas del cerebro: intelectual; socio-afectiva; lenguaje; entre otras.

La tarea de movimiento simple, puede ser básicamente correr, saltar, deslizarse, rodar, que le da fuerza y flexibilidad; entre las tareas de movimiento complejas, se procura tener un desarrollo armonioso de todo el cuerpo. Dichas actividades psicomotrices, asegurarán en el niño la agilidad, seguridad, respiración correcta, circulación normal, velocidad, resistencia, independencia y autonomía del niño. En esta estrategia metodológica se puede trabajar de manera individual, en parejas, tríos y con el tiempo de forma grupal. También aprende a compartir, colaborar, esperar, respetar espacios, entre otros.

## **II. APLICACIÓN**

Las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, se desarrolló durante el II bimestre, en la unidad didáctica N°4, desde el 26 de mayo al 26 de julio del 2014. Se aplicó diariamente, en la última hora del bloque de clases. Esta estrategia se desarrolló en las actividades de psicomotricidad con una duración máxima de 45 minutos, el espacio utilizado fue el aula de clases, el patio y juegos, según lo requiera la actividad.

## **III. METODOLOGÍA**

La estrategia metodológica “Tarea de movimiento” está integrada por tres momentos fundamentales: la acción, el diálogo y la diagramación.

La acción es el momento del movimiento en sí, fundamental en el desarrollo, crecimiento y maduración de todas las potencialidades humanas: biológicas, afectivas, cognitivas y sociales. En este momento, se incluyó una motivación para dar inicio y en ella se realizaban preguntas como: ¿Qué otra parte del cuerpo puedes utilizar? ¿De qué otra manera puedes realizarlo?

El diálogo permite la verbalización de la experiencia sensorial vivida, el niño y niña tiene la oportunidad de combinar, comparar, relacionar, y derivar conceptos. Dentro de esta se realizaron preguntas como: ¿Cómo te sentiste? ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Cómo hubieras realizado la actividad si se trabajaba en equipo?.

La diagramación es la representación gráfica del niño y niña, que le permite expresar sus vivencias y estimular su desarrollo motor fino.

## **IV. CRONOGRAMA**

Para la organización de la realización de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”, se presenta un cuadro que contiene 40 actividades, las cuales se trabajaron diariamente en el momento de psicomotricidad, durante los meses de mayo y julio con el fin de alcanzar los objetivos anteriormente planteados.

En relación a la evaluación de las fichas de la prueba de entrada y salida, la ficha de entrada fue evaluada entre el 29 de abril al 16 de mayo, y a su vez la ficha de salida fue evaluada en el mes de agosto entre los días 25 al 29.

## UNIDAD DIDÁCTICA N°4

### SESIONES DE PSICOMOTRICIDAD: “TAREA DE MOVIMIENTO”

#### I. DATOS GENERALES

I.E.: Cuna Jardín Armatambo

SECCIÓN: Amarilla

EDAD: 5 años

N° DE NIÑOS: 30

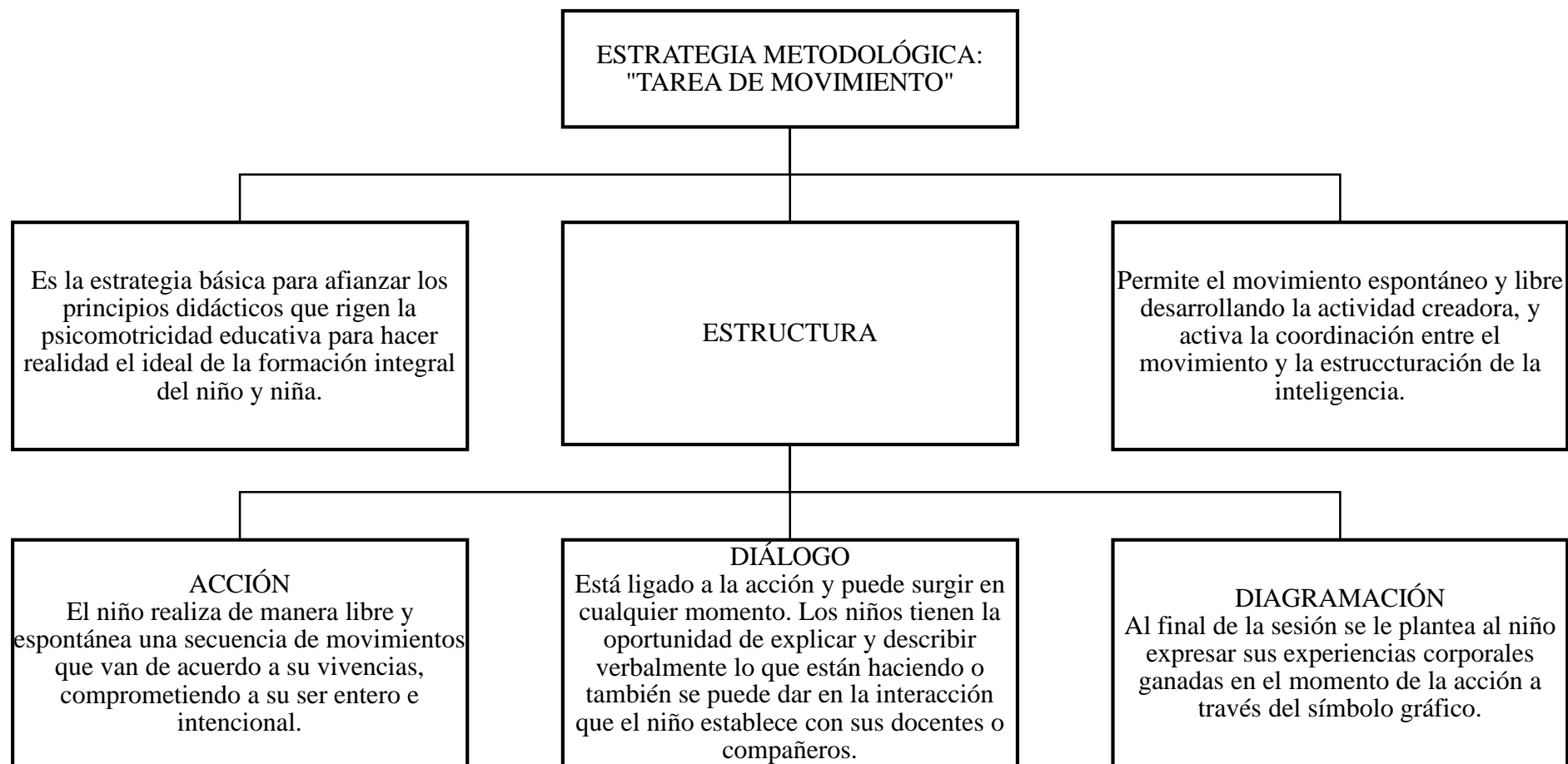
DOCENTES:

Ascencios Meléndez, Mónica

Cornejo Iriverren, Milagros

FECHA: del 26 de mayo al 26 de julio de 2014 – 2do Bimestre

## II. MARCO TEÓRICO Y BIBLIOGRAFÍA



Lora, J. (1998). *Psicomotricidad, hacia una educación integral*. Lima, Perú: CONCYTEC.

Lora, J. (2013). *Psicomotricidad educativa*. Lima, Perú: Centauro Ediciones S.A.C.

Lora, J. (2013). *Programación de la psicomotricidad educativa. Manual de psicomotricidad*. Lima, Perú: Centauro Ediciones S.A.C.

Lora, J. (2008). *Yo soy mi cuerpo*. Lima, Perú: Editorial Lars.

Lora, J. (2007). *La educación Corporal*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.

### **III. CUADRO DE CAPACIDADES SEGÚN JOSEFA LORA**

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ORG.</b>	<b>CAPACIDAD</b>	<b>TAREA DE MOVIMIENTO</b>	<b>MATERIAL</b>
SESIÓN 1: “Subimos y bajamos bolsas”	Psicoorgánico motriz	<b>Fortalecimiento de brazos y tronco</b>	Levantar y colocar una bolsa o caja de pelotas (bastones, saquitos de arena livianos, etcétera) sobre una mesa (banco), varias veces seguidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolsas</li> <li>• mesas</li> <li>• Cartulinas</li> <li>• Témperas</li> <li>• Esponjas</li> </ul>
SESIÓN 2: “Jalar y empujar”			Empujar o jalar al compañero de diferentes maneras, varias veces seguidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canción “Cuerpo” (Anexo 1)</li> <li>• Hojas</li> <li>• Crayolas, colores, plumones</li> </ul>
SESIÓN 3 : “En la escalera”			Suspenderse y trasladarse en una escalera horizontal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalera horizontal</li> <li>• Papelotes</li> <li>• Crayolas, colores, plumones</li> </ul>
SESIÓN 4 : “Camino, corro y salto”		<b>Fortalecimiento de piernas y pies</b>	Ir de un lugar a otro caminando, corriendo, saltando diferentes distancias varias veces seguidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sillas, bancos, aros</li> <li>• Hojas A3</li> <li>• Colores, crayolas, plumones</li> </ul>
SESIÓN 5 : “Pasando obstáculos”			En parejas saltar los obstáculos que presentan diferentes partes del cuerpo de tu compañero, de distintas maneras, varias veces seguidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas A3</li> <li>• Plumones, crayolas, colores</li> </ul>

SESIÓN 6 : “Subir, subir, bajar, bajar”			Subir y bajar una silla, un banco, una grada, etc., de distintas maneras. Varias veces seguidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesas o bancas, hojas A3</li> <li>• Crayolas, plumones, colores</li> </ul>
SESIÓN 7 : “Descubro mis posibilidades gateando”		<b>Fortalecimiento de la totalidad del cuerpo</b>	Gatear entrando y saliendo de aros o llantas suspendidos o apoyados en el suelo, de distintas maneras y varias veces seguidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aros, llantas.</li> <li>• Hojas A3, crayolas, colores, plumones</li> </ul>
SESIÓN 8 : “Aros de colores”			Entrar y salir de un aro o círculo pintado en el suelo saltando, de diferentes formas, varias veces seguidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aro, tizas, hojas A3</li> <li>• Crayola, colores, plumones</li> </ul>
SESIÓN 9 : “Reboto la pelota”	Coordinación sensorceptiva motriz	<b>Visomotriz:</b> <i>ojo-mano</i> <i>ojo-pie</i> <i>ojo- mano-pie</i>	Rebotar la pelota contra la pared y recibirla con o sin bote.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelotas, hojas A3</li> <li>• Colores, crayolas, plumones</li> </ul>
SESIÓN 10 : “A rodar”			Rodar la pelota con las manos de diferentes maneras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 pelota grande</li> <li>• 31 pelotas pequeñas</li> <li>• Silbato</li> <li>• Conos</li> <li>• Hojas de color A4</li> <li>• Plumones</li> </ul>
SESIÓN 11 : “Giro sin parar”			Rodar el aro de diferentes maneras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 31 Ula – ula</li> <li>• Caja</li> <li>• Imágenes de objetos circulares: queso, llanta, moneda, CD, etc.</li> <li>• Papelotes a la mitad</li> <li>• Plumones</li> </ul>
SESIÓN 12: “Dando vueltas”			Hacer girar el aro y agarrarlo sin que caiga al suelo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ula – ulas</li> <li>• Silbato</li> <li>• Papelote</li> <li>• Témperas</li> <li>• Pinceles</li> </ul>

SESIÓN 13: “Obstáculos, obstáculos”			Rodar la pelota con el pie, pasando por obstáculos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conos</li> <li>• Cajas</li> <li>• Cintas</li> <li>• Pelotas</li> <li>• Hojas</li> <li>• Colores o crayolas</li> </ul>
SESIÓN 14 : “Descubriendo mi fuerza”			Rebotar la pelota en el suelo o contra la pared y recibirla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelota</li> <li>• Cartulinas</li> <li>• Témperas</li> </ul>
SESIÓN 15: “Reconociendo sonidos”			Con la pelota (bolsa rellena) en las manos dejarla caer y patearla para recibirla nuevamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelotas</li> <li>• Hojas bond</li> <li>• Témperas</li> <li>• Crayolas</li> </ul>
SESIÓN 16: “Paren y sigan”		<b>Audiomotriz</b>	Detectar el lugar de donde proviene el sonido con movimientos de diferentes partes del cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cascabeles</li> <li>• Cuencas</li> <li>• Bolsitas de arroz</li> <li>• Papelógrafos</li> <li>• Plumones</li> <li>• Colores y crayolas</li> </ul>
SESIÓN 17: “Juego con mi cuerpo y la pelota”			Detenerse y moverse a la voz de la maestra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plumones</li> <li>• Hojas bond</li> </ul>
SESIÓN 18: “Un bastón muy divertido”		<b>Sensoriomotriz general</b>	Rodar la pelota con diferentes partes del cuerpo, sintiendo su cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelotas</li> <li>• Hojas bond</li> <li>• Plumones, colores, crayolas</li> </ul>
SESIÓN 19: “Boing, boing”			Rodar la pelota por diferentes partes del cuerpo: cabeza, manos, codos, rodillas, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelotas de goma o trapo de distintos colores y tamaños.</li> </ul>

SESIÓN 20: “Pelotas de trapo”		<b>Cinestésico motriz</b> <b>velocidad de</b> <b>reacción</b>	Dejar caer el bastón horizontal y cogerlo antes que caiga al suelo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolsa mágica</li> <li>• Bastones</li> <li>• Papelógrafo blanco</li> <li>• Crayolas</li> </ul>
SESIÓN 21: “Estatuas”			Moverse y detenerse o cambiar de posición el cuerpo ante estímulo visual (pañuelos, banderas), auditivos (palmadas, voces) o táctiles (toques del cuerpo).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pañuelos</li> <li>• Hojas</li> <li>• Crayolas</li> </ul>
SESIÓN 22: “Rodando, rodando”		<b>Perceptivo motriz</b>  Toma de conciencia del cuerpo  <i>Sí</i>  <i>Actuar</i>	Moverse lento, rápido y detenerse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conos</li> <li>• Papelotes</li> <li>• Plumones</li> </ul>
SESIÓN 23: “ Me arrastro”			Arrastrarse por el suelo o pegados contra la pared, sintiendo todo el cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas A5</li> <li>• Témperas</li> </ul>
SESIÓN 24: “Cintas coloridas”			Mover cinta de color (una tira de papel periódico), observar cómo vuela en el aire, lanzarla al suelo y caer echado igual que la cinta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cintas de colores</li> <li>• Radio y Cd</li> <li>• Hojas bond A3</li> <li>• Témperas</li> <li>• Cañitas</li> </ul>
SESIÓN 25: “Salto , salto”			Saltar la cuerda el máximo de veces, dejarla en el suelo y caer al piso suavemente, para sentir los latidos del corazón y contarlos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerdas</li> <li>• Papelotes</li> <li>• Cartucheras</li> </ul>
SESIÓN 26: “Trepo, trepo”			Trepar de diferentes maneras en una tabla inclinada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas bond A4</li> <li>• Plumones</li> </ul>

SESIÓN 27: “Pelotita Pelota”		Lanzar la pelota pequeña y pesada con el brazo flexionado de diferentes maneras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelotas pequeñas y pesadas</li> <li>• Hojas bond A3</li> <li>• Témperas</li> </ul>
SESIÓN 28: “Bowling”		Rodar la pelota para botar las botellas chicas de gaseosa rellenas de arena, o cualquier otro blanco colocado en el suelo (6 o 10 botellas colocadas formando un triángulo).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Botellas chicas llenas de arena</li> <li>• Pelota</li> <li>• Cartulina negra</li> <li>• Tizas</li> </ul>
SESIÓN 29: “Lanzo la pelotita”		Lanzar la pelota a una canasta fija o en movimiento (caja grande o pequeña) de diferentes maneras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cajas</li> <li>• Pelotas</li> <li>• Hojas Bond A4</li> <li>• Colores</li> </ul>
SESIÓN 30: “Hago equilibrio”		Adoptar diferentes posiciones del cuerpo estando de pie sobre un bloque, sobre un riel de equilibrio, o sobre un banco o silla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloques</li> <li>• Hojas A5</li> <li>• Crayolas</li> </ul>
SESIÓN 31: “Balancín”		Subir y bajar del balancín de diferentes maneras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balancín</li> <li>• Hojas Bond A4</li> </ul>
SESIÓN 32: “Me muevo”		Moverse y trasladarse llevando un objeto sobre la cabeza, o un bastón en la palma de la mano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bastones</li> <li>• Hojas A5</li> <li>• Crayolas</li> </ul>
SESIÓN 33: “Hago movimientos con mi cuerpo”	Toma de conciencia del espacio	Hacer movimientos, grandes y pequeños, con diferentes partes del cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas Bond A4</li> <li>• Colores</li> </ul>
SESIÓN 34: “Escalerita escalera”		Pasar entre los peldaños de una escalera colocada en diferentes posiciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escaleras</li> <li>• Hojas A3 y plumones</li> </ul>

SESIÓN 35: “Encestando”			Colocar las pelotas de trapo en la caja verde que está a la derecha, y en la caja roja que está a la izquierda.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caja roja y verde</li> <li>• Pelotas rojas y verde</li> <li>• Hojas A5</li> <li>• Crayolas</li> </ul>
SESIÓN 36: “Camino de obstáculos”			Hacer un recorrido en el papel, de acuerdo con los puntos de referencia dados, y luego cumplir el recorrido trasladándose de diferentes maneras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas</li> <li>• Lápices</li> </ul>
SESIÓN 37: “Soplando, soplando”		Toma de conciencia del tiempo	Soplar globos pequeños, medianos y grandes y distinguir cual requiere más tiempo para inflarse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Globos grandes</li> <li>• Globos medianos</li> <li>• Globos pequeños</li> <li>• Papelotes</li> <li>• Crayolas</li> </ul>
SESIÓN 38: “Me traslado”			Ir por diferentes lugares (de x a y) y buscar caminos que demoran más y otros que demoran menos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papelotes</li> <li>• Crayolas</li> </ul>
SESIÓN 39: “Palma, palma”			Palmeear con regularidad dos partes del cuerpo: manos, pies, manos y suelo, manos y rodillas, manos y codos, codos y rodillas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas A4</li> <li>• Plumones</li> </ul>
SESIÓN 40: “Me muevo con ritmo”			Realizar movimientos de acuerdo a las medidas de tiempo (valores) percutidas por el profesor o el compañero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tamborín</li> <li>• Hojas A5</li> <li>• Crayolas</li> </ul>

#### IV. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
26 No hubo clases por ruptura de tubería de agua.	27 SESIÓN 1: “Subimos y bajamos bolsas” SESIÓN 2: “Jalar y empujar”-	28 SESIÓN 3 : “En la escalera”	29 SESIÓN 4 : “Camino, corro y salto”	30 Plan por el día de la Educación Inicial (todo el día)
JUNIO				
02 SESIÓN 5 : “Pasando obstáculos”	03 SESIÓN 6 : “Subir, subir, bajar, bajar”	04 SESIÓN 7 : “Descubro mis posibilidades gateando”	05 Plan por el Día del Medio Ambiente (medio día) SESIÓN 8 : “Aros de colores”	06 Plan por el Día de la Bandera (medio día) SESIÓN 9 : “Reboto la pelota”
09 SESIÓN 10 : “A rodar”	10 SESIÓN 11 : “Giro sin parar”	11 SESIÓN 12: “Dando vueltas”	12 SESIÓN 13: “Obstáculos, obstáculos” SESIÓN 14 : “Descubriendo mi fuerza”	13 Plan por el Día del Padre (todo el día)
16 SESIÓN 15: “Reconociendo sonidos”	17 SESIÓN 16: “Paren y sigan”	18 SESIÓN 17: “Juego con mi cuerpo y la pelota”	19 SESIÓN 18: “Un bastón muy divertido”	20 SESIÓN 19: “Boing, boing”
23 SESIÓN 20: “Pelotas de trapo”	24 Plan por el Día del Campesino (todo el día) SESIÓN 21: “Estatuas”	25 SESIÓN 22: “Rodando, rodando”	26 Plan por el Día de la Auxiliar de Ed. Inicial (todo el día)	27 Plan por el Día del Pescador (medio día) SESIÓN 23: “ Me arrastro” SESIÓN 24: “Cintas coloridas”

30 SESIÓN 25: “Salto , salto”	1/07 SESIÓN 26: “Trepo, trepo”	2/07 SESIÓN 27: “Pelotita Pelota”	3/07 SESIÓN 28: “Bowling” SESIÓN 29: “Lanzo la pelotita”	4/07 <b>Plan por el Día del Maestro (todo el día)</b>
7/07 FERIADO	8/07 SESIÓN 30: “Hago equilibrio”	9/07 SESIÓN 31: “Balancín”	10/07 SESIÓN 32: “Me muevo”	11/07 SESIÓN 33: “Hago movimientos con mi cuerpo”
14/07 <b>Proyecto de Fiestas Patrias (medio día)</b> SESIÓN 34: “Escalerita escalera”	15/07 <b>Proyecto de Fiestas Patrias (medio día)</b> SESIÓN 35: “Encestando”	16/07 <b>Proyecto de Fiestas Patrias (medio día)</b> SESIÓN 36: “Camino de obstáculos”	17/07 <b>Proyecto de Fiestas Patrias (medio día)</b> SESIÓN 37: “Soplando, soplando”	18/07 <b>Proyecto de Fiestas Patrias (medio día)</b> SESIÓN 38: “Me traslado”
21/07 <b>Proyecto de Fiestas Patrias (medio día)</b> SESIÓN 39: “Palma, palma”	22/07 <b>Proyecto de Fiestas Patrias (medio día)</b> SESIÓN 40: “Me muevo con ritmo”			

## V. ORGANIZADOR DEL TRABAJO:

FECHA	DENOMINACIÓN	SESIONES	RECURSOS
27/05	“Subimos y bajamos bolsas”	<p><b>SESIÓN 1:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Levantar y colocar una bolsa, bastones, saquitos de arena livianos, sobre una mesa, varias veces seguidas.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente, en un espacio acondicionado en el aula, donde encontrarán bolsas, saquitos de arena, bastones y mesas. La docente les preguntará ¿De cuántas maneras puedes levantar la bolsa, saquitos de arena o bastones?, ¿Con una o dos manos?, ¿Cuántas veces lo podemos hacer? Etc. Dejando que cada uno de ellos explore de diferentes maneras, el material que encuentra.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente continuará con las preguntas ¿Pueden decirme cómo estaban suspendidos? ¿Cómo se balancea tu cuerpo? ¿Sabes en qué direcciones puede mover tus brazos y piernas? Recibiendo de esa manera las respuestas y/u opiniones.</p> <p><b>Diagramación:</b> La docente invitará a todos los niños y las niñas a sentarse. Y les preguntará si recuerdan la actividad que realizaron, luego se les proporcionará cartulinas a cada uno y les dirá que tienen que dibujar lo que más les gustó hacer de la actividad. Al finalizar la docente les pedirá a cada uno de los niños y las niñas que muestren sus dibujos y observen los dibujos de sus compañeros, pedirá a alguien del grupo que quiera describir su trabajo.</p>	<p>Bolsas Mesas Saquitos de arena Bastones Cartulinas Témperas Esponjas</p>
27/05	“Jalar y empujar”	<p><b>SESIÓN 2:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Empujar o jalar al compañero de diferentes maneras, varias veces seguidas.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente, quien los llevará a un ambiente acondicionado en el patio y se entonará la canción “Cuerpo” (Anexo 1). Seguidamente la docente preguntará a los niños y niñas que podemos hacer con nuestro cuerpo, y con el cuerpo del compañero ¿De cuántas maneras se puede empujar o jalar al compañero? dejando que exploren de diferentes maneras el desplazamiento.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente realizará preguntas y éstas dependerán de las acciones que realicen los niños y niñas. ¿Pueden decir que han empujado? Para</p>	<p>Canción “Cuerpo” (Anexo 1) Hojas Crayolas Colores Plumones</p>

		<p>empujar ¿Qué necesitas tener? ¿Con qué parte de tu cuerpo has empujado? ¿Hacia dónde? ¿En qué direcciones? Entre otras, según se esté desarrollando la actividad. Para luego recibir las respuestas y/u opiniones de los niños.</p> <p><b>Diagramación:</b> La docente invitará a todos los niños y las niñas a sentarse. Y les preguntará si recuerdan la actividad que realizaron, luego les proporcionará hojas a cada uno y les dirá que tienen que dibujar lo que más les gustó hacer de la actividad. Al finalizar la docente les pedirá a cada uno de los niños y las niñas que muestren sus dibujos y observen los dibujos de sus compañeros, pedirá a alguien del grupo que quiera describir su trabajo.</p>	
28/05	“En la escalera”	<p><b>SESIÓN 3:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Suspenderse y trasladarse en una escalera horizontal.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente, quien los llevará a un ambiente acondicionado en el patio, donde encontrarán una escalera horizontal. La docente les preguntará ¿Cuántas veces puedes quedarte en el aire y trasladarte por esta escalera? ¿De cuántas maneras? ¿Qué distancia puedes avanzar? Dejando que cada uno de ellos explore de diferentes maneras el material que encuentra.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente continuará con las preguntas ¿Puedes describir lo que has hecho? ¿Cuántas veces lo hiciste? ¿Te sientes cansado? ¿Qué parte de tu cuerpo se siente cansada? ¿Cuántas manos usaste para suspenderte?, etc. Para luego recibir las respuestas y/u opiniones de los niños.</p> <p><b>Diagramación:</b> La docente invitará a todos los niños y las niñas a sentarse. Y les dirá si recuerdan la actividad que realizaron, luego les proporcionará papelotes a cada uno y les dirá que tienen que dibujar lo que más les gustó de la actividad. Al finalizar la docente les pedirá a cada uno de los niños y las niñas que muestren sus dibujos y observen los dibujos de sus compañeros, pedirá a alguien del grupo que quiera describir su trabajo.</p>	<p>Escalera horizontal Papelotes Crayolas Colores Plumones</p>
29/05	“Camino, corro, salto”	<p><b>SESIÓN 4:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Ir de un lugar a otro caminando, corriendo, saltando diferentes distancias varias veces seguidas.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente, quien los llevará a un ambiente acondicionado en el patio, donde encontrarán sillas, aros, bancos. La docente les preguntará ¿de cuántas maneras y cuántas veces puedes caminar, correr</p>	<p>Sillas Bancos Aros Hojas A3 Colores</p>

		<p>o saltar desde el banco hasta la silla, y luego hasta el aro?, dejando que cada uno de ellos explore de diferentes maneras, el material que encuentra en el espacio.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente continuará con las preguntas ¿Cómo estaban colocadas las sillas y los bancos en el patio? ¿Qué hiciste para ir de un lugar a otro? ¿En qué direcciones fuiste? Y ¿estaban juntas? ¿Lejos o cerca? Recibiendo de esa manera las respuestas y/u opiniones.</p> <p><b>Diagramación:</b> La docente invitará a todos los niños y las niñas a sentarse. Y les dirá si recuerdan la actividad que realizaron, luego les proporcionará hojas A3 a cada uno y les dirá que tienen que dibujar lo que más les gustó hacer de la actividad. Al finalizar la docente les pedirá a cada uno de los niños y las niñas que muestren sus dibujos y observen los dibujos de sus compañeros, pedirá a alguien del grupo que quiera describir su trabajo.</p>	<p>Crayolas Plumones</p>
02/06	“Pasando obstáculos”	<p><b>SESIÓN 5:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> En parejas saltar los obstáculos que presentan diferentes partes del cuerpo de tu compañero, de distintas maneras, varias veces seguidas.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente, quien los llevará a un ambiente acondicionado en el patio, donde se juntarán en parejas para realizar el trabajo. La docente les preguntará colocados en parejas ¿cómo puedes saltar varias veces seguidas por encima de cualquier parte del cuerpo de tu compañero, sin lastimarlo? dejando que cada uno de ellos explore de diferentes maneras de movimiento en el espacio determinado.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente continuará con las preguntas ¿Qué partes de tu cuerpo se mueven cuando saltas? ¿Qué partes de tu cuerpo has usado de obstáculo? ¿Has tenido cuidado de no golpear a tu compañero? ¿Con qué parte de tu cuerpo te apoyas para saltar? Recibiendo de esa manera las respuestas y/u opiniones.</p> <p><b>Diagramación:</b> La docente invitará a todos los niños y las niñas a sentarse. Y les dirá si recuerdan la actividad que realizaron, luego les proporcionará hojas A3 a cada uno y les dirá que tienen que dibujar lo que más les gustó hacer de la actividad. Al finalizar la docente les pedirá a cada uno de los niños y las niñas que muestren sus dibujos y observen los dibujos de sus compañeros, pedirá a alguien del grupo que quiera describir su trabajo.</p>	<p>Hojas A3 Plumones Crayolas Colores</p>

03/05	“Subir, subir, bajar, bajar”	<p><b>SESIÓN 6:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Subir y bajar una silla, un banco, de distintas maneras. Varias veces seguidas.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente, en un espacio acondicionado en el aula, donde encontrarán una silla, un banco. La docente les preguntará ¿de cuántas maneras puedes subir y bajar de un banco varias veces seguidas? dejando que cada uno de ellos explore de diferentes maneras, el material que encuentra en el espacio.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente continuará con las preguntas y les pedirá que expliquen a sus compañeros las acciones que realizaron como; ¿Qué partes de tu cuerpo has usado? ¿Cuál es la parte de tu cuerpo que te impulsa hacia arriba? ¿Cómo se mueven tus piernas y pies al caminar y al saltar? ¿Por qué es importante tener el cuerpo limpio, después de correr y saltar? Recibiendo de esa manera las respuestas y/u opiniones.</p> <p><b>Diagramación:</b> La docente invitará a todos los niños y las niñas a sentarse. Y les dirá si recuerdan la actividad que realizaron, luego les proporcionará hojas A3 a cada uno y les dirá que tienen que dibujar lo que más les gustó hacer de la actividad. Al finalizar la docente les pedirá a cada uno de los niños y las niñas que muestren sus dibujos y observen los dibujos de sus compañeros, pedirá a alguien del grupo que quiera describir su trabajo.</p>	<p>Silla Banco Hojas A3 Crayolas Plumones Colores</p>
04/06	“Descubro mis posibilidades gateando”	<p><b>SESIÓN 7:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Gatear entrando y saliendo de aros suspendidos o apoyados en el suelo, de distintas maneras y varias veces seguidas.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente, quien los llevará a un ambiente acondicionado en el patio, donde encontrarán aros. La docente les preguntará ¿de cuántas maneras puedes pasar, gateando entre los aros verticales?, dejando que cada uno de ellos explore de diferentes maneras, el material que encuentra.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente continuará con las preguntas ¿qué partes de su cuerpo se mueven al gatear? ¿Alguna parte de tu cuerpo no se mueve? ¿Cómo</p>	<p>Aros Hojas A3 Crayolas Colores Plumones</p>

		<p>sientes tu cuerpo cuando gateas? Y ¿cuándo corres? Recibiendo de esa manera las respuestas y/u opiniones.</p> <p><b>Diagramación:</b> La docente invitará a todos los niños y las niñas a sentarse. Y les dirá si recuerdan la actividad que realizaron, luego les proporcionará hojas A3 a cada uno y les dirá que tienen que dibujar lo que más les gustó hacer de la actividad. Al finalizar la docente les pedirá a cada uno de los niños y las niñas que muestren sus dibujos y observen los dibujos de sus compañeros, pedirá a alguien del grupo que quiera describir su trabajo.</p>	
05/06	“Aros de colores”	<p><b>SESIÓN 8:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Entrar y salir de un aro y círculo pintado en el suelo saltando, de diferentes formas, varias veces seguidas.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente, quien los llevará a un ambiente acondicionado en el patio, donde encontrarán círculos pintados en el suelo y aros. La docente les preguntará ¿de cuántas maneras y cuántas veces seguidas puedes entrar y salir, saltando, del círculo pintado en el suelo?, dejando que cada uno de ellos explore de diferentes maneras, el material que encuentra.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente continuará con las preguntas y éstas dependerán de las acciones que realicen los niños y niñas con los materiales. ¿Cuántas vueltas da el aro cuando lo giras? ¿De qué color era el aro que giró más veces? ¿Con que mano puedes coger el aro cuando gira sin que caiga? entre otras, según se esté desarrollando la actividad. Para luego recibir las respuestas y/u opiniones de los niños.</p> <p><b>Diagramación:</b> La docente invitará a todos los niños y las niñas a sentarse. Y les dirá si recuerdan la actividad que realizaron, luego les proporcionará hojas A3 a cada uno y les dirá que tienen que dibujar lo que más les gustó hacer de la actividad. Al finalizar la docente les pedirá a cada uno de los niños y las niñas que muestren sus dibujos y observen los dibujos de sus compañeros, pedirá a alguien del grupo que quiera describir su trabajo.</p>	<p>Aros Tizas Hojas A3 Crayolas Colores Plumones</p>
06/06	“Reboto las pelotas”	<p><b>SESIÓN 9:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Rebotar la pelota contra la pared y recibirla con o sin bote.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente, quien los llevará a un ambiente acondicionado en el patio, donde encontrarán pelotas. La docente les</p>	<p>Pelotas Hojas A3 Crayolas</p>

		<p>preguntará ¿de cuántas maneras puede rebotar la pelota contra la pared?, dejando que cada uno de ellos explore de diferentes maneras el material que encuentra.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente continuará con las preguntas ¿Cuántas formas diferentes han creado para rebotar la pelota? ¿Desde dónde te ha sido más fácil? ¿Lejos? ¿Cerca? ¿Saben para qué sirven los ojos? ¿Dónde deben mirar cuando rebotas y recibes la pelota? ¿Con qué mano han podido hacerlo mejor? Para luego recibir las respuestas y/u opiniones de los niños.</p> <p><b>Diagramación:</b> La docente invitará a todos los niños y las niñas a sentarse. Y les dirá si recuerdan la actividad que realizaron, luego les proporcionará hojas A3 a cada uno y les dirá que tienen que dibujar lo que más les gustó hacer de la actividad. Al finalizar la docente les pedirá a cada uno de los niños y las niñas que muestren sus dibujos y observen los dibujos de sus compañeros, pedirá a alguien del grupo que quiera describir su trabajo.</p>	<p>Colores Plumones</p>
09/06	“A rodar”	<p><b>SESIÓN 10:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Rodar la pelota con las manos de diferentes maneras.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quién entrará al salón con una pelota grande, antes de utilizarla le pedirá a los niños y niñas que se sienten en el suelo; después ubicarse, la docente empezará a hacer rodar la pelota por todo el salón utilizando las manos, los codos, etc. Luego les preguntará a los niños y niñas que si les gustaría a cada uno tener una pelota para hacer lo mismo, esperando las respuestas, las docentes le harán entrega a cada niño de una pelota pequeña para que ellos puedan hacer lo mismo. Antes de empezar con la actividad, la docente les dirá que formen una columna de niños y niñas para dirigirse al patio, entonando la canción “la rueda del autobús” (anexo 2). Al llegar al patio, la docente les pedirá a los niños que empiecen a rodar la pelota usando el sonido del silbato, luego les preguntará de qué otras maneras pueden rodarla siempre y cuando se use las manos. Les dirá a los niños y niñas que pueden hacer uso del patio y realizarán la actividad; acto seguido, les dirá que todos limitarán un espacio para poder rodar la pelota respetando los límites. También podrán juntarse en grupos o en parejas para hacer rodar la pelota al mismo tiempo, todos juntos, etc.</p> <p>Al terminar la actividad, los niños y niñas le devolverán las pelotas poniéndolas dentro de una bolsa y retornarán al aula.</p>	<p>1 Pelota grande 31 Pelotas pequeñas Canción “la rueda del autobús” (anexo 2) Silbato Conos Hojas de color A4 Plumones</p>

		<p><b>Diálogo:</b> Al ingresar al aula, los niños y niñas se ubicarán en asamblea y la docente le preguntará cómo se sintieron, qué fue lo que más les gustó, qué es lo que hicieron con la pelota, cómo lo hicieron, qué movimientos hicieron, etc. Al terminar la conversación, los niños y niñas irán a sus asientos esperando indicaciones de la docente.</p> <p><b>Diagramación:</b> Los niños y niñas ubicados cada uno en sus asientos, recibirán una hoja de color en donde la docente les preguntará si recuerdan qué fue lo que hicieron en la tarea de movimiento, después de escuchar sus respuestas, les dirá que pueden dibujar lo que más les gusto de la actividad. Cuando los niños y niñas terminen de hacer sus dibujos, la docente elegirá a dos o tres niños para que le cuenten, describan e interpreten qué fue lo que hicieron. Luego les dirá a los chicos si en sus hojas pueden dibujar lo mismo que sus compañeros.</p>	
10/06	“Giro sin parar”	<p><b>SESIÓN 11:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Rodar el ula - ula de diferentes maneras.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien los llevará a un ambiente acondicionado en el patio, donde les mostrará un círculo y les preguntará qué cosa es, después de escuchar sus respuestas les mostrará varias imágenes de objetos circulares (queso, llanta, moneda, CD) para que puedan encontrar la similitud entre el objeto mostrado y las imágenes. Luego la docente les dirá que formen una columna de niños y niñas para dirigirse al patio, entonando la canción “la rueda del autobús” (anexo 2). Al llegar al patio, los niños y niñas recibirán un ula – ula y con el sonido de la canción “girando sin parar” (anexo 3) iniciarán la actividad rodando el ula ula de distintas maneras, la docente les dirá que el ula – ula no debe de caer al suelo porque a quien se le caiga pierde el juego. Los niños y niñas realizarán la actividad observando que no se golpeen con los compañeros, caminando, corriendo indistintamente. Tener en cuenta siempre el espacio y tiempo en el que realizan los movimientos. Al terminar la actividad, los niños y niñas ingresarán al aula colocando los ula-ulas dentro de la caja.</p> <p><b>Diálogo:</b> Al estar los niños y niñas en el aula, sentados en sus asientos, la docente les dirá que desea saber qué fue lo que hicieron en el patio, cómo lo realizaron, qué movimientos hicieron, en qué direcciones fueron los ula ulas, etc. Esperando sus respuestas.</p>	<p>31 Ula – ula Caja Imágenes de objetos circulares: queso, llanta, moneda, CD. Canción “la rueda del autobús” (anexo 2) Canción “Girando sin parar” (anexo 3) Papelotes a la mitad Plumones</p>

		<p><b>Diagramación:</b> Al terminar de preguntarles, le entregará a cada niño un papelote por la mitad y plumones en donde ellos tendrán que dibujar lo que más les gustó de la actividad teniendo en cuenta los objetos que utilizaron y los movimientos que realizaron, siempre haciéndoles recordar cual fue la tarea de movimiento que realizaron. Al terminar los dibujos les pedirá a un niño y una niña al azar que salgan al frente y les expliquen a sus compañeros qué fue lo que dibujaron. Al terminar la actividad, la docente los felicitará por un excelente trabajo.</p>	
11/06	“Dando vueltas”	<p><b>SESIÓN 12:</b>  <b>Tarea de movimiento:</b> Hacer girar el ula - ula y agarrarlo sin que caiga al suelo.  <b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien los llevará a un ambiente acondicionado en el patio, donde los niños y niñas se ubicarán en filas para esperar que la docente les haga entrega de los ula ulas. La docente hará una prueba de lo que los niños deben de realizar, girará el ula-ula, lo lanzará y lo cogerá, etc. Para luego indicarles a los niños y niñas que al silbato ellos podrán hacer uso de los objetos como ellos crean conveniente, indicándoles que no pueden permitir que las ula-ulas se caigan al piso. Después de pasado un tiempo prudente, los niños y niñas devolverán la ula- ulas y retornarán al salón.  <b>Diálogo:</b> Al llegar al salón, los niños se sentarán sobre el paracaídas y con la docente irán conversando de la actividad realizada, preguntando cómo fue que hicieron la actividad, qué hicieron para mantener el objeto en su sitio o en movimiento, etc.  <b>Diagramación:</b> La docente les hará entrega de un papelote en donde tendrán que dibujar con témperas lo que más les gustó de la actividad y expresar sus sentimientos, ideas, pensamientos, etc. Al finalizar la actividad, los papelotes serán pegados en las paredes del aula y se les felicitará por su excelente trabajo.</p>	<p>Ula – ulas  Silbato  Papelote  Témperas  Pinceles</p>
12/06	“Obstáculos, obstáculos”	<p><b>SESIÓN 13:</b>  <b>Tarea de movimiento:</b> Rodar la pelota con el pie, pasando por obstáculos.  <b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien les dirá que llegó el momento de trasladarnos al patio para poder comenzar con la actividad. Donde encontrarán varios conos, cajas y cintas pegadas en suelo. Se les preguntará ¿Qué pueden hacer con eso? Y les dirá que comiencen a caminar por todos los obstáculos. Luego de esto se les entregarán pelotas a cada uno indicándoles que deben patear la pelota a través de los obstáculos libremente y se les preguntaremos qué podemos</p>	<p>Conos  Cajas  Cintas  pelotas  Hojas  Colores  Crayolas</p>

		<p>hacer con eso. Seguidamente se le dará una pelota a cada uno para que comiencen a atravesar los obstáculos libremente.</p> <p><b>Diálogo:</b> Al terminar con la pelotas, la docente invitará a los niños y niñas a sentarse en asamblea y comenzará a preguntarles ¿Has podido llevar la pelota sin que se te escape?, ¿puedes mostrar cómo has rodado la pelota con el pie?, ¿qué necesitas hacer para que vaya por donde tú quieres?</p> <p><b>Diagramación:</b> Después de escuchar sus respuestas, la docente entregará a cada niño y niña una hoja bond para que puedan dibujar lo que más les gusta de manera libre (siempre recordándoles de qué se trató la actividad).</p>	
12/06	“Descubriendo mi fuerza”	<p><b>SESIÓN 14:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Con la pelota en las manos dejarla caer y patearla para recibirla nuevamente.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien les dirá que se formarán dos filas y los trasladará al patio entonando la canción “La maquinita” (Anexo 4). Al llegar al patio encontrarán una caja llena de pelotas, se repartirá una a cada uno y se les permitirá que exploren el material por unos momentos. Al finalizar la exploración se les pedirá que comiencen a jugar libremente con ellas. La docente les hará la pregunta ¿de cuántas maneras puedes patear la pelota que dejas caer con las manos y la recibes nuevamente, sin que se caiga al suelo? (la docente realizará una ejemplo). Los niños y niñas podrán repetir esto varias veces cambiando de pie y buscando diferentes maneras de hacerlo.</p> <p><b>Diálogo:</b> Al terminar la actividad, la docente invitará a los niños y niñas a sentarse en asamblea y comenzará a preguntarles ¿Por qué crees que has fallado algunas veces?, ¿Ha sido fácil o difícil esta tarea? ¿Por qué?, ¿Qué parte de tu cuerpo utilizas para lanzar y patear? (mírate los pies y dime cuantas partes tienen).</p> <p><b>Diagramación:</b> Después de escuchar sus respuestas, la docente entregará a cada niño y niña una hoja bond para que puedan pintar de manera libre lo que más le gusto y como se sintieron.</p>	<p>Pelotas Canción “la maquinita” (anexo 4) Hojas bond Témperas crayolas</p>
16/06	“Reconociendo sonidos”	<p><b>SESIÓN 15:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Detectar el lugar de donde proviene el sonido con movimientos de diferentes partes del cuerpo.</p>	<p>Baúl Cascabeles Bolsitas de arroz</p>

		<p><b>Acción:</b> Los niños y niñas se encontrarán en el aula y serán motivados por la docente quien les enseñará objetos que tiene puestos en las manos y en los pies. Luego sacará un baúl donde encontrarán cascabeles y bolsitas de arroz. Se le pondrá a cada uno estos materiales en sus manos y pies y se les pedirá que se pongan de pie y se coloquen en un lugar en el espacio. La docente hará un sonido moviendo ya sea las manos o los pies y pedirá que los niños realicen lo mismo identificando de qué parte viene el sonido. Esto se realizará varias veces.</p> <p><b>Diálogo:</b> Al terminar con los sonidos la docente preguntará ¿Qué sonidos eran? ¿De qué parte del cuerpo provenían? ¿Qué sonido era más fuerte y despacio?</p> <p><b>Diagramación:</b> Después de escuchar sus respuestas, la docente entregará un papelógrafo a cada niño donde tendrán que dibujar su cuerpo poniendo en el lugar correcto los sonidos escuchados, podrán pintarlo y dibujarlo con el material que deseen.</p>	<p>Papelógrafos Plumones Colores Crayolas</p>
17/06	“Paren y sigan”	<p><b>SESIÓN 16:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Detenerse y moverse a la voz de la maestra.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños serán motivados por la docente quien los llevará al patio en filas de niños y de niñas entonando la canción “El auto de papá” (anexo 5), al llegar les preguntará ¿para qué creen que han ido hasta ahí?, ¿qué podrán hacer?, después de escuchar sus respuestas les comentará que los ha llevado ahí para que jueguen a algo simple pero muy divertido a la vez. Les explicará que el juego se trata de desplazarse por el espacio, sin salirse del patio, de diferentes maneras, caminando, corriendo, saltando, gateando, etc., y cada vez que escuchen la voz de la docente al decir “PAREN”, todos deben quedarse en el lugar en donde se encuentren y en la posición en la que se encuentren. Después de eso deben volver a escuchar la voz de la docente diciendo “SIGAN” para que puedan empezar a desplazarse de nuevo. Se repetirá la acción varias veces. Los niños que no cumplan con la consigna se irán sentando y observarán a sus compañeros, cumpliendo el papel de jueces también.</p> <p><b>Diálogo:</b> Al terminar la docente les hará diversas preguntas ¿Qué les pareció el juego?, ¿Qué fue lo que más les gustó?, ¿Pudieron cumplir las reglas del juego?, ¿Qué movimientos realizaron?, ¿Pudieron detenerse y moverse exactamente cada vez que la docente decía las palabras? Se escuchará las respuestas de los niños y se dejará que comenten entre ellos.</p>	<p>Canción: “El auto de papá” (anexo 5) Plumones Hojas bond</p>

		<b>Diagramación:</b> Al finalizar la actividad los niños recibirán plumones y una hoja bond para que realicen un dibujo sobre la actividad que hicieron.	
18/06	“Juego con mi cuerpo y la pelota”	<p><b>SESIÓN 17:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Rodar la pelota con diferentes partes del cuerpo, sintiendo su cuerpo.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños serán motivados por la docente quien los llevará al patio, donde les dará a cada niño una pelota mediana y les preguntará qué es lo que pueden hacer con ellas, luego de escuchar las respuestas de los niños les propondrá hacer rodar la pelota, luego de que exploran el material les propondrá nuevamente hacerla rodar pero esta vez sin usar las manos, les preguntará ¿con que otras partes del cuerpo se puede hacer rodar la pelota? Irá motivando a los niños a rodar la pelota con diferentes partes del cuerpo, mencionándolas al azar. Al finalizar se les pedirá que guarden las pelotas en su lugar.</p> <p><b>Diálogo:</b> Al terminar la docente les hará diversas preguntas ¿Les gustó jugar con las pelotas?, ¿Qué parte del cuerpo fue la que más usaron para rodarla?, ¿Qué movimientos realizaron? Se escuchará las respuestas de los niños y se dejará que comenten entre ellos.</p> <p><b>Diagramación:</b> Al finalizar la actividad los niños regresarán al aula y se les pedirá que se sienten en sus lugares, recibirán una hoja bond y se pondrá en el centro de sus mesas plumones, colores y crayolas para que realicen un dibujo sobre la actividad que hicieron.</p>	<p>Pelotas Hojas bond Plumones Colores Crayolas</p>
19/06	“Un bastón muy divertido”	<p><b>SESIÓN 18:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Dejar caer el bastón horizontal y cogerlo antes que caiga al suelo.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas se encontrarán en el aula y serán motivados por la docente quién les dirá que ha traído una sorpresa y entonará la canción “Sorpresa” (anexo 6), luego sacará una bolsa mágica y les preguntará ¿qué creen que pueda ser?, escuchará las respuestas de los niños y les mostrará lo que es, sacará los bastones y los repartirá uno a cada niño y les preguntará ¿qué creen que pueden hacer con él?, se dejará que los niños exploren el material por un momento, luego la docente les dirá que tiene un reto para ellos, el reto consiste en coger el bastón y dejarlo caer de esta manera sin que llegue al suelo (les hará el ejemplo), les preguntará ¿quién lo puede hacer?,</p>	<p>Bolsa mágica Bastones Papelógrafo blanco Crayolas Canción: “Sorpresa” (anexo 6)</p>

		<p>se dejará que los niños realicen el reto y luego se les preguntará ¿y ese mismo movimiento lo podremos hacer sentados, de rodillas o echados?, los niños intentarán realizarlo, luego se les propondrá hacerlo a diferentes distancias, desplazándose y realizando diversos movimientos.</p> <p><b>Diálogo:</b> Al finalizar se les preguntará ¿les gustó la actividad?, ¿fue fácil cumplir el reto?, ¿les gustó jugar con el bastón?, ¿Con qué otro material se pueden hacer esos movimientos?, etc., se dejará que los niños conversen y compartan.</p> <p><b>Diagramación:</b> Al terminar se les pedirá a los niños que se sienten en sus lugares y se les entregará medio pliego de papelógrafo blanco y crayolas para que puedan realizar un dibujo de la actividad que realizaron.</p>	
20/06	“Boing, boing”	<p><b>SESIÓN 19:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Rebotar la pelota en el suelo o contra la pared y recibirla.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente para dirigirse a un ambiente acondicionado en el patio, donde les dirá que hagan grupos de 4, y que se enumeren, los invitará a ubicarse en el espacio sin que puedan chocarse. Seguidamente se repartirá una pelota y los niños y niñas podrán practicar dando botes contra el suelo, de diferentes maneras. Se les realizará preguntas: ¿Pueden rebotar la pelota? ¿Cómo lo hacen?, etc. Cuando cada uno haya descubierto como puede rebotar la pelota, lo tendrá que practicar ordenadamente, los número 1 primero, luego los segundos y así sucesivamente, para ello se hará los cambios de número con palmadas, las cuales indicarán la actividad.</p> <p>Al terminar la actividad, los niños y niñas se sentarán en asamblea, la docente invitará a un niño o niña para que muestre lo que realizó y motivará a los niños a seguir los movimientos del niño, cada uno repetirá lo que hizo su compañero y después, buscará y explorará diversas maneras de hacer movimientos con la pelota, con las dos manos, de frente, en el suelo, etc. Realizarán las formas que más le gustaron.</p> <p><b>Diálogo:</b> Acto seguido, los niños y niñas retornarán al aula, en donde la docente los ubicará nuevamente en asamblea, les hará preguntas como: ¿Qué hicieron con las pelotas hoy? ¿Qué descubrieron? ¿De cuántas maneras rebotaron la pelota?, así irán conversando y conociendo las diferentes maneras de percepción de cada uno de los niños.</p>	<p>Pelotas Cartulinas Témperas de colores</p>

		<p><b>Diagramación:</b> Por último, se les entregará cartulinas y témperas para que plasmen lo que más les gustó de la actividad que se realizó con las pelotas de manera libre. Los niños y niñas mostrarán sus trabajos y se les felicitará por su participación.</p>	
23/06	“Pelotas de trapo”	<p><b>SESIÓN 20:</b>  <b>Tarea de movimiento:</b> Rodar la pelota con las manos alrededor del cuerpo, de diferentes maneras.  <b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien los llevará a un ambiente acondicionado en el patio, y encontrarán en el suelo varios círculos pintados donde ellos tendrán que colocarse dentro de uno abarcando todo el espacio. Seguidamente la docente le repartirá una pelota de trapo de diferentes colores a cada uno y los invitará a colocarse en una parte del espacio sin chocarse. Luego les dirá que observen bien la pelota que tienen en sus manos, y que sin moverse de su sitio descubran como pueden rodarla por su cuerpo. Cuando cada uno haya descubierto como puede mover la pelota, lo tendrá que repetir varias veces. Continuando, los niños y niñas se sentarán en los círculos y la docente invitará a un niño o niña para que demuestre lo que realizó, así mismo cada uno repetirá lo que hizo su compañero y después, buscará y explorará diversas maneras de hacer movimientos con la pelota.  <b>Diálogo:</b> Luego, las docentes les preguntarán ¿Qué hicieron con las pelotas? ¿Qué sintieron al hacer rodar la pelota por su cuerpo? ¿De qué colores son? ¿De qué tamaños son? Permitiendo la participación de cada niño.  <b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará papeles en donde dibujarán la actividad que se realizó, recordándole la tarea de movimiento que fue rodar las pelotas de manera libre. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	<p>Pelotas de trapo  Papeles  Cartucheras</p>
24/06	“Estatuas”	<p><b>SESIÓN 21:</b>  <b>Tarea de movimiento:</b> Moverse y detenerse o cambiar de posición el cuerpo ante un estímulo visual (pañuelos), auditivos (palmadas, voces ) o táctiles (toques del cuerpo)  <b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien los llevará al patio y les indicará que llegó el momento de divertirse. Para esto les mostrará unos pañuelos de colores y se los entregará por unos momentos para que lo exploren, luego la docente da la indicación de que jugaremos a ser estatuas pero usando</p>	<p>Pañuelos de colores  Hojas  crayolas</p>

		<p>estímulos es decir los materiales para hacer diversos movimientos, para esto se usarán los pañuelos, las palmas, diferentes tonos de voz y toques en el cuerpo. Cuando comiencen la docente dirá ¿de cuántas maneras puedes adoptar distintas posiciones de tu cuerpo cuando aparece el pañuelo, cuando doy una palmada o digo ya? La docente dejará que los niños hagan libremente los movimientos que deseen.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo, la docente preguntará ¿has respondido a la palmada quedándote en la posición que estabas? ¿Reaccionas rápido o lento cuando oyes la palmada? ¿En qué casos crees que es importante que uno reaccione rápidamente? Cuando terminen pasarán al salón para poder sentarse en sus sitios.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará papeles en donde dibujarán la actividad que se realizó, recordándole la tarea de movimiento trabajada en el día.</p>	
25/06	“Rodando rodando”	<p><b>SESIÓN 22:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Moverse lento, rápido y detenerse.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien los llevará al patio y les indicará que llegó el momento de comenzar con la actividad para esto pedirá la ayuda a un niño para que coloque los conos delimitando el espacio donde se trabajará, luego se le pedirá a los niños y a las niñas que comiencen a caminar por el espacio y se les preguntará ¿de cuántas maneras puedes desplazar tu cuerpo (cada parte de tu cuerpo) rápido, lento y detenerte?</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo, la docente preguntará ¿sabes cómo es un movimiento lento?, ¿sabes qué es un movimiento rápido?, ¿sabes que es detenerse o no moverse? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará papelotes por mesas en donde dibujarán la actividad que se realizó, recordándole la tarea de movimiento que fue moverse lento, rápido y detenerse. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos</p>	<p>Conos Papelotes Cartucheras</p>
27/06	“ Me arrastro”	<p><b>SESIÓN 23:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Arrastrarse por el suelo o pegados contra la pared, sintiendo todo el cuerpo.</p>	<p>Hojas A5 Témperas</p>

		<p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien los llevará al patio y les indicará que llegó el momento de comenzar con la actividad para esto les pedirá a los niños que comiencen a caminar por el espacio haciendo movimientos rápidos y lentos. Luego la docente hará la pregunta ¿de qué manera puedes arrastrarte por el suelo (o pegado contra la pared) sintiendo todo tu cuerpo? los niños y niñas comenzarán a realizar la actividad.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo para poder conversar un momento. Se les preguntará ¿qué partes de tu cuerpo han tocado el suelo?, ¿de cuántas maneras te has arrastrado?, ¿con qué parte de tu cuerpo te impulsas mejor? Al término de esto la docente pedirá a los niños y niñas que formen dos filas para poder volver al salón.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas A5 para que con témperas puedan pintar cómo se sintieron realizando la tarea de movimiento que fue arrastrarse por el suelo o pegados contra la pared, sintiendo todo el cuerpo. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	
27/06	“Cintas coloridas”	<p><b>SESIÓN 24:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Mover la cinta de color y observar cómo vuela en el aire, lanzarla al suelo y caer echado igual que la cinta.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, aquí encontrarán una caja, se le pedirá a un niño que por favor abra la caja y vea qué contiene. Se repartirá a cada niño una cinta para que puedan explorarla. La docente preguntará ¿cómo puedes hacer bailar la cinta en el aire y moverte como ella? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá un poco de música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿por dónde voló la cinta antes de caer?, ¿pudiste imitar la cinta cuando cayó al suelo?, ¿Cómo baila la cinta en el aire?, ¿la cinta vuela rápido o lento? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A3, cañitas y témperas para que puedan expresar cómo se movía la cinta en la actividad que se realizó. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos</p>	<p>Cintas de colores Radio Cd Hojas bond A3 Témperas Cañitas</p>

30/06	“Salto , salto”	<p><b>SESIÓN 25:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Saltar la cuerda el máximo de veces, dejarla en el suelo y caer al piso suavemente, para sentirse los latidos del corazón y contarlos.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien los llevará al patio y les indicará que llegó el momento de comenzar con la actividad para esto pedirá la ayuda a un niño para que coloque los conos delimitando el espacio donde se trabajará, se le repartirá una cuerda a cada niño y niña para que puedan explorarla por un momento. La docente hará la siguiente pregunta ¿de cuántas maneras pueden saltar la cuerda, dejarla caer y caer también al suelo para sentir con su mano los latidos del corazón? Los niños y niñas comenzarán a realizar la indicación dada por la docente.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo, la docente preguntará ¿sabes que se puede contar los latidos del corazón?, ¿sabes que también podemos contar el número de respiraciones?, ¿por dónde puedes sentir los latidos del corazón?, ¿podrías sentir tus latidos del corazón antes y después de saltar?, ¿podrías sentir tu respiración antes y después de saltar?, ¿sabes contar los latidos del corazón en el tiempo que yo te pida?</p> <p>Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará papelotes por mesas en donde dibujarán la actividad que se realizó, recordándole la tarea de movimiento. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos</p>	<p>Cuerdas Papelotes Cartucheras</p>
01/07	“Trepo, trepo”	<p><b>SESIÓN 26:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Trepar de diferentes maneras en una resbaladera.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos a los juegos, se les indicará que el día de hoy trabajaremos solo con las resbaladeras. La docente hará la pregunta ¿de cuántas maneras puedes subir y bajar la resbaladera? Los niños y niñas comenzarán a realizar sus ejemplos. Al terminar se volverá a realizar dos filas para poder volver al salón.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿cómo subes la resbaladera sin caer al suelo?, ¿Cómo te es más</p>	<p>Resbaladera Hoja bond A4 Plumones</p>

		<p>fácil, subir o bajar de la resbaladera?, ¿con qué partes de tu cuerpo te apoyas para subir? Al finalizar la docente pedirá a los niños que se sienten en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A4 y plumones para que dibujen qué es lo que más le gustó de la actividad.</p>	
02/07	"Pelotita Pelota"	<p><b>SESIÓN 27:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Lanzar la pelota pequeña y pesada con el brazo flexionado de diferentes maneras.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, donde encontrarán una caja y le pedirá a un niño que por favor abra la caja y vea que contiene. Al ver se repartirá a cada niño y niña una pelota pequeña y pesada. La docente preguntará ¿de qué y de cuántas maneras puedes lanzar una pelota pequeña y pesada, con el brazo flexionado? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá un poco de música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿desde dónde mueves tu brazo al lanzar?, ¿mueves el resto de tu cuerpo para lanzar? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A3 y témperas para que puedan dibujar como se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos</p>	<p>Pelotas pequeñas y pesadas Hojas bond A3 Témperas</p>
09/07	"Bowling"	<p><b>SESIÓN 28:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Rodar la pelota para botar las botellas chicas de gaseosa rellenas de arena, o cualquier otro blanco colocado en el suelo (6 o 10 botellas colocadas formando un triángulo).</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, donde encontrarán varios grupos de botellas con arena formando un triángulo en diferentes lugares y pelotas de diversos tamaños. La docente preguntará ¿de cuántas maneras y desde cuántos lugares puedes rodar la pelota para dar en las botellas pequeñas, colocadas en forma de triángulo? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad, también se pondrá</p>	<p>Botellas pequeñas llenas de arena Pelotas de tamaños CD música clásica Cartulina negra Tizas</p>

		<p>un poco de música clásica. Se organizará a los niños en dos grupos unos lanzarán la pelota y otros ordenarán las botellas derribadas y después se cambiará el turno.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿Qué necesitas hacer para que la pelota dé en un blanco?, ¿A dónde miras? , ¿Cómo mueves el cuerpo para que la pelota ruede?, ¿Es más fácil estando cerca o lejos? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará cartulinas negras y tizas de colores para que puedan dibujar como se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	
03/07	“Lanzo la pelotita”	<p><b>SESIÓN 29:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Lanzar la pelota a una cesta fija o en movimiento de diferentes maneras.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, aquí encontrarán varias cajas con pelotas se les permitirá a los niños que exploren un poco el material para poder comenzar. La docente preguntará ¿De cuántas maneras puedes lanzar la pelota para que caiga en la cesta, desde lugares diferentes, sin sobrepasar la línea demarcada en el suelo? La docente indicará a los niños que cuando ella diga la palabra estatua, ellos deberán detenerse para que puedan ir lanzando las pelotas e intentando encestar mientras la docente se mueve con las cestas por todo el espacio. Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá un poco de música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿de cuántas maneras has lanzado la pelota a la caja?, ¿Cuántas pelotas lanzaste?, si tenías diez pelotas y tres no entraron, ¿cuántas están dentro de la caja? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A4 y colores para que puedan dibujar como se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	<p>Cestas Pelotas Hojas Bond A4 Colores</p>

08/07	“Hago equilibrio”	<p><b>SESIÓN 30:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Adoptar diferentes posiciones del cuerpo estando de pie sobre una banca.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, aquí encontrarán varias bancas es exactamente uno para cada uno, se les preguntará qué podemos hacer con ello y se dejará que exploren un rato. Luego la docente preguntará ¿de cuántas maneras puedes colocar tu cuerpo estando de pie sobre una banca? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá un poco de música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿de cuántas maneras te has colocado sobre una banca?, cuando estas parado en la banca, ¿puedes mantenerte sin caer?, ¿Cuándo es más difícil, sobre los dos pies o sobre uno? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A5 y crayolas para que puedan dibujar cómo se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	Banca Hojas A5 Crayolas
09/07	“Balancín”	<p><b>SESIÓN 31:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Subir y bajar del balancín de diferentes maneras.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, aquí encontrarán un balancín, le preguntaremos a los niños y niñas si alguna vez vieron algo así y para qué sirve. Luego la docente preguntará ¿de cuántas maneras puedes subir y bajar el balancín? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿cómo es la tabla de encima?, ¿y las de los costados?, ¿por qué se mueve adelante y atrás?, ¿de dónde a dónde se balancea? ¿Puedes subir y bajar del balancín sin caerte?, ¿por qué lado puedes subir y bajar del balancín?, ¿te das cuenta cómo debes poner los pies para balancearte y no caerte? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p>	Balancín Hojas Bond A4 Tizas

		<p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A4 y tizas para que puedan dibujar como se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	
03/07	“Me muevo”	<p><b>SESIÓN 32:</b>  <b>Tarea de movimiento:</b> Moverse y trasladarse llevando un bastón en la palma de mi mano.  <b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, aquí encontrarán varios bastones exactamente uno para cada uno, se les preguntará que podemos hacer con ello y se dejará que exploren un rato. Luego la docente preguntará ¿de cuántas maneras puedes trasladarte caminando sobre una línea en equilibrio y llevando un bastón en la palma de la mano? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá un poco de música clásica.  <b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿dónde debes mirar el bastón para que no se caiga?, ¿mueves o no todo tu cuerpo para mantener el bastón en equilibrio?, ¿por qué crees que es difícil equilibrar el bastón?, ¿has tratado de no coger el bastón sino ponerlo en la palma de tu mano?. Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.  <b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A5 y crayolas para que puedan dibujar como se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	<p>Bastones  Hojas A5  Crayolas</p>
11/07	“Hago movimientos con mi cuerpo”	<p><b>SESIÓN 33:</b>  <b>Tarea de movimiento:</b> Hacer movimientos grandes y pequeños, con diferentes partes del cuerpo.  <b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, se indicará que caminen por el espacio y respiren lentamente. Luego la docente preguntará ¿Qué movimientos grandes y pequeños, puedes hacer con diferentes partes de tu cuerpo? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá música clásica.  <b>Dialogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿con qué partes del cuerpo haces movimientos pequeños de tu</p>	<p>Hojas Bond A4  Colores</p>

		<p>cuerpo?, ¿puedes hacer los movimientos más grandes?, ¿más pequeños? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A4 y colores para que puedan dibujar cómo se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos</p>	
14/07	“Escalerita, escalera”	<p><b>SESIÓN 34:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Pasar entre los peldaños de una escalera colocada en diferentes posiciones.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, aquí encontrarán escaleras, se les preguntará qué podemos hacer con ello y se dejará que exploren un rato. Luego la docente preguntará ¿de cuántas maneras puedes pasar entre los peldaños de una escalera, colocada de diferentes formas? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿has observado los espacios por dónde has pasado?, ¿te ha sido difícil pasar entre ellos?, ¿tú eres más ancho o más delgado que ellos? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A3 y plumones para que puedan dibujar cómo se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	<p>Escaleras Música Radio CD Hojas A3 Plumones</p>
15/07	“Encestando”	<p><b>SESIÓN 35:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Colocar las pelotas de trapo en la caja verde que está a la derecha, y en la caja roja que está a la izquierda.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, aquí encontrarán dos cajas una verde y una roja, y varias pelotas de esos colores. Se les dirá a los niños que hoy nos toca encestar pelotas así que harán dos grupos para poder comenzar Luego la docente dirá toma una pelota de trapo roja y otra verde y desde un círculo, lanzarla a la caja del mismo color, con una sola mano. Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá música clásica.</p>	<p>Caja roja Caja verde Pelotas rojas Pelotas verdes Hojas A5 Crayolas</p>

		<p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿Cómo se mueve tu cuerpo para lanzar?, ¿alguna parte de tu cuerpo no se mueve?, ¿con qué mano lanzas mejor las pelotas? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A5 y crayolas para que puedan dibujar cómo se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos</p>	
16/07	“Camino de obstáculos”	<p><b>SESIÓN 36:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Hacer un recorrido en el papel, de acuerdo con los puntos de referencia dados, y luego cumplir con el recorrido trasladándose de diferentes maneras.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, hojas y lápices para que cada uno pueda construir su camino de obstáculos para que lo puedan pasar. Luego la docente preguntará ¿puedes dibujar en tu papel 4 ó 5 obstáculos y luego hacer un recorrido de diferentes maneras? ¿Puedes repetirlo?. Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿has podido hacer varios recorridos entre los objetos que hay en el campo de juego? ¿Has cambiado la dirección del recorrido o has hecho siempre el mismo? ¿Cuántas formas diferentes están dibujadas en el suelo? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A4 y lápices para que puedan dibujar cómo se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	<p>Hojas Lápices Música CD Radio</p>
17/07	“Soplando, soplando”	<p><b>SESIÓN 37:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Soplar globos pequeños, medianos y grandes y distinguir cuál requiere más tiempo para inflarse</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, aquí encontrarán diversos globos exactamente uno para cada uno, se les preguntará qué podemos hacer con ello y se dejará que exploren un rato. Luego la docente preguntará ¿puedes inflar globos de diferentes</p>	<p>Globos grandes Globos medianos Globos pequeños Papelotes Crayolas</p>

		<p>tamaños y decir cuál necesita más tiempo y aire para inflarse? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿Qué partes de tu cuerpo se hinchan para soplar? ¿Cuántos soplidos has necesitado para que el globo se haga grande? ¿Hasta dónde crece el globo cuando soplas una sola vez? ¿Sabes por qué respiramos? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará papelotes y crayolas para que puedan dibujar cómo se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	
18/07	“Me traslado”	<p><b>SESIÓN 38:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Ir por diferentes lugares (de x a y) y buscar caminos que demoran más y otros que demoran menos.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, aquí encontrarán varios caminos de obstáculos con (sillas, bancas, mesas). Luego la docente preguntará ¿por cuántos caminos puedes ir de uno a dos lugares y regresar? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿puedes demostrarnos un movimiento lento y otro rápido? ¿Cuál ha sido la acción más rápida que has hecho hoy? ¿Qué pasa con tu respiración? ¿Y con tu corazón? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A5 y crayolas para que puedan dibujar cómo se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	<p>CD Radio Obstáculos (sillas, bancas y mesas) Crayolas Hojas bond A5</p>
21/07	“Palma, palma”	<p><b>SESIÓN 39:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> Palmear con regularidad dos partes del cuerpo: manos, pies, manos y pies, manos y rodillas, manos y codos y rodillas.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, la docente pedirá que comiencen a caminar por</p>	<p>Música Cd Radio Hojas A4</p>

		<p>el espacio, relajándose y respirando. Luego la docente preguntará ¿de cuántas maneras puedes palmear en forma regular lento o rápido? ¿de cuántas maneras puedes palmear dos o tres veces diferentes partes de tu cuerpo? Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿Cuál ha sido el movimiento más lento? ¿Y el más rápido que has realizado?, ¿te gusta moverte rápido o lento? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A4 y plumones para que puedan dibujar cómo se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos.</p>	Plumones
22/07	“Me muevo con ritmo”	<p><b>SESIÓN 40:</b></p> <p><b>Tarea de movimiento:</b> realizar movimientos de acuerdo a las medidas de tiempo dadas por la profesora.</p> <p><b>Acción:</b> Los niños y niñas serán motivados por la docente quien dirá que formen dos filas para poder trasladarnos al patio, y comenzara a sonar una música mientras se trasladan por el espacio. Luego la docente preguntará puedes escuchar los tiempos percutidos con el tamborín y seguirlos con los movimientos de tu cuerpo Los niños y niñas tendrán un momento para que puedan realizar la actividad también se pondrá música clásica.</p> <p><b>Diálogo:</b> Seguidamente la docente pedirá a los niños que se sienten en el suelo, la docente preguntará ¿puedes mostrarnos lo que has hecho e ir diciendo la velocidad de cada movimiento? ¿Cuál ha sido el movimiento más lento? ¿Y el rápido? Al finalizar la docente pedirá a los niños que pasen al salón para que puedan sentarse en sus sillas.</p> <p><b>Diagramación:</b> Para finalizar, se les entregará hojas bond A5 y crayolas para que puedan dibujar cómo se sintieron con la actividad. Antes de retirarse los niños mostrarán sus trabajos</p>	<p>Tamborín</p> <p>Música</p> <p>Radio</p> <p>Cd</p> <p>Hojas A5</p> <p>Crayolas</p>

## **VI. ANEXOS:**

### **Anexo 1: Cuerpo**

La música aplaudiremos  
y con tus pies llevaras este ritmo si  
un círculo ahora es lo que haré  
y hacia ti regresaré  
tú la mano me darás  
y una vuelta hay que dar  
con taco y punta hay que golpear  
que la fiesta va a empezar  
tu cuerpo subirás  
tu cuerpo bajarás  
y de un lado a otro con tu cuerpo saltarás  
toca tu nariz y también tus pies  
y con este ritmo te vas a mover así  
juntos la música aplaudiremos  
y con tus pies llevaras este ritmo si  
un círculo ahora es lo que haré  
y hacia ti regresaré  
y hacia ti regresaré

### **Anexo 2: La rueda del autobús**

La rueda del autobús gira, gira; gira, gira; gira, gira  
La rueda del autobús gira, gira por la ciudad  
La bocina toca, toca; toca, toca; toca, toca  
La bocina toca, toca por la ciudad  
Los pasajeros suben y bajan; suben y bajan; suben y bajan.  
Los pasajeros suben y bajan por la ciudad  
El bebé en el autobús llora, llora; llora, llora; llora, llora  
El bebé en el autobús llora, llora por la ciudad  
La mamá calma al bebé; calma al bebé; calma al bebé  
La mamá calma al bebé por la ciudad  
La rueda del autobús OIM, OIM, OIM; OIM, OIM, OIM; OIM, OIM, OIM  
La rueda del autobús OIM, OIM, OIM por la ciudad  
La bocina BII, BII, BII; BII, BII, BII; BII, BII, BII  
La bocina BII, BII, BII por la ciudad  
Los pasajeros IUUPIII; IUUPIII; IUUPIII  
Los pasajeros IUUPIII por la ciudad  
El bebé en el autobús BUÁ, BUÁ, BUÁ; BUÁ, BUÁ, BUÁ; BUÁ, BUÁ, BUÁ  
El bebé en el autobús BUÁ, BUÁ, BUÁ por la ciudad  
La mamá SHHH! SHHH! SHHH!; SHHH! SHHH! SHHH!; SHHH! SHHH! SHHH!  
La mamá SHHH! SHHH! SHHH! por la ciudad  
Todos en el autobús van felices; van felices; van felices  
Todos en el autobús van felices por la ciudad

### **Anexo 3: Girando sin parar**

¡Oh, oh, oh, oh!

Girando sin parar

¡Oh, oh, oh, oh!

Los brazos moverás

¡Oh, oh, oh, oh!

Así te divertirás

Y los aros girarán (bis)

### **Anexo 4: La maquinita**

Ya se va, va, va

Ya se va la maquinita

Y hace chu, chu, chu

Al salir de la estación

### **Anexo 5: El auto de papá**

En el auto de papá

Nos iremos a pasear.

Vamos de paseo pipipi

En un auto feo pipipi

Pero no me importa pipipi

Porque llevo torta pipipi

### **Anexo 6: Sorpresa**

Sorpresa, sorpresa

Tengo una sorpresa

Sorpresa, sorpresa

¿Qué cosa será?

**MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

**TÍTULO:** Aplicación de sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas del aula amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07.

**AÑO:** 5to año

**ASESORA:** MATTA FIALLEGA, Gaby Estela

**DISEÑO:** Pre experimental  
Pre y post test  
O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub>

**INTEGRANTES:**

AISCORBE HUAMÁN, Gabriela Isabel  
ASCENCIOS MELENDEZ, Monica Lucero  
CORNEJO IRIVARREN, Maria de los Milagros  
CUBAS JULCA, Sandy Elizabet  
UCHUYPOMA ORTIZ, Nykol Tania  
VALENCIA MAMANI, Laura Noelia

**ESPECIALIDAD:** Educación Inicial

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES		INSTRUMENTOS
¿En qué medida la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07.	<p><b>GENERAL:</b> Comprobar que la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07.</p>	<p><b>FUNDAMENTAL:</b> La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07.</p>	<p><b>INDEPENDIENTE:</b> Aplicación de sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”.</p> <p><b>DEPENDIENTE:</b> Nivel de competencias matemáticas tempranas</p>		Test de evaluación matemática temprana de UTRECH.
“Tarea de movimiento” incrementa el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos	<p><b>ESPECÍFICAS:</b></p> <p>1. Establecer el nivel de competencias matemáticas tempranas en que se encuentran los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años utilizando el test antes de aplicar las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”.</p> <p>2. Incrementar el nivel de competencias matemáticas tempranas al aplicar las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” en los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07.</p> <p>3. Establecer el nivel de competencias matemáticas tempranas en que se</p>	<p><b>SUB-HIPÓTESIS:</b></p> <p>1. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de concepto de comparación de las competencias matemáticas tempranas.</p> <p>2. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de clasificación de las competencias matemáticas tempranas.</p>	<p><b>CATEGORÍAS</b></p> <p>a. Concepto de comparación</p> <p>b. Clasificación</p>	<p><b>INDICADORES:</b></p> <p>1. Diferencia lo alto de lo bajo. 2. Diferencia lo grueso de lo delgado. 3. Diferencia el elemento más bajo. 4. Determina el objeto que tiene mayor cantidad de elementos. 5. Diferencia el conjunto que tiene menor cantidad de elementos. 6. Agrupa los elementos que presentan la misma característica. 7. Determina el conjunto que tenga los mismos elementos. 8. Agrupa los elementos según su color y forma. 9. Selecciona los elementos que cumplen con dos criterios. 10. Selecciona los objetos que son iguales al modelo.</p>	<p><b>ÍTEM:</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>

<p>perteneciente a la UGEL</p> <p>07?</p>	<p>encuentran los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo, después de la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”.</p> <p>4. Determinar si la aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de competencias matemáticas tempranas de los niños y niñas del aula Amarilla de 5 años de la Cuna Jardín Armatambo, al comparar los resultados de la aplicación del test antes y después de la experiencia.</p>	<p>3. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de correspondencia de las competencias matemáticas tempranas.</p> <p>4. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de seriación de las competencias matemáticas tempranas.</p> <p>5. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel del conteo verbal de las competencias matemáticas tempranas.</p> <p>6. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de conteo estructurado de las competencias matemáticas tempranas.</p> <p>7. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel de</p>	<p>c. Correspondencia</p> <p>d. Seriación</p> <p>e. Conteo verbal</p> <p>f. Conteo estructurado</p> <p>g. Conteo resultante</p>	<p>11. Selecciona tantos elementos como la cantidad que te indica el dado. 11</p> <p>12. Selecciona tantos elementos como la cantidad que suma los dados. 12</p> <p>13. Relaciona el número de elementos que le corresponde a cada objeto. 13</p> <p>14. Indica el conjunto que corresponde uno a uno. 14</p> <p>15. Determina el conjunto que tiene la misma cantidad de elementos que el modelo. 15</p> <p>16. Ordena los objetos según el tamaño de manera decreciente. 16</p> <p>17. Ordena los objetos según el grosor de manera ascendente. 17</p> <p>18. Ordena los objetos de manera ascendente y por intensidad de color. 18</p> <p>19. Aparea los objetos según el tamaño. 19</p> <p>20. Determina el lugar que ocupa el objeto en la secuencia de la posición que corresponde. 20</p> <p>21. Cuenta hasta 20 (veinte). 21</p> <p>22. Cuenta los elementos de cada cuadrado y señala el que tiene 7 (siete) elementos. 22</p> <p>23. Cuenta desde el 9 (nueve) hasta el 15 (quince). 23</p> <p>24. Cuenta hasta el elemento número 18 (dieciocho). 24</p> <p>25. Cuenta hasta el 14 (catorce) de 2 (dos) en 2 (dos). 25</p> <p>26. Cuenta los objetos señalándolos. 26</p> <p>27. Cuenta los objetos que están en la mesa (9 dados). 27</p> <p>28. Cuenta los objetos que están en la mesa (20 dados). 28</p> <p>29. Cuenta los puntos de cada elemento. 29</p> <p>30. Señala los objetos contándolos de manera decreciente. 30</p> <p>31. Ordena 11 (once) elementos de 15 (quince). 31</p> <p>32. Cuenta los objetos sin señalar (20 dados). 32</p> <p>33. Cuenta los objetos sin señalar (15 dados). 33</p>	
---	--	---	---	--	--

	<p>conteo resultante de las competencias matemáticas tempranas.</p> <p>8. La aplicación de las sesiones basadas en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento” incrementa el nivel del conocimiento general de los números de las competencias matemáticas tempranas.</p>	<p>h. Conocimiento general de los números</p>	<p>34. Cuenta los objetos sin señalar (19 dados). 35. Cuenta los objetos que están cubiertos.</p> <p>36. Enumera los elementos de cada conjunto y señala cuál tiene la mayor cantidad. 37. Enumera los elementos de cada conjunto y señala el que tiene la respuesta correcta. 38. Enumera los elementos de cada conjunto y señala el que tiene la respuesta correcta. 39. Enumera los elementos según la indicación. 40. Enumera la posición donde colocará su ficha.</p>	<p>34 35</p> <p>36 37 38 39 40</p>
--	--	---	--	--