



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES DE 4 AÑOS DEL NIVEL INICIAL DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE CHORRILLOS.

Para optar al Título Profesional de:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL

Autores

GRACIELA CHAVEZ NIETO
CÓDIGO ORCID: 0000-0001-5001-5639

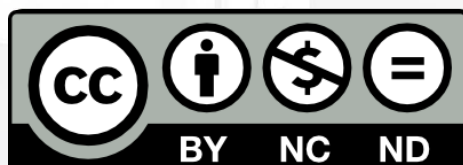
BRENDA GONZALES AGUIRRE
CÓDIGO ORCID: 0000-0003-1441-3466

MARÍA ISABEL ROJAS QUIROZ
CÓDIGO ORCID: 0000-0001-8152-7346

Asesor (a)

Mg. BRINGAS ALVAREZ, Verónica
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-6822-5121

Lima-Perú
2023



Reconocimiento-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Esta licencia permite a los reutilizadores copiar y distribuir el material en cualquier medio o formato solo sin adaptarlo, solo con fines no comerciales y siempre que se le dé la atribución al creador.

Declaración de autoría

PAT - 2023

Nombres:

Graciela

Apellidos:

Chavez Nieto

Ciclo:

Verano 2023

Código UMCH:

60853916

N° DNI:

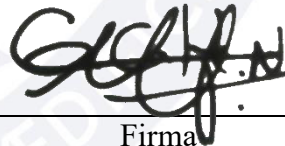
60853916

CONFIRMO QUE,

Soy el autor del trabajo realizado y que es la versión final la que se ha entregado a la oficina del Decanato. El trabajo de suficiencia profesional es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la magíster Verónica Bringas Alvarez.

He citado debidamente las palabras o ideas de otras personas, ya se hayan expresado estas de forma escrita, oral o visual. Asumo la responsabilidad de cualquier error/ omisión que pudiera haber en el presente trabajo.

Surco, 06 de marzo de 2023



Firma

Declaración de autoría

PAT - 2023

Nombres:

Brenda

Apellidos:

Gonzales Aguirre

Ciclo:

Verano 2023

**Código
UMCH:**

2010217

N° DNI:

45824452

CONFIRMO QUE,

Soy el autor del trabajo realizado y que es la versión final la que se ha entregado a la oficina del Decanato. El trabajo de suficiencia profesional es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la magíster Verónica Bringas Alvarez.

He citado debidamente las palabras o ideas de otras personas, ya se hayan expresado estas de forma escrita, oral o visual. Asumo la responsabilidad de cualquier error/ omisión que pudiera haber en el presente trabajo.

Surco, 06 de marzo de 2023



Firma

Declaración de autoría

PAT - 2023

Nombres:

María Isabel

Apellidos:

Rojas Quiroz

Ciclo:

Verano 2023

Código UMCH:

2009049

N° DNI:

42809110

CONFIRMO QUE,

Soy el autor del trabajo realizado y que es la versión final la que se ha entregado a la oficina del Decanato. El trabajo de suficiencia profesional es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la magíster Verónica Bringas Alvarez.

He citado debidamente las palabras o ideas de otras personas, ya se hayan expresado estas de forma escrita, oral o visual. Asumo la responsabilidad de cualquier error/ omisión que pudiera haber en el presente trabajo.

Surco, 06 de marzo de 2023



Firma



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
Facultad de Educación y Psicología

ACTA DE APROBACIÓN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA TITULACIÓN - PAT

Ante el Jurado conformado por los docentes:

Mag. Aldino César SERNA SERNA	Presidente
Mag. Rocío BARRIENTOS MONTELLANOS	Vocal
Mag. Lourdes Andrea ARMEY TEJADA	Secretaria

GRACIELA CHAVEZ NIETO, Bachiller en Educación, ha sustentado su Trabajo de Suficiencia Profesional, titulado “**Estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias del área de Matemática en estudiantes de 4 años del nivel inicial de una Institución educativa estatal del distrito de Chorrillos**”, para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial.

El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación y del Trabajo de Suficiencia Profesional, acordó declarar a la Bachiller en Educación:

CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS	RESULTADO
60853916	GRACIELA CHAVEZ NIETO	APROBADA POR MAYORIA

Concluido el acto de sustentación, el Presidente del Jurado levantó la Sesión Académica.

Santiago de Surco, 11 de marzo del 2023.

SECRETARIA

VOCAL

PRESIDENTE



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
Facultad de Educación y Psicología

ACTA DE APROBACIÓN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA TITULACIÓN - PAT

Ante el Jurado conformado por los docentes:

Mag. Aldino César SERNA SERNA	Presidente
Mag. Rocío BARRIENTOS MONTELLANOS	Vocal
Mag. Lourdes Andrea ARMEY TEJADA	Secretaria

MARÍA ISABEL ROJAS QUIROZ, Bachiller en Educación, ha sustentado su Trabajo de Suficiencia Profesional, titulado “**Estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias del área de Matemática en estudiantes de 4 años del nivel inicial de una Institución educativa estatal del distrito de Chorrillos**”, para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial.

El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación y del Trabajo de Suficiencia Profesional, acordó declarar a la Bachiller en Educación:

CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS	RESULTADO
2009049	MARÍA ISABEL ROJAS QUIROZ	APROBADA POR MAYORIA

Concluido el acto de sustentación, el Presidente del Jurado levantó la Sesión Académica.

Santiago de Surco, 11 de marzo del 2023.

SECRETARIA

VOCAL

PRESIDENTE



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
Facultad de Educación y Psicología

ACTA DE APROBACIÓN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA TITULACIÓN - PAT

Ante el Jurado conformado por los docentes:

Mag. Aldino César SERNA SERNA	Presidente
Mag. Rocío BARRIENTOS MONTELLANOS	Vocal
Mag. Lourdes Andrea ARMEY TEJADA	Secretaria

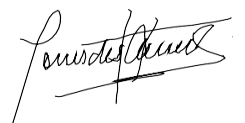
BRENDA GONZALES AGUIRRE, Bachiller en Educación, ha sustentado su Trabajo de Suficiencia Profesional, titulado “**Estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias del área de Matemática en estudiantes de 4 años del nivel inicial de una Institución educativa estatal del distrito de Chorrillos**”, para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial.


El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación y del Trabajo de Suficiencia Profesional, acordó declarar a la Bachiller en Educación:


CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS	RESULTADO
2010217	BRENDA GONZALES AGUIRRE	APROBADA POR MAYORIA

Concluido el acto de sustentación, el Presidente del Jurado levantó la Sesión Académica.

Santiago de Surco, 11 de marzo del 2023.


SECRETARIA


VOCAL


PRESIDENTE

Dedicatoria

El presente trabajo está dedicado a todas las personas que me brindaron su apoyo incondicional y su paciencia dedicada, siendo mis guías para poder seguir creciendo como ser humano y profesional.

El presente trabajo también está dedicado a mi familia que siempre me apoyó en cada momento de mi vida dándome soporte y empuje para continuar, seguir para adelante y lograr mis metas.

Agradecimientos

Agradezco ante todo a Dios y los docentes que nos enseñaron durante los 5 años para formarnos y brindarnos todos sus conocimientos para ser profesionales del bien.



RESUMEN

El presente trabajo de suficiencia profesional que se presenta a continuación, tiene como objetivo diseñar estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias matemáticas en los estudiantes de 4 años de una institución educativa estatal de Chorrillos, tomando como base el Paradigma Sociocognitivo Humanista con exponentes como Jean Piaget, David Ausubel y Jerome Bruner, Lev Vygotsky y Reaven Feuerstein, Robert Sternberg, Martiniano Román y Eloísa Diez. Además, en este paradigma encontramos las actitudes y valores que cada estudiante debe incorporar en su trabajo individual y grupal.

Esta propuesta busca involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, desarrollar sus competencias matemáticas y fomentar la resolución de problemas como enfoque que sustenta el área de matemática.

Esta propuesta cuenta con tres capítulos: El primer capítulo incluye el diagnóstico de la institución educativa, los objetivos y la justificación, el segundo capítulo contiene el marco teórico y el tercer capítulo contiene la programación curricular, que abarca desde la programación anual, hasta las sesiones de aprendizaje, incluyendo fichas, evaluaciones y un proyecto de aprendizaje desarrollado.

ABSTRACT

The present work of professional sufficiency that is presented below, has the objective of designing didactic strategies for the development of mathematical skills in 4-year-old students of a state educational institution in Chorrillos, based on the Humanist Sociocognitive Paradigm with exponents such as Jean Piaget, David Ausubel and Jerome Bruner, Lev Vygotsky and Reaven Feuerstein, Robert Sternberg, Martiniano Román and Eloísa Diez. In addition, in this paradigm we find the attitudes and values that each student must incorporate in their individual and group work.

This proposal seeks to involve students in their learning process, develop their mathematical skills and encourage problem solving as an approach that supports the area of mathematics.

This proposal has three chapters: The first chapter includes the diagnosis of the educational institution, the objectives and justification, the second chapter the theoretical framework and the third chapter contains the curricular programming, which ranges from the annual programming to the learning sessions. , including worksheets, evaluations and a developed learning project.

Contenido

Introducción	1
1. CAPITULO I: PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL	3
1.1 Titulo y descripción del trabajo.....	3
1.2 Diagnóstico y características de la institución educativa.....	4
1.3 Objetivos del trabajo de suficiencia profesional	5
1.4 Justificación	5
2. CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. Bases teóricas del paradigma Sociocognitivo	8
2.1.1. Paradigma cognitivo	8
2.1.2. Paradigma Socio-cultural -contextual.....	29
Subteoría componencial - analítica	41
Subteoría experiencial - creativa.....	42
Subteoría contextual - práctica.....	43
2.1.3. Definición y naturaleza del paradigma	46
2.1.4. Competencia: definición y componentes	48
2.1.5. Metodología	48
2.1.6. Evaluación.....	49
2.2. Definición de términos básicos	50
3. CAPÍTULO III: PROGRAMACIÓN CURRICULAR	51
3.1 Programación general.....	51
3.1.1 Competencias del área.....	51
3.1.2 Estándares de aprendizaje.....	51
3.1.3 Desempeños	52
3.1.4 Panel de capacidades y destrezas	54
3.1.5 Definición de capacidades y destrezas	54
3.1.6 Procesos cognitivos de las destrezas.....	55

3.1.7 Métodos de aprendizaje.....	56
3.1.8 Panel de valores y actitudes	57
3.1.9 Definición de valores y actitudes	58
3.1.10 Evaluación de diagnóstico	59
3.1.11 Programación anual	60
3.1.12 Marco conceptual de los contenidos	61
3.2. Programación específica.....	62
3.2.1. Unidad de aprendizaje.....	62
3.2.2. Red conceptual de contenido de la Unidad.....	63
3.2.3. Actividades de aprendizaje	64
3.2.4. Materiales de apoyo: fichas, lectura, etc.....	81
3.2.5. Evaluaciones de proceso y final de Unidad.....	90
3.3. Proyecto de aprendizaje y actividades	98
3.3.1. Programación de proyecto	98
3.3.2. Actividades de aprendizaje	103
3.3.3. Materiales de apoyo: fichas, lecturas, etc.....	111
3.3.4. Evaluación final de proyecto.....	116
Conclusiones	123

Introducción

El año 2021 la pandemia del COVID-19 trajo severas consecuencias desde el punto de vista sanitario y social, debido a que 124,533 estudiantes no continuaron con sus estudios en el sistema educativo en todo el país por una sucesión de factores entre estos: la falta de conexión, carencias económicas o problemas familiares, trayendo muchas consecuencias en el desarrollo integral de los estudiantes. Un efecto grande es su impacto en los aprendizajes de los niños y niñas debido al confinamiento prolongado que significó la pandemia. El Ministerio de Educación, al finalizar noviembre de 2021, realizó una investigación virtual que fue empleado en una muestra de estudiantes de varios grados de primaria y secundaria, cuyo estado (contar con dispositivos electrónicos como smartphone, PC, laptop, Tablet y conexión a internet) posibilitaron usar pruebas en presentación virtual. La Investigación Virtual de Aprendizajes evidencia que se afectaron los aprendizajes de los alumnos. Al realizar una comparación en los resultados del EVA con las evaluaciones de 2019 en Matemática, se produjo una caída de 13 puntos (de 615 a 602) en el rendimiento promedio de los alumnos, lo cual contradice la tendencia incremental que se percibe en el periodo 2015 al 2019 (aumento promedio al año de 9,7 puntos). Este estudio muestra que esta situación de rezago es más alta en Matemática que en Lectura, y más extrema en la zona rural.

Para responder a esta difícil realidad se propone esta investigación sustentada en el paradigma socio constructivista humanista ya que une a dos paradigmas, el cognitivo y el sociocultural, que da respuesta al problema encontrado como consecuencia de la pandemia que se vive en la humanidad. En él se resalta exponentes como Ausubel, Piaget y Bruner, Vygotsky y Feuerstein

Se propone también trabajar el enfoque por competencias, ya que ser competente supone entender la situación que se debe hacer frente y evaluar las posibilidades que se tiene

para solucionarla. (Minedu, 2016). Ya no se requiere solo retener conocimientos, porque ahora están al alcance gracias al internet. Ahora se requiere razonar sobre los conocimientos brindados. En la actualidad la educación se ha vuelto más práctica, y por ese motivo es esencial enseñar por medio de competencias para así evaluar al estudiante que llegue a la habilidad destacada y para el futuro pueda desenvolverse de manera eficaz, además esto permite que el aprendizaje adquirido lo pongan en práctica en situaciones específicas o sino situaciones nuevas. Emplear este modelo permite que el estudiante siga programas exigentes y más aún si es por medios tecnológicos que ahora se usan más.

Por consiguiente, la propuesta de este trabajo de suficiencia profesional es brindar estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias del área de matemática en estudiantes de 4 años del nivel inicial de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillos. Estas se darán a través de sesiones de aprendizaje y actividades que propicien sus capacidades matemáticas brindando los recursos necesarios para el desarrollo de las mismas.

1. CAPITULO I: PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

1.1 Título y descripción del trabajo

“Estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias matemáticas en estudiantes de 4 años del Nivel Inicial de una Institución Educativa Estatal de Chorrillos”.

El trabajo de suficiencia profesional está organizado en tres capítulos: El primer capítulo incluye el diagnóstico de la institución educativa, los objetivos y la justificación.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que sustenta la investigación, la cual contiene: Bases teóricas del paradigma Sociocognitivo, Teoría de la inteligencia, Paradigma Sociocognitivo-humanista, bases teóricas del desarrollo matemático en el niño menor de 6 años.

El tercer capítulo contiene la Programación curricular general que permitirá el desarrollo de competencias del área de matemática, modelos de aprendizaje, cumplimiento, sección de capacidades y destrezas, conceptualización de capacidades y destrezas, procesos mentales de las destrezas, Métodos de aprendizaje, sección de valores y actitudes, conceptualización de valores y actitudes, valoración de diagnóstico, programación anual, marco conceptual de los contenidos; contiene también la Programación curricular detallada: Unidad de aprendizaje, Red conceptual de contenido de la Unidad, tareas de aprendizaje, materiales de soporte: fichas, lectura, etc. Evaluaciones de proceso y fin de unidad, proyecto de aprendizaje, programación de proyecto, tareas de aprendizaje, materiales de apoyo: fichas, lecturas, etc. Evaluación final de proyecto.

1.2 Diagnóstico y características de la institución educativa

La Institución Educativa de gestión pública se ubica en Av. Escuela militar 5ta cdra. s/n distrito de Chorrillos, en una zona transitada frente a la Escuela Militar de Chorrillos, cerca de la estación del metropolitano colindando con el Centro materno infantil de salud, Virgen del Carmen.

La institución educativa cuenta con las áreas de dirección, administración, departamento de enfermería, psicología y asistente social, pero no cuentan con vigilancia; ciertos días cuentan con el apoyo de la policía nacional y programa de “BAPES” (padres de familia apoyan en la vigilancia al ingresar y salida de los niños). Tienen los recursos básicos: luz, agua e internet (solo personal administrativo).

Brinda el servicio de, nivel inicial (2, 3, 4 y 5 años), con un total de alumnado de 240 niños y cuenta con tres ingresos para las diferentes edades. En total son 12 aulas (3 aulas por cada edad), pero no tiene acceso a conectividad de internet, solo la parte administrativa; tiene a su disposición una capilla, comedor, biblioteca, sala de estimulación sensorial, un biohuerto y así como áreas verdes, juegos recreacionales.

Los docentes están calificados, la directora cuenta con 12 maestras y 12 auxiliares a su disposición con ganas de brindar apoyo a sus estudiantes y además dos secretarías que se encargan de la parte administrativa del colegio.

Los padres son de bajos recursos, gran parte trabajan de ambulantes que viven del día a día, la mayoría vienen de familias disfuncionales, pero son responsables y comprometidas con la institución.

En el aula de 4 años hay una cantidad de 24 niños que no cuentan con materiales tecnológicos ni internet dentro del salón. Tienen habilidades para realizar trabajos de seriación, les gusta

construir con materiales reciclados y contar del 1 al 20 reconociendo los números. En cuanto a su actitud son colaboradores, trabajan en equipo, tienen disponibilidad de querer aprender, se sienten identificados con el colegio participando en diferentes actividades del aula; su debilidad es que evidencian poca tolerancia a diferentes situaciones y muestran timidez e inseguridades.

1.3 Objetivos del trabajo de suficiencia profesional

1.3.1. Objetivo general

Proponer estrategias didácticas que permitan el desarrollo de las competencias Matemáticas en estudiantes de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Estatal de Chorrillos.

1.3.2. Objetivos específicos

-Proponer estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia “Resuelve problemas de cantidad” en estudiantes de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Estatal de Chorrillos.

-Proponer estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia “Resuelve problemas de forma, movimiento y localización” en estudiantes de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Estatal de Chorrillos.

1.4 Justificación

La primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo vital del ser humano. En esta etapa se establece íntegramente los saberes para los aprendizajes que se darán después, dado que el desarrollo y evolución cerebral, resultan de la correlación entre un código genético y de las vivencias de interactuar con el entorno, eso va facilitar un óptimo proceso de aprender y el

desarrollar habilidades emocionales, senso-perceptivas, cognitivas, sociales y motoras, que serán el soporte durante toda la vida.

Los números son importantes para el desarrollo cognitivo de los niños, les facilita a pensar de forma lógica, a razonar de manera ordenada y a contar con una inteligencia apta para el pensar, criticar constructivamente y la abstraer las cosas.

La edad elegida para el trabajo de investigación (4 años) responde a la etapa preoperacional ya que todo niño explora y obtiene nuevos conocimientos. La fase sensomotora le sirve de cimiento para su nueva forma de pensar, razonar, el niño se ensimisma como ser, de forma egocéntrica; incrementa el lenguaje y aparece el símbolo: ahora ya tiene la capacidad de mostrar a través de representaciones o imitaciones internas en ausencia de los objetos o acciones originales. Es la aparición del juego simbólico. Así, en esta etapa, son idóneos los materiales de juego no estructurado y poco definidos, que posibilitan al niño o niña representar por sí mismo. Los juegos de clasificación, de construcción y los bloques lógicos son un material adecuado para trabajar la observación, la clasificación, la comparación, la seriación y fortalecer el pensamiento lógico.

La presente propuesta se basa en los aportes del paradigma sociocognitivo humanista para los estudiantes de 4 años para que desarrollen las competencias matemáticas ya que la función central de la matemática es permitir que se desarrolle el pensamiento lógico, explicar la realidad y la comprensión como una forma de comunicarse. El inicio para entrar en el mundo de la matemática necesita de un proceso de abstracción, es por este motivo que a partir de la primera infancia se trabaja con los fundamentos matemáticos base y desarrollando las primeras ideas lógicas de los niños. Por este motivo es fundamental que en el nivel preescolar y familiar se elaboren los primeros pilares conceptuales de la matemática, como la

clasificación y seriación, estos conceptos con el transcurrir del tiempo se solidifican y se forma construye el concepto de número.

2. CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas del paradigma Sociocognitivo

Según Patiño (2006)

En el modelo socio-cognitivo se argumenta, que el potencial de aprendizaje como dimensión del pensamiento se desarrolla por medio de la socialización contextualizada como dimensión socio-cultural, donde las interacciones dialécticas entre los aprendices, como protagonistas de su aprendizaje y el escenario refuerzan lo aprendido y a la vez crean la motivación al contextualizar lo que se aprende (p. 21).

2.1.1. Paradigma cognitivo

El Paradigma Cognitivo muestra cómo el estudiante adquiere conocimientos a partir de diversos contenidos que obtiene de forma independiente sin colaboración de otras personas. Busca saber qué procesos emplea para transformar la información y darle sentido a lo estudiado.

Hay una discrepancia entre dos paradigmas que es el cognitivo y el conductismo que se enfoca en la forma de comportarse el individuo con los de su entorno (estímulo – respuesta), pero el cognitivo profundiza en investigar más la psique que en su actuar.

Latorre (2021) expone que el paradigma cognitivo es como un modelo de estudio del desarrollo biológico del humano; por consiguiente, “explica cómo aprende el que aprende, qué procesos utiliza el aprendiz, qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender.” (p. 6). De esa forma, al estudiante lo colocan en el centro del

aprendizaje y es utilizado como propósito de estudio. El docente pasa a segundo plano como intermediario del conocimiento y el estudiante es el que debe descubrir para así modificar sus esquemas mentales y amplificar sus conocimientos.

A continuación, se pone de manifiesto los planteamientos de los primordiales representantes de este paradigma que son Piaget, Ausubel y Bruner.

2.1.1.1 Piaget

Jean Piaget nació en Suiza en 1896. Desde joven se interesó por la filosofía y la psicopatología. Es considerado padre de la psicología educativa ya que se enfocó en la mente infantil y la evolución de la lógica. Sus principales obras fueron: La representación del mundo en el niño (1926), La psicología de la inteligencia (1947), El lenguaje y el pensamiento en el niño (1923), entre otras más. (Revista Latinoamericana de Psicología, 1979).

Para Piaget, el individuo construye el conocimiento a través de los procesos mentales: asimilación, acomodación y equilibrio.

- a. Asimilación. Consiste cuando el sujeto recibe información del entorno y trata de comprenderla y unirla con su información preexistente, se apodera de ello.
- b. Acomodación. El individuo al recibir la información se produce un conflicto cognitivo dentro del cerebro, ya que la persona procesará y hará cambios en el contenido para darle un nuevo enfoque.
- c. Equilibrio o desequilibrio cognitivo. La persona tiene que acomodarse a las circunstancias que le sucedan y poder aceptar o asimilar para poder continuar relacionándose con el entorno y mediante las experiencias vividas ayudarlo para

más adelante y así se da el equilibrio cognitivo, pero si por el contrario el ser humano no llega a entender se frustra y al final no encuentra una solución, se da el desequilibrio cognitivo.

De acuerdo con Piaget, el desarrollo cognitivo del infante avanza a través de una serie de estadios que se dividen en cuatro, cada cual está destacado por variaciones diferentes, pero están relacionadas entre sí las 4 etapas.

Los niños son pequeños investigadores porque están en constante observación e indagan su entorno para darle sentido a todo.

Los cuatro estadios son los siguientes:

- Etapa sensorio-motora: Empieza a partir del nacimiento hasta los 2 años. Es la primera fase donde se desarrolla los reflejos del niño, este se conecta con su entorno explorando cosas nuevas mediante los sentidos.
- Etapa preoperacional (de 2 a 7 años aproximadamente). En esta etapa aparece el juego simbólico: el niño empieza a utilizar sus pensamientos e imita el rol de un personaje, ya sea imaginario o no. Además, le da un concepto a uno o varios objetos; por ejemplo, el niño juega a ser doctor, imagina que cura a sus amigos. En este estadio el infante aún no posee una capacidad lógica. En esta fase el lenguaje se desarrolla de manera rápida a través del pensamiento representacional.
- Etapa operaciones concretas: de 7 a 11 años aproximadamente. En esta fase, el niño ya tiene un pensamiento lógico y no piensa en sí mismo, sino en los demás. Es capaz de entender las nociones de los números, clasificar, ordenar, secuenciar, entre otros; entablar vínculos cooperativos con sus compañeros.

- Etapa de operaciones formales: desde los 12 años y se extiende hasta la edad adulta. En esta etapa el pensamiento de la persona es más abstracto, se va desarrollando la inteligencia formal. Analizan las situaciones que se le presentan y van elaborando hipótesis utilizando su lógica (Rafael, s.f, p. 1, parr. 3)

De acuerdo a lo planteado por Piaget, el presente trabajo tendría un mayor sustento en el estadio preoperacional (de 2 a 7 años), ya que el niño muestra mayor habilidad para usar palabras, símbolos - gestos, números e imágenes con los cuales simbolizar las cosas tangibles del ambiente. Ahora su pensar y comportamiento se dan en formas que antes no eran posibles. Puede valerse de las palabras para comunicarse, usar números para contabilizar cosas, formar parte en juegos de fingimiento y manifestar sus ideas del mundo a través de dibujos. El desarrollo del pensamiento representacional permite al niño adquirir el lenguaje. Además, en la educación infantil los periodos de desarrollo del lenguaje van de manera acelerada, casi gran parte de los niños pronuncian sus primeras palabras avanzado el segundo año y su vocabulario va incrementándose hasta lograr alrededor de 2000 palabras a los 4 años. En esta etapa, el niño empieza a simbolizar al mundo por medio de pinturas y esquemas mentales, lo que algunos expertos califican de “lenguaje silencioso”, el arte infantil. Mediante el dibujo se revela su forma de pensar y los sentimientos que tiene dentro. Por ejemplo, en los niños de 2 y 3 años de edad cuando se le pregunta qué dibujan o pintan, lo más probable es que contesten: “Nada más estoy dibujando”. No obstante, entre los 3 y 4 años empiezan a combinar trazos para dibujar cruces, cuadrados, circunferencias y otras figuras geométricas. Pero en las edades de 4 o 5 años ya se empieza la etapa representacional del dibujo donde diseñan casas, animales, personas u objetos reales del entorno, personajes de caricaturas y otros objetos.

2.1.1.2. David Ausubel

Nació en New York (1918), en el seno de una familia judía. Fue psiquiatra residente del servicio estatal de Salud de los EEUU, luego de ello laboró en Alemania para las Naciones Unidas. Logró un doctorado en la Universidad de Columbia en psicología del desarrollo. Fue director del Departamento de Psicología Educacional para postgraduados en la Universidad de New York, donde laboró hasta su jubilación en 1975. En 1976 fue galardonado por la Asociación Americana de Psicología por su excelente contribución a la psicología de la Educación (Barnes de Castro, 2015).

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es un modelo de aprendizaje en donde el estudiante une la información nueva que asimila con la información que ya tenía anteriormente. Esto decir, que la estructura del cerebro ha formado conocimientos y experiencias previas sujetando los conocimientos que queremos formar, de tal forma que se van reorganizando, causando una red de conceptos en donde se van agregando los nuevos a los ya existentes. En el aprendizaje significativo, el aprendiz no puede ser un receptor inactivo; por el contrario, este debe utilizar los significados que ya internalizó, de manera que capte los significados que los materiales educativos le proporcionan. Esto quiere decir que el aprendiz edifica su conocimiento, genera su conocimiento.

En la otra posición está el aprendizaje mecánico, que se da como un proceso en el que no interactúan el contenido nuevo y la estructura mental del aprendiz o que, de existir, es literal y arbitraria. Acontece esto, porque no se dispone de componentes de anclaje transparente e importante, o porque no existe inclinación para aprender de manera significativa. La resultante final de ese proceso es un aprendizaje que se repite que no tiene significado.

- **Formas en que se produce el aprendizaje significativo**
 - **Aprendizaje por recepción:** Ausubel daba prioridad a la recepción de la información, puesto que podía determinar el logro del aprendizaje. Confirmaba que se podían integrar otros conceptos u ideas más inclusivas a través de los **organizadores anteriores. Éstos podrían ser gráficos o también frases que enlazan la información comprendida con la nueva.** Es el **andamiaje mental** que une las palabras, ideas e incluso imágenes, y es conocido como el Mapa conceptual. El alumno recibe los contenidos que debe aprender en su modo final, éste debe comprenderlos, asimilarlos y replicarlos con la misma estructura organizativa.
 - **Aprendizaje por descubrimiento:** El alumno tiene que reordenar los contenidos que se le proporcionan de forma incompleta o inconclusa tratando de descubrir leyes, relaciones o regularidades partiendo de sus conocimientos previos.
- **Requisitos:**
 - **Motivación.** - Es la actitud interna y positiva ante el nuevo aprendizaje, es lo que mueve al individuo a aprender, es por ello que es un proceso endógeno. Es innegable que en este proceso el cerebro humano consigue nuevos aprendizajes, la motivación tiene un papel clave. Pese a una actitud propicia para aprender, el individuo debe tener disposición para aprender, según los estudios de Ausubel, de las estructuras cognitivas necesarias para enlazar los conocimientos anteriores con los nuevos aprendizajes. A través del aprendizaje se da un sentido a aquel que es nuevo en relación con lo conocido, en siguiente proceso, los estímulos del medio juegan un papel clave.

- **Recoger saberes previos.** - Tal como señala C. Coll (1990), «cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas.» por consiguiente, gracias a que el estudiante ya sabe, puede realizar una primera lectura del contenido nuevo, atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo. Los conocimientos anteriores no sólo le permiten enlazar inicialmente con el nuevo contenido, además, son los primordiales de la construcción de los nuevos significados. El aprendizaje es más significativo cuando hay más relaciones con sentido es capaz de implantar el alumno entre lo que ya sabe, sus conocimientos previos y la nueva información que se le muestra como objeto de enseñanza. Lo que quiere decir, en definitiva, que, contando con el apoyo y guía necesarias, la mayoría de la actividad mental constructiva de los estudiantes tiene que residir en movilizar y innovar sus conocimientos anteriores para tratar de comprender la relación o relaciones que tiene con el contenido nuevo.
- **Significación lógica del material.** - Que el material le facilite fijar una relación sustancial con los conocimientos e ideas que ya existen. A este estado del material se le llama significatividad lógica. Un material tiene potencial significativo cuando hace posible la conexión de modo no arbitrario con la estructura cognitiva de la persona. Es decir, el nuevo material debe ocasionar la construcción de significados. Ello está condicionado, en gran forma, de la

organización interna del material u, ocasionalmente, de la organización con que se expone dicho contenido al alumno.

- **Significación psicológica del material.** - Disposición, interés y posibilidad de darle sentido a lo que aprende. Ello hace referencia al hecho de que el aprendizaje pueda significar algo para el alumno y lo ayude a establecer una conexión no arbitraria con sus propios conocimientos. Pretende que el estudiante pueda conectar los nuevos conocimientos con los que le anteceden, de tal forma que los comprenda.

- **Tipos de aprendizajes: de representaciones, conceptos y proposiciones.**

- **El aprendizaje de representaciones:** Es el más elemental, hace mención a la forma más fácil de aprender y se basa en conservar el nombre de las palabras y/o símbolos, y afiliar con lo que representa. Aprender a través de representaciones implica unir un símbolo a una idea. Por ejemplo, “ver a un sapo y saber que se llama sapo”.
- **El aprendizaje de conceptos:** Este aprendizaje se sostiene en el Aprendizaje de representaciones, aunque presenta sus diferencias. El aprendizaje de conceptos no trata de agrupar un símbolo con un objeto concreto, sino que se vincula con una idea abstracta, por lo que se le da un significado más personal. Por ejemplo, “el concepto de gato nos permitirá reconocer a todos los animales cuadrúpedos que maúllan, y podremos distinguir un lobo de un gato por las características que tenemos interiorizadas del concepto de gato”

- **El aprendizaje de proposiciones:** este aprendizaje junta los conceptos ocasionando nuevas ideas en forma de oraciones que le ofrecen un significado diferente. Para comprender significativamente una proposición, primero es necesario entender cada concepto que forma la oración y posteriormente entender el significado en general. Este aprendizaje demanda más empeño y esfuerzo por esa razón se lleva a cabo de forma voluntaria y consciente. Por ejemplo, “Se ha observado a una manada de burros cruzando una carretera que es transitada y ha parado el tráfico”. Si no conocemos los conceptos aislados en los que se sirven los aprendizajes de representaciones y de conceptos, no seremos capaces de comprender la proposición.

De acuerdo a lo planteado por Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo rescatamos la participación activa del estudiante para generar su propio aprendizaje, tomaremos en cuenta las dos formas en que se forma el aprendizaje: por recepción y descubrimiento, la importancia de la motivación como parte del proceso de aprendizaje, así como todo lo propuesto en la teoría del autor en mención. El maestro cumple un rol importante en el proceso de aprendizaje y tomaremos como aporte los requisitos propuestos por la teoría de Ausubel.

2.1.1.3. Jerome Bruner

Jerome Bruner nació en Nueva York el 1 de octubre de 1915. Es uno de los psicólogos y educadores que más resaltó en el desarrollo de la psicología del siglo XX. Obtuvo su doctorado en la universidad de Harvard en el año 1941 y en la década 50 promovió la creación del Center of Cognitive Studies. En la década 60 desarrolló la teoría de

aprendizaje de modelo constructivista también nombrado aprendizaje por descubrimiento (Abarca, 2017).

Bruner tuvo éxito con su libro *The process of education* (1960), fue el más vendido y además fue traducido en 19 idiomas y propone en dar un sistema en base al aprendizaje. También publicó libros como *Toward a theory of instruction* (1966) y *The Relevance of Education* (1971) donde trata de la pobreza que afecta aún más a la enseñanza y perjudica a los niños a no sobresalir ni ser mejores profesionales (Abarca, 2017).

Bruner plantea el **aprendizaje por descubrimiento**. Se conforma en un método de enseñanza que tiene en su centro al estudiante, que parte de un modelo de educación más constructivista. En él son los estudiantes quienes mediante las investigaciones y resoluciones de problemas van a alcanzar el aprendizaje final que se espera obtener con su trabajo. Esta pedagogía se ubica entre las herramientas integrales y motivadoras que los docentes deben de utilizar para obtener un proceso de enseñanza y aprendizaje que parte de los mismos estudiantes y sus intereses, adecuándose a sus propias necesidades y potencializando su desarrollo. (Latorre, 2022).

Es una metodología que procura que el estudiante relacione los conceptos, indague los conocimientos y capte esa información, incorporándola de ese modo a sus aprendizajes anteriores. A pesar de eso, el niño producirá las herramientas esenciales para ir construyendo sus propios conocimientos. El maestro se vuelve, por tanto, en una guía durante el desarrollo del estudiante, guiándole en el proceso de búsqueda de resolución de los problemas y temas planteados.

Otra de las propuestas de Bruner son los **modos de representación de la realidad**. Para Bruner el aprendizaje es de manera activa. La representación de la realidad se realiza a

través de la cognición y puede ser conseguida a partir de 3 modos y se emplea en los diferentes momentos de evolución del desarrollo: (Castillero, s.f)

- Representación enactiva. Se adquiere el conocimiento mediante la interacción directa con los elementos que va a conocer y eso sucede en el estadio inicial de su desarrollo.
- Representación icónica. Se utiliza elementos visuales que sean reconocidos por los niños como un dibujo o fotografía más se da en las edades de 3 años y es donde el infante tiene mayor nivel de desarrollo y puede utilizar esta representación.
- Representación simbólica. Se consigue la información por medio de símbolos como conceptos, lenguaje escrito, palabras. A partir de los 6 años ya se surge este tipo de representación ya que a esa edad tienen mayor capacidad de abstracción y reconocimiento de símbolos.

Metáfora del andamio

La teoría del andamiaje fue desarrollada por David Wood y Jerome Bruner basándose en el concepto de zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky. La teoría postula que en las interacciones instruccionales, el comportamiento del docente es inversamente proporcional al nivel de competencia del alumno; es decir, cuanto más difícil se encuentra el alumno, más acción debe tomar el docente (Bruner, J, 2017).

La adaptación de las intervenciones docentes a las dificultades del aprendiz parece ser un factor determinante en la adquisición y construcción del conocimiento.

El concepto de andamiaje es una metáfora que alude a los docentes que utilizan andamiajes; a medida que se construye el conocimiento, se va desmantelando el andamiaje. (Bruner, J, 2017).

Ahora se reconoce que el proceso de andamiaje se establece no solo entre maestro y alumno, sino también entre padre e hijo; pero también entre igualdad, y esto se conoce como andamiaje colectivo. La teoría del andamiaje nos brinda elementos para comprender cómo el comportamiento de los docentes sustenta la construcción del conocimiento.

Jerome Bruner, el "padre de la psicología cognitiva", acuñó el término "andamiaje" para describir las estructuras de apoyo que los maestros y los padres brindan habitualmente a los niños durante el aprendizaje. Esta teoría establece que el aprendizaje ocurre al ayudar activamente a los niños a construir nuevas ideas basadas en su conocimiento actual y previo. (Bruner, J, 2017).

Tipo: Los andamios orales pueden ser tan simples como que un maestro presente una nueva lección haciendo que los niños describan lo que ya saben sobre el tema o revisando conceptos clave al final de una lección. El andamiaje visual se basa principalmente en el uso de ayudas visuales en el curso.

El propósito del andamiaje educativo es guiar al niño a través del proceso de aprendizaje, brindándole apoyo hasta que el niño logre claramente la independencia de la tarea. Bruner cree que el andamiaje puede, en última instancia, ayudar a un niño a convertirse en un aprendiz autorregulado e independiente. (Bruner, J, 2017).

Principios de la Instrucción

Se ha propuesto la visión del aprendizaje de Bruner. Pero como afirma el propio Bruner, una teoría del aprendizaje no es suficiente, sino que la exigencia de la acción educativa plantea la necesidad de derivar de esa teoría un conjunto de disposiciones para orientar esa acción. De esto trata la teoría de la enseñanza. Así, aunque la teoría del aprendizaje y la teoría de la enseñanza tienen funciones fundamentalmente diferentes, se complementan de tal manera que la primera subyace a la segunda.

Según Bruner, la teoría de la enseñanza implica prescribir cómo debemos enseñar para lograr un mejor aprendizaje. (Bruner 1966).

Esas prescripciones se agrupan para responder a cuatro cuestiones:

1. ¿Cuál es el modo más efectivo de lograr una predisposición a aprender?

(motivación)

2. ¿Cuáles son las formas en que un cuerpo de conocimientos habrá de estructurarse para ser comprendido por el alumno del modo más rápido? **(estructuración de códigos)**

3. ¿Cuál es el orden más efectivo de presentar los materiales a ser aprendidos? **(orden de presentación de los materiales y contenidos)**

4. ¿Cuál debe ser la naturaleza y ritmo de las recompensas y castigos en el proceso de enseñanza-aprendizaje? **(Naturaleza y ritmo de las recompensas en el proceso de enseñanza-aprendizaje)** (Bruner 1966)

Analizaremos cada uno de los temas con sus respectivas formulaciones.

1.-Motivación o Predisposición a aprender

1.1. Predisposiciones

No hay duda de que, para Bruner, el aprendizaje siempre se trata de objetivos. Pero también es cierto que no todos están igualmente inclinados a aprender.

La predisposición a aprender de cada uno está determinada por tres clases de factores:

Culturales

Personales

Motivacionales

Los educadores deben considerar estos tres factores para actuar sobre las inclinaciones de los estudiantes. Sin embargo, es directamente responsable de los motivadores. De esto se tiene la certeza de que, si los estudiantes se muestran reacios a aprender algo por el medio cultural en el que interactúan o por sus características personales, entonces debe ser el educador quien induzca bastantes situaciones disposicionales en la misma instrucción.

La disposición a aprender, o de manera equivalente, la disposición a explorar alternativas, tiene que impregnar el proceso de aprendizaje.

Para asegurar esto es necesario: (Bruner 1966).

Activar,

Mantener y

Dirigir una predisposición a explorar alternativas.

1.2.- Activar la predisposición

Esta tendencia se activa estimulando la curiosidad de los estudiantes, lo que a su vez se logra creando incertidumbre. Por ejemplo, un maestro podría preguntar a los estudiantes si pueden anunciar los números ganadores con anticipación, lo que despertaría la curiosidad de los estudiantes acerca de cómo funcionan las leyes de la probabilidad. (Bruner 1966).

1.3 Dirigir de dirección

Para guiar la propensión de los estudiantes a explorar alternativas, debemos mostrarles cuál es el objetivo de la tarea. En el ejemplo anterior, el docente les diría que deben averiguar si es posible predecir el premio de la lotería, lo cual se basaría en la aplicación de las leyes de probabilidad.

1.4.- Mantener la predisposición

Para mantener esta tendencia, se debe evitar que los estudiantes experimenten las dolorosas consecuencias de sus errores. Por lo tanto, es necesario orientar a los aprendices a explorar alternativas. Esto significa que usted debe guiar la mente del estudiante de tal manera que se minimice la posibilidad de elecciones equivocadas, y cuando ocurran errores, no se les debe dar tanta importancia que causen que el estudiante se retraiga, evitando así que continúe aprendiendo la respuesta arriesgada.

Las formulaciones de Bruner son particularmente útiles en situaciones de enseñanza inmediata, pero también señala la necesidad de distinguir entre una tendencia a aprender que se manifiesta a diario y el "establecimiento de un interés a largo plazo en el sentido más amplio". Pone mucho énfasis en los objetivos a largo plazo, y el objetivo de cualquier área temática es que los estudiantes comprendan su propia estructura, y esto es necesariamente un proceso lento. (Bruner 1966).

2.- Estructura de los códigos

2.1- Estructura de la disciplina y estructura didáctica

Bruner distingue entre estas dos estructuras, y el educador es responsable de determinar la estructura de instrucción. Sin embargo, para hacerlo, debe comprender la estructura de la disciplina.

Son los expertos de las diferentes disciplinas quienes determinan su estructura. El planificador (o diseñador) del plan de estudios, en consulta con estos expertos, determinará los sistemas de códigos que se enseñarán.

La estructura de una disciplina consiste en sistemas de códigos que se refieren a ciertos fenómenos. Las matemáticas, por ejemplo, tienen su propio sistema de códigos, una estructura que entiende "ordenar" sin hacer referencia a lo que se está ordenando. En otras palabras, la estructura de una disciplina está formada por un conjunto de códigos, a veces de forma implícita, interconectados de muchas maneras.

2.2- Tarea de estructuración del educador

La tarea del educador consistirá entonces en transformar la estructura de la asignatura en una estructura didáctica que facilite el aprendizaje de la asignatura por parte de los alumnos. Esta transformación tiene que ser condicional: tiene que adaptarse a las características de los alumnos, lo que para Bruner significa adaptarse al nivel de desempeño que han alcanzado (activo, icónico, simbólico). (Bruner 1966).

Ejemplo: Si la materia que se imparte se refiere al descubrimiento de América:

Su estructura pedagógica como representación activa puede incluir la dramatización de la búsqueda de hechos por parte del estudiante;

Como representación icónica: película sobre el descubrimiento;

Como representación simbólica: texto escrito sobre el descubrimiento de América.

2.3- Principio de economía de la información

Además de adecuar la estructura didáctica al nivel de representación del estudiante, señala Bruner, en cuanto al "quantum" de información a presentar, debe como mínimo posibilitar su comprensión y que asegure que la información conserve su poder. . Este es un principio que él llama "la economía y el poder de la información". (Brüner 1966)

Este principio de la economía de la información está estrechamente relacionado con el "sistema de códigos". Para Bruner, no hay nada más central, eficiente, con más poder y economía, para informar sobre una disciplina, que su sistema de códigos, es decir, su estructura.

Es claro que, para Bruner, lo que hay que enseñar sobre una disciplina es su estructura. Pero, ¿es posible enseñar esa estructura a cualquier alumno, independientemente de su edad?

Para Bruner lo es, pues dice: "Cualquier materia puede enseñarse o cualquier edad siempre que se haga con un método honesto" (Bruner 1966). Con esta última expresión se refiere a que debe transmitirse en la forma de representación que el alumno ha logrado.

3. Orden de presentación de los materiales y contenidos

3.1.- En función del desarrollo intelectual

Bruner cree que el orden óptimo de presentación de los materiales de instrucción (y el contenido) es probablemente el que sigue la misma dirección que el desarrollo intelectual.

El progreso en el desarrollo intelectual se manifiesta en las sucesivas formas de representación del mundo que alcanza el individuo. Por lo tanto, la enseñanza debe comenzar con la forma más elemental de presentación hasta alcanzar el nivel que posee el alumno. En otras palabras, cuando ha alcanzado el nivel de representación simbólica, un educador debe enseñarle comenzando por la forma de representación simbólica.

Sería posible enseñar directamente al nivel de representación alcanzado por el alumno. Sin embargo, existe el riesgo de que no cuenten con los recursos suficientes para funcionar plenamente a nivel simbólico, y la enseñanza deba reiniciarse en una forma de representación más simple, lo que dificulta el proceso. (Bruner 1966).

3.2- Que promueva el salto intuitivo

Otra condición que debe considerarse para determinar la secuencia de presentación del material es que esta secuencia debe fomentar la comprensión repentina o saltos intuitivos, que caracterizan el tipo de aprendizaje que se está tratando, especialmente en cualquier momento debe apoyar el aprendizaje por descubrimiento.

El autor también reconoce que es imposible abandonar los procedimientos en favor de este tipo de aprendizaje, dado el desconocimiento de los pasos que se pueden lograr de manera repentina, aunque se hayan identificado los determinantes.

3.3- Factores que favorecen el salto intuitivo

3.3.1- Conocimiento de la materia:

Las personas que tienen suficiente familiaridad con el tema a menudo "saltan" intuitivamente a decisiones o soluciones de problemas.

3.3.2 Confianza en sí mismo:

Según Bruner, es más probable que las personas audaces y seguras piensen de repente. Esto tiene sentido, porque una persona que piensa intuitivamente corre el riesgo de equivocarse, y si carece de confianza en sí mismo, puede negarse a correr ese riesgo (Bruner 1966).

A pesar de tales riesgos (y las posibles fallas que los acompañan), el pensamiento intuitivo es valioso y debe fomentarse. Es este tipo de pensamiento el que puede dar lugar

a nuevos problemas, que el pensamiento analítico no puede descubrir (otro tipo de aprendizaje y pensamiento que Bruner reconoce, pero no aborda).

Para aumentar la confianza en sí mismos de los estudiantes, debemos evitar enfatizar sus errores y, en cambio, aprobar sus logros y éxitos.

3.3.3- Conocimiento del bajo costo de trabajar con conjeturas:

Si una persona sabe que el costo del error es bajo o inexistente, su miedo a equivocarse se reduce o elimina y, entonces, le resulta más fácil pensar de manera predecible, formular respuestas o soluciones tentativas. Los educadores deben promover "respuestas de riesgo" por parte de los estudiantes.

3.3.4- Profesor capacitado para alentar el pensamiento intuitivo:

Debe ser un maestro que sea capaz de:

- Distinguir entre errores intuitivos, saltos falsos interesantes y errores tontos o tontos.
- Aprobar el acierto y corregir sin dar importancia a los errores intuitivos de los alumnos.
- Usar el pensamiento intuitivo de manera efectiva para modelar e inspirar la creencia de los estudiantes en esta forma de pensar (Bruner 1966).

Como se desprende del párrafo anterior, a veces los saltos intuitivos son precisos ya veces no lo son. El mismo Bruner nos da una recomendación al respecto: una vez que se llega a una respuesta o solución por captura súbita, se debe verificar mediante métodos analíticos, ya sean inductivos o deductivos.

4. Naturaleza y ritmo de las recompensas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Bruner distingue dos tipos de recompensas: (Bruner 1966).

- a) Extrínseco: lo que el sujeto recibe del exterior
- b) Intrínseco: a partir del interior del sujeto. Este es el tipo más valioso y que debe ser considerado, porque la enseñanza terminará en un punto determinado y los estudiantes

deben estar preparados para continuar aprendiendo por su cuenta, sin recompensas externas.

Al tener un efecto de mejora de la recompensa, Bruner destaca el poder correctivo del aprendizaje, específicamente lo que él llama "conocimiento correctivo".

Usar ese "conocimiento correctivo" en el momento, de la manera correcta y con el contenido correcto, le servirá al aprendiz como un regalo.

Ha llegado el momento: el conocimiento correctivo debe llegar durante la exploración de alternativas, a medida que el alumno compara los resultados del experimento con la meta deseada. Si sucede antes, no se entenderá y si sucede más tarde, puede ser demasiado tarde para orientar la selección de la siguiente alternativa o prueba.

Forma adecuada: la información correctiva debe proporcionarse en la misma forma de representación que el problema presentado. Si supera la capacidad de asimilación del alumno, obviamente será un desperdicio. (Bruner 1966).

Además, las correcciones deben hacerse de tal manera que con el tiempo los estudiantes puedan corregirse a sí mismos. Para eso, necesitan aprender a reconocer cuando no entienden y señalar sus malentendidos al educador para que pueda ayudarlos.

Con contenido adecuado: las correcciones deben informar sobre los aspectos positivos de la acción realizada. La "información negativa" es psicológicamente inútil para la corrección.

Además, debe notificarse no solo si ciertas acciones de una persona han logrado el éxito, sino también si esas acciones fueron o no conducentes a los objetivos a alcanzar. Bruner enfatiza la importancia de lo que él llama "corrección superior" porque los estudiantes generalmente pueden decir si una actividad en particular ha tenido éxito, pero a menudo no pueden saber si está conduciendo o no a una meta final. (Bruner 1966).

Reforzamiento

El aprendizaje brindado requiere de mucho esfuerzo por parte del estudiante y mediante el esfuerzo dado se genera resultados satisfactorios. Cuenta con tres aspectos primordiales.

a. Momento en que se da la información:

El profesor debe tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante además saber sus sentimientos, interés, expectativas es indispensable que el alumno se dé cuenta por sí mismo de los resultados de una tarea concreta, pero a veces puede presentar dificultades al querer incorporar la tarea dentro de un objetivo más amplio para determinar si está abocado a él o no (Bruner 1966).

b. Condiciones del estudiante en el momento que aprende:

Al brindarle una retroalimentación a un estudiante tenemos que darnos cuenta como se encuentra internamente en sus estados de emociones y de su salud de nada sirve darle información si presenta problemas de ansiedad, mala alimentación, falta de sueño o problemas emocionales (Soler, J et, al. 2016)

c. Forma en que se da la información:

Es mejor darle la información haciendo una demostración visual donde el niño vea en donde se confundió y pueda realizarlo de la manera correcta explicándole con palabras no es tan recomendable ya que el niño a veces con palabras no llega a entender (Soler, J et, al. 2016).

El presente trabajo de suficiencia profesional está dirigido a niños de 4 años y conforme al aporte de Bruner, será de ayuda ya que explica el proceso de aprendizaje del niño a través del aprendizaje por descubrimiento y ayudará a poder realizar actividades en donde vivirán experiencias y le daremos materiales concretos para que ellos puedan tocar y

explorar con libertad, mostrarles elementos visuales donde ellos reconocerán. Además, los principios de instrucción se podrán poner en práctica para darle un aprendizaje que los motive de acuerdo a sus necesidades y enseñarle de manera paulatina sin apresurar y si en algo no quedo claro darle un refuerzo.

La característica primordial de la teoría es que el alumno adquiera conocimiento por sí mismo. La idea más fundamental es que al momento de aprender se lleve a cabo un proceso activo y social en donde los alumnos van construyendo sus nuevas ideas.

Bruner tenía preocupación por saber “cómo aprende el que aprende”. Al recibir un contenido es saber entenderlo y relacionarlo de manera significativa. El tema no solo es saber de qué trata tal cosa sino de saber conectarlo con tus conocimientos que ya tienes

2.1.2. Paradigma Socio-cultural -contextual

El paradigma socio-cultural-contextual fue dado a conocer por Vygotsky desde la década de 1920. Su paradigma está ligado al mencionado aprendizaje, al cual se le entiende como el proceso que se da en un contexto social (interacción con otras personas o individuos), cultural (Conjunto de hábitos, creencias y costumbres) y contextual (realidad que vive el niño o alumno) y alcanza un significativo valor académico en los niños y estudiantes a futuro. Para que se produzca este paradigma, es de vital importancia el lenguaje, el cual es una herramienta poderosa de aprendizaje. La persona desarrolla su conocimiento por que tiene la capacidad de escribir, leer y preguntar por otros y cuestionarse a sí mismo, sobre los asuntos que le generan interés (Chávez, 2019, p. 5).

Este paradigma socio-cultural-contextual determina las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas desde la disciplina educativa y psicológica para comprender la secuencia de enseñanza y aprendizaje a través de la cultura. De tal modo que la importancia que se

centra en el ambiente educativo se determina a partir de tres procesos: los procesos de aprender generan la marcha de procesos de desarrollo; el proceso de desarrollo psicológico visto de forma prospectiva; y el proceso de participación de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo (Ramírez, 2014, p.48).

2.1.2.1 Vygotsky

Vygotsky fue un intelectual destacado en el campo psicológico de la educación y el desarrollo. Hizo aportes relevantes en la neuropsicología. El desarrollo profesional de Vygotsky se enfocó básicamente en la evolución en la infancia, en la psicología del desarrollo y en la filosofía educativa. Su pensamiento fue importante para el ámbito como la investigación de las funciones mentales superiores, la metodología de la ciencia, la interacción entre seres humanos o la filosofía (Torres, 2017, párr.3).

Según Vygotsky considera conceptos fundamentales que son:

a). Principio de doble aprendizaje. –

Vygotsky tenía la idea de que los procesos psicológicos de las personas se originan socialmente, o quiere dar a entender que esta ley es todo proceso psicológico superior aparece en dos momentos en el desarrollo del ser humano. El principio de doble aprendizaje se da en dos ámbitos fundamentales donde el niño procesa de forma social y después de forma individual que son:

- En el ámbito interpsicológico. La relación con los demás, se da por medio de la adquisición del lenguaje como canal de comunicación entre los estudiantes.
- En el ámbito intrapsicológico. Lo primero hace referencia a la relación consigo mismo/a de la persona o individuo (Psicopsi, 2020, p. 4).

Por ejemplo, vemos un ejemplo de este doble aprendizaje cuando un niño llora porque le duele algo, está expresando dolor, y esa expresión es solo una función mental baja,

es una reacción al entorno. Cuando el niño grita para llamar la atención, eso ya es una forma de comunicación, pero esa comunicación se da sólo en la interacción con los demás; En ese momento ya es una función mental interpsicológica superior, ya que sólo es posible como comunicación con los demás. En un segundo momento, el llanto se vuelve intencional y entonces el niño lo utiliza como herramienta de comunicación. El niño ya tiene una herramienta de comunicación por la interacción; O es una función mental superior o la propia habilidad psicológica personal, internamente, intrapsíquicamente.

b). Zona de desarrollo próximo. - que está constituida por dos elementos: el primero es el nivel evolutivo real, lo que el niño ya ha adoptado en su estructura cognitiva: funciones y habilidades que domina y maneja, ciclos de evolución que han sido realizados, funciones que han desarrollado, productos finales desarrollados, y que son los alcanzados en las evaluaciones psicológicas. Es decir, señala el desarrollo mental de forma retrospectiva. El segundo, es el nivel evolutivo potencial, estos serían los procesos que el niño está en camino de dominar y adoptarlo y para ser ejecutados, necesita de la ayuda o asistencia de una persona adulta o mediador, o de un niño con mayor capacidad. La relación entre ambos ocasiona la zona de desarrollo próximo. La misión del mediador es ser el puente de comunicación que hace que las cosas fluyan correctamente (Pérez, 2014, párr.7).

Al incorporar el término de la zona de desarrollo, lo que Vygotsky plantea es la interdependencia del proceso de desarrollo y los recursos sociales existentes que se acoplan con ese proceso. De este modo, se puede decir que la zona de desarrollo próximo solo se puede dar cuando el niño participa en una tarea colaborativa adentro de ambientes sociales (Ruiz et al., 2010, p.139).

“La zona de desarrollo proximal define aquellas funciones que todavía no maduran, sino que se hallan en proceso de maduración. Funciones que madurarán

mañana pero que actualmente están en un estado embrionario. Debe llamárseles “botones” o “flores” del desarrollo y no sus “frutos”. El actual nivel del desarrollo lo caracteriza en forma retrospectiva, mientras que la zona de desarrollo proximal lo caracteriza en forma prospectiva” (Vygotsky, 1978, pp. 86-87)

En la práctica, la zona de desarrollo próximo representa la brecha entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda. Por ejemplo, puede ser difícil para un niño de 6 años armar un modelo de avión por sí mismo, pero puede hacerlo con la ayuda y supervisión de un hermano o hermana mayor con más experiencia (Rafaela, n/a).

Lenguaje y desarrollo

Para Vygotsky, el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognitivo. En esta ocasión, dice (1962): “El desarrollo mental del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, del lenguaje” (p. 24). Distingue tres etapas del uso del lenguaje: social, egocéntrica y habla interna.

En la primera etapa, la etapa del habla social, el niño usa el lenguaje principalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje realizan funciones independientes.

El niño comienza la siguiente etapa, el habla egocéntrica, cuando comienza a usar el habla para regular su comportamiento y pensamiento. Habla en voz alta consigo mismo mientras realiza algunas tareas. Dado que no está tratando de comunicarse con los demás, estas conversaciones con usted mismo se consideran un discurso privado, no un discurso público. En esta etapa de desarrollo, el habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa. Los niños aprenden el habla egocéntrica en la última etapa del desarrollo del habla, el habla interior. Lo usan para controlar su pensamiento y comportamiento. En esta etapa, pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de acciones, manipulando el lenguaje "en la cabeza".

En el presente trabajo, se toma como referencia los aportes de Vygotsky en cuanto a la importancia de la interacción social y el lenguaje como medios para intervenir en los aprendizajes de los niños y niñas, favoreciendo como mediadores la zona de desarrollo próximo de los estudiantes. El lenguaje es crucial para el desarrollo cognoscitivo. Proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y los conceptos para el pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro. Vygotsky destacó la función del lenguaje en el desarrollo cognitivo, ya que consideraba que bajo la forma de habla privada (hablarse a uno mismo) el lenguaje orienta el desarrollo cognoscitivo.

Así mismo, se recupera la importante función de los adultos y compañeros, dado que creía que el desarrollo cognoscitivo ocurre a partir de las conversaciones e intercambios que el niño sostiene con miembros más conocedores de la cultura, adultos o compañeros más capaces.

2.1.2.2 Feuerstein

Psicólogo cognitivista, nació en Rumania (1921); cobró prestigio mundial por su investigación pionera en la modificabilidad cognitiva. Eliminó la concepción de que la inteligencia es fija, **estableció el principio de que todo niño/a puede aprender cómo aprender**. Obtuvo un postgrado en Psicología General y Clínica en Suiza. Con el pasar de algunos años, concretó su Doctorado en Psicología del Desarrollo en la Sorbona. Fue catedrático adjunto en el Peabody College de la Universidad en Nashville (EEUU), como también Profesor en Ps. Educativa en la Universidad de Barllan, en Israel; entre otros cargos importantes (Centroni, 2022, párr.1-3). Feuerstein, ha dedicado gran parte de su vida profesional a estudiar la forma de facilitar la integración y adaptación de jóvenes adolescentes que se encontraban cultural y socialmente desfavorecidos.

Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural,

Reuven Feuerstein desarrolló la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, afirmando que todas las personas pueden tener su potencial de aprendizaje desarrollado. La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva no sólo aporta la idea de que es posible el cambio y la modificación intelectual en los niños con bajo rendimiento, sino que también es un modelo que nos ayuda a comprender el modo en que operan las funciones cognitivas del intelecto y además nos orienta en cómo podemos restituir algunos de sus déficits. Es, en definitiva, una teoría que describe la capacidad propia que tiene el organismo humano para cambiar su funcionamiento cognitivo y motivacional, y adaptarse a los cambios que le exigen las circunstancias de la vida (Feuerstein, 1993).

La modificabilidad estructural cognitiva es un proceso generado internamente, autónomo y autorregulado, a diferencia de otros cambios que afectan a los individuos a lo largo de la vida, como el crecimiento y la maduración. En este caso, es el sujeto quien se modifica (cambia la estructura de su función cognitiva) y no espera pasivamente a que ocurra el evento.

Los cambios que se producen son cambios globales que tienden a transformar a los individuos en pensadores independientes, autónomos, que pueden afrontar y actuar convenientemente ante los problemas que traen las nuevas informaciones y entornos (Yuste, 1994).

Dos pilares básicos para la teoría de la modificabilidad cognitiva

Después de lo visto hasta ahora podemos afirmar con Feuerstein (1993) que son dos los **postulados básicos** en los que se puede fundamentar toda la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva:

- 1.El organismo humano es un sistema abierto y con un alto nivel de flexibilidad.
- 2.La modificabilidad cognitiva se explica a través de los procesos de la **experiencia del aprendizaje mediado.**

1.- El ser humano como un sistema abierto al cambio y a la modificación:

Los seres humanos se caracterizan por un alto grado de flexibilidad. Las teorías emergentes sobre la función del sistema nervioso y la fisiología del cerebro confirman esto cuando se trata de la plasticidad y flexibilidad del cerebro humano. De acuerdo con esto, el individuo tiene un potencial oculto para aprender, para modificarse a sí mismo si lo desea, y para hacerlo a un nivel intelectual más allá del nivel de funcionamiento que le predice su desarrollo.

Esto significa que la teoría de la variabilidad cognitiva niega las predicciones sobre el desarrollo humano, argumentando que la inteligencia es algo que se puede aprender en lugar de algo fijo. Por lo tanto, esto es contrario a la afirmación de los autores que creen que los factores genéticos son el único determinante del nivel de inteligencia. Desde este punto de vista, tenemos que vivir nuestra vida aceptando los límites que la naturaleza pone para cada uno de nosotros. Sin embargo, dentro del marco teórico de la modificabilidad de la estructura cognitiva, se cree que los individuos son modificables a lo largo de su vida, y que el daño o deterioro psicológico o ambiental rara vez provoca daños irreversibles. (Velarde, E, 2008).

Por tanto, cuando un sujeto no pueda aprender por cualquier problema o dificultad se puede pensar en la modificación de la estructura cognitiva deficitaria.

2.- El aprendizaje mediado:

Desde que nacemos, los seres humanos interactuamos con el medio ambiente de dos maneras diferentes: Por un lado, el procesamiento del medio ambiente puede realizarse de forma independiente sin intermediarios. En este caso, el sujeto se expone directamente al estímulo y responde de acuerdo a él, por otro lado, los humanos pueden encontrarse con un adulto (padre, madre, maestro, etc.) que actúa como mediador entre el organismo y las personas de su entorno. En otras palabras, las experiencias que los diferentes estímulos ambientales puedan brindar estarán mediatizadas a través de la intervención de adultos que intencionalmente organizan y construyen dichas experiencias en función de su contexto sociocultural. Este tipo de experiencia es lo que Feuerstein llama una "experiencia de aprendizaje mediada"

Las experiencias de aprendizaje mediado - que requieren para que se produzcan de agentes mediadores (padres, hermanos, educadores, etc.) que seleccionen los estímulos más apropiados para el niño y llamen su atención sobre determinados aspectos y no sobre otros afectan al desarrollo de la estructura cognitiva en cuanto que, debido a dichas experiencias mediadas, el niño adquiere comportamientos apropiados, estructuras operatorias y disposición para el aprendizaje. Parece ser que las diferencias individuales en el desarrollo cognitivo y la modificabilidad estructural cognitiva son consecuencia de este tipo de experiencias de aprendizaje mediado (Velarde, E, 2008).

Ambas modalidades de interacción con el entorno no son exclusivas y no se dan temporalmente. Como dice Feuerstein (1993), el sujeto está abierto a dos tipos de estímulos. El estímulo proviene directamente del entorno y el estímulo mediado por los responsables de la educación. Este método dual de progresión en el entorno es absolutamente necesario para poder dar cuenta de la imagen completa del desarrollo cognitivo en los sujetos.

Entre los dos tipos de interacción señalados existe una relación tal que

Cuanto mayor sea la experiencia de aprendizaje mediado y más pronto se someta al niño a dicha experiencia, mayor será la capacidad del organismo para ser modificado, además podrá utilizar eficazmente toda la estimulación directa a la que está sometido todo organismo; por el contrario, cuanto menor sea la experiencia de aprendizaje mediado que se ofrezca al sujeto, tanto cualitativa como cuantitativa, menor será la capacidad del organismo para ser modificado y para utilizar la estimulación (Feuerstein y Rand, 1974, p.p).

Concluyendo, El desarrollo cognitivo diferente en cada sujeto no es solo el resultado de procesos de maduración del organismo, sino que también requiere los efectos combinados de la exposición directa al mundo y las experiencias de aprendizaje mediadas.

El programa de enriquecimiento instrumental

Por tanto, los programas de enriquecimiento instrumental “promueven el desarrollo y enriquecimiento de los procesos cognitivos en sujetos socioculturales desfavorecidos, sujetos con retraso mental y sujetos con necesidades educativas especiales en general. Es una herramienta de trabajo que se centra en (Velarde, E, 2008).

El programa busca o propone, como objetivo a largo plazo, producir cambios estructurales en la inteligencia que permitan a los sujetos interactuar y adaptarse a su entorno.

El Programa persigue la mejora no sólo de los componentes cognitivos de los sujetos con dificultades, sino también el desarrollo y enriquecimiento de los componentes metacognitivos. Feuerstein (1980) así lo expresaban también al decir que el PEI era un

instrumento encaminado a provocar en el individuo «una modificación estructural de la inteligencia y hacer al individuo de ejecución retrasada más modificable en su enfrentamiento con experiencias académicas y vivencias».

Este Programa de Intervención Psicoeducativa contiene más de 500 páginas, el plan de intervención psicoeducativa presenta actividades, tareas y problemas que requieren el uso de procesos, habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas para ser abordados. Estas tareas se distribuyen o agrupan en 15 cuadernos, llamados instrumentos o herramientas, que los alumnos utilizan para trabajar. Son los siguientes (Feuerstein, 1993).

Organización de puntos

Orientación Espacial I

Comparaciones

Clasificación

Percepción Analítica

Orientación Espacial II

Ilustraciones

Progresiones numéricas

Relaciones Familiares

Instrucciones

Relaciones Temporales

Relaciones Transitivas

Silogismos

Diseño de Patrones

Orientación Espacial

Cada instrumento presenta:

- Una Guía de Apoyo Didáctico para el profesor.
- Un Cuaderno de Trabajo para el alumno (Feuerstein, 1993)

Con la ejecución de las actividades que figuran en estos instrumentos, en interacción con adultos que actúen de mediadores, los sujetos retrasados aprenden a reconstruir sus

procesos mentales y a construir las destrezas de un mejor funcionamiento cognitivo que puede ser aplicado más allá de estos instrumentos específicos.

Hoy en día el campo de aplicación de PEI se ha visto notablemente extendido y la población a la que va dirigida es muy amplia: (Feuerstein, 1993)

- Niños con problemas de rendimiento.
- Sujetos procedentes de clases socio-económico-culturales bajas.
- Retrasados mentales educables (ligeros o medios).
- Sujetos con bajo funcionamiento cognitivo (por lesiones orgánicas o malformaciones genéticas).
- Individuos de diferentes culturas.
- Sujetos con deficiencias perceptivas y dificultades en lecto-escritura y cálculo.
- Sujetos con alguna necesidad educativa especial.
- Niños normales con conducta desorganizada, sin motivación, que precisa de hábitos de trabajo y un pensamiento reflexivo.
- incluso sujetos sin dificultades y con la finalidad de optimizar su funcionamiento intelectual.

El ámbito de aplicación a nivel escolar abarca la Educación Primaria, Educación Secundaria e incluso el Bachillerato.

El programa está diseñado para ser utilizado con sujetos a partir de los 10 años hasta la edad adulta si tienen déficits intelectuales, y desde los 8 en adelante, en sujetos normales. Entre los prerrequisitos que se le requieren al sujeto para poder aplicarle el programa, se encuentran (Feuerstein, 1993).

- Tener un cociente intelectual entre 40 y 90.
- Capacidad para recibir información verbal oral y/o escrita.
- Mantenimiento de la atención.
- Nivel mínimo de comprensión y seguimiento de instrucciones.
- Contar con un mínimo funcionamiento visomotor.

-Capacidad para recibir entrenamiento gráfico.

En los últimos años se viene experimentando una versión de este programa que pretende reducir la edad mínima de aplicación a los 6 años (primer curso de primaria). En España, esta versión la está desarrollando Dori Gamazo (1993) y se sustenta en la misma teoría y objetivos que el programa de Feuerstein con algunas modificaciones y matizaciones.

Para el presente trabajo de suficiencia profesional se ha tomado en cuenta la teoría por medio de la Experiencia de Aprendizaje Mediatizado y la Modificabilidad cognitiva del individuo, la que sustenta que cualquier sujeto, independientemente de su edad y de la privación cultural que experimente, puede mejorar su función cognitiva con un entrenamiento adecuado para que vaya adquiriendo las habilidades de gestión e intercambio de información necesarias, tareas básicas y adaptables al entorno. En ese sentido, la docente de educación inicial cumplirá la función de mediadora para que los niños de 4 años logren los aprendizajes previstos y realizará actividades de refuerzo cuando lo requieran.

Teoría de la inteligencia

2.1.3.1 Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg

Sternberg es pionero en el ámbito de la psicología cognitiva en la creación de técnicas experimentales para investigar cómo se procesa la información humana. Se licenció en Matemáticas (1954) por el Colegio Swarthmore. Doctor en psicología social por la Universidad de Harvard (1959). Se desempeñó como investigador científico en el departamento de investigación lingüística e inteligencia artificial de Bell Laboratories y como catedrático en la Universidad de Pensilvania, de 1961 a 1964. Su aporte más importante fue la teoría triárquica (Stimulus, 2018, párr.3-4).

La definición de Sternberg de la inteligencia es: «actividad mental dirigida hacia la adaptación intencional, selección o transformación de entornos del mundo real relevantes en la propia vida» que significa que la inteligencia es cuán bien un individuo trata con los cambios en el entorno a lo largo de su vida.

La teoría de Sternberg propone tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. Cada uno de estos tipos conforman tres subteorías parciales que se complementan entre sí: componencial, experiencial y contextual.

Subteoría componencial - analítica

Sternberg asocia el funcionamiento de la mente a una serie de componentes. Estos componentes los etiquetó como **meta componentes** (serían lo que nosotros definimos como capacidades o habilidades generales), **componentes de rendimiento**, y **componentes de adquisición de conocimiento** (serían las habilidades específicas o destrezas).

Los *meta componentes* son los procesos ejecutivos usados en resolución de problemas y toma de decisiones que implican la mayor parte de la capacidad de gestión de nuestra mente. Dicen a la mente cómo actuar. Las metas componentes también son llamados a veces Homúnculos. Un "homúnculo" es una "persona ficticia" dentro de nuestra mente que controla nuestros actos.

El siguiente conjunto de componentes de Sternberg, *componentes de rendimiento* son los procesos que realizan de verdad las acciones que se desprenden de los meta componentes. Estos son los procesos base que permiten que se hagan tareas, como identificar problemas en la memoria a largo plazo, identificar relaciones entre los objetos, y aplicar relaciones a otro grupo de términos.

El último conjunto de componentes, *componentes de adquisición de conocimiento*, se usan para lograr la nueva información. Estos componentes terminan tareas que conllevan a escoger información importante. Pueden ser utilizados para mezclar de forma selectiva bloques de información recogida. Las personas dotadas son eficientes al utilizar estos componentes porque pueden aprender de modo más rápido.

Sternberg asocia la subteoría componencial con la capacidad analítica. Éste es uno de tres tipos de capacidad que el investigador reconoce. La capacidad analítica permite dividir problemas y apreciar soluciones no evidentes. Las personas con sólo este tipo de capacidad no son tan aptos para crear ideas nuevas por sí mismos. Esta forma de capacidad es el tipo que más frecuentemente se evalúa. Otras áreas se ocupan de la creatividad y de otras capacidades no evaluadas con regularidad. Sternberg dio el ejemplo de un estudiante, "María", que tenía excelentes resultados de examen y cursos en la escuela, y los docentes la veían como muy despierta. María en el futuro logro tener dificultades en secundaria porque no tenía la habilidad en generar ideas por sí misma.

Subteoría experiencial - creativa

La segunda fase de la teoría de Sternberg es la subteoría experiencial. Esta fase trata básicamente de cuan bien se lleva a cabo una tarea, con relación a lo familiar que sea. Se divide el papel de la experiencia en dos dimensiones: novedad y automatización.

Una situación de **novedad** es aquella que nunca se ha vivido antes. Individuos que son aptos en el uso de una situación de novedad pueden tomar la tarea y hallar nuevos modos de solucionarla que la mayoría de individuos no percibiría.

Un **proceso automatizado** es el que se ha ejecutado varias veces y ahora puede ejecutarse con poco o nada de pensamiento adicional. Una vez automatizado un proceso, puede ser ejecutado en forma paralela con otro igual u otros procesos diferentes. El problema con

ambos componentes es que el ser experto en un componente no garantiza ser experto en el otro.

Así mismo la subteoría experiencial tiene correlación con otro de los tipos de capacidad. La capacidad de sintetizar se aprecia en la intuición, creatividad, y el estudio de las artes. Los individuos con capacidad sintética frecuentemente no muestran un cociente intelectual muy elevado debido a que no hay en la actualidad ninguna prueba que pueda medir con holgura estas cualidades, pero la capacidad sintética es muy útil en generar nuevas ideas para crear y resolver problemas nuevos. Sternberg también asoció otro de sus estudiantes, "Beatriz", a la capacidad sintética. Beatriz no se desenvolvía tan bien como María en las pruebas de acceso a la enseñanza secundaria, pero fue recomendada para la universidad de Yale basándose en sus habilidades creativas e intuitivas excepcionales. Beatriz fue en el futuro muy útil creando nuevas ideas para la investigación.

Subteoría contextual - práctica

La tercera subteoría de la inteligencia de Sternberg, a la que llama contextual o práctica, "trata de las actividades mentales involucradas en lograr la adecuación contextual". A través de tres procesos de adaptación, formación y selección, los individuos producen una combinación ideal entre ellos y su entorno. Este tipo de inteligencia a menudo se denomina inteligencia callejera.

Dar forma se produce cuando cambias el entorno para adaptarlo mejor a tus necesidades. El tercer tipo de habilidad de Sternberg, llamado habilidad práctica, involucra la habilidad de aplicar habilidades sintéticas y analíticas a situaciones cotidianas. Las personas prácticamente dotadas son extraordinarias en su capacidad para tener éxito en cualquier situación. Un ejemplo de este tipo de habilidad es "Celia". Celia no tiene

habilidades analíticas o sintéticas sobresalientes, pero “es muy precisa al imaginar lo que se necesita para tener éxito en un entorno académico. La inteligencia contextual de Celia le permite usar esta habilidad a su favor.

2.1.3.2 Teoría tridimensional de la inteligencia

Esta teoría fue propuesta por M. Román. Es médico de educación y licenciatura en los campos de psicología, educación y filosofía. Por E. Díez Doctor en Psicología y Licenciatura en Educación y Psicología. Ambos trabajan en la Universidad Complutense de Madrid y se distinguen de su colaboración basada en la teoría de tres dimensiones de la inteligencia escolar.

La teoría se divide en tres dimensiones: dimensiones cognitivas, dimensiones afectivas emocionales y dimensiones arquitectónicas mentales. Las dimensiones de la inteligencia cognitiva incluyen una serie de pasos mentales o cognitivos en los que se encuentran destrezas, capacidades y habilidades. Las competencias específicas son las habilidades intelectuales o cognitivas que permiten el aprendizaje y se dividen en pre -basado (educación inicial), educación básica (educación primaria y secundaria) y superior (educación secundaria y universidad).

Cuando se obtienen habilidades, las personas se convierten en criaturas competentes (Latorre, 2021). Las habilidades son habilidades especiales, incluida la cognitiva, lo que permite el aprendizaje. La experiencia son habilidades. La capacidad es el potencial que debe hacer una persona (Latorre, 2021). En las dimensiones de la inteligencia afectiva emocional, los valores relacionados con las habilidades se incluyen y se colocan en diseños curriculares como un objetivo de valores, actitudes y micro actitudes (Román y Díez, 2009). El valor es un conjunto de actitudes fortalecidas en el aula a través de procedimientos, métodos o procesos metodológicos, así como actividades estratégicas que implican modelos de imitación a seguir. Cada valor tiene cinco dimensiones:

individuo, social, ético o moral, religioso y trascendente. La actitud se desarrolla en el aula, esto se transmite de acuerdo con los estándares y el contenido, a saber, a través de métodos de aprendizaje, a saber, enfoques y comportamiento práctico que es micro. La microotitud es un conjunto de actitudes que se manifiestan a través de valores y actitudes. Esto también se define como un proceso afectivo. (Roman y Ten, 2009) Esta calificación de inteligencia ocurre por escala o nivel. En el primer nivel está el valor elegido, en el segundo nivel rompen el ajuste y uno se selecciona, y en el tercer nivel se descomponen en Microajustes después del orden jerárquico. De esta manera, se analiza la inteligencia afectiva y las actividades que ayudan a desarrollar valores (Román y Ten, 2009) se planifican para Latorre (2021) "Los valores y las actitudes son el entorno y el tono afectivo de la capacidad, la destreza y habilidades, y son ejes nucleares de la inteligencia afectiva "La dimensión arquitectónica mental se define como una serie de esquemas mentales que cada estructura humana en su cabeza puede mantener el conocimiento correctamente y, por lo tanto, puede usarlo en otras situaciones; Para habilitar esto sin problemas, los estudiantes deben obtener información simplificada, general y ordenada (Latorre, 2016).

Como resultado, se debe proporcionar conocimiento utilizando estrategias y herramientas que ayuden a comprender la información. La arquitectura mental ocurre en dos procesos: la adquisición de información y luego la formación de una estructura mental que facilita el acceso a nuevos conocimientos (Latorre, 2016). El niño recopilará información de su entorno a través de sus sentidos, lo que dará su propia interpretación y, como resultado, se formará la estructura mental en la que se formará información. Debido a que todo está resuelto en la cabeza del estudiante, se evita el conflicto cognitivo con la nueva información y el equilibrio se logra rápidamente. Para el desarrollo del diseño didáctico de este trabajo de adecuación profesional, en el enfoque de la sesión de

aprendizaje, se considera que desarrolla temas que ayudan a fortalecer las habilidades, habilidades y habilidades, ampliando así el conocimiento de los estudiantes, además de afectivos. Se considera parte, enfatizando los valores, la promoción de las actitudes positivas de cada individuo, y el aprendizaje se facilita a través de juegos, materiales recreativos, dinámicas, tics, actividades grupales e individuales, entre otros. Todo esto es para que los niños construyan su estructura mental y, por lo tanto, mantengan un equilibrio.

Paradigma Sociocognitivo-humanista

2.1.3. Definición y naturaleza del paradigma

Estudia el fenómeno educativo mediante el paradigma cognitivo de Piaget, Bruner, Ausubel y del paradigma socio crítico y contextual que es Vygotsky y Feuerstein a principio del siglo XXI (Latorre, 2022).

El paradigma Sociocognitivo-humanista como se indicó antes es la unión de dos paradigmas que es el cognitivo centrándose en el proceso de su pensamiento acerca del aprendizaje del estudiante, mientras que el socio contextual se centra en el entorno en las influencias que tiene el niño ya que cada individuo tiene un escenario en concreto ya sea en casa o en el colegio donde adquiere información a través de varias interacciones.

El paradigma cognitivo se enfoca más de manera individualista en ayudar el aprendizaje significativo en cambio el paradigma cognitivo se enfoca de manera más socializada con los demás es decir individuo -ambiente y ambos paradigmas se unen y facilitan el interés y motivación que ayuda generar capacidades- destrezas y valores- actitudes (Latorre, 2022).

¿Qué es un paradigma?

El paradigma es un modelo, ejemplo a seguir por lo tanto un modelo de enseñanza aprendizaje de un maestro a sus estudiantes, un patrón a seguir.

Hay varios tipos de paradigma en las diferentes áreas como es: la filosofía, la lingüística, científica, social, de programación, de complejidad y de educación donde se encuentra el paradigma sociocognitivo – humanista.

¿Qué diferencias resaltantes hay entre el paradigma tradicional – conductista y el nuevo (socio cognitivo Humanista)?

El paradigma tradicional nos habla sobre la enseñanza tradicional donde el alumno era solo el receptor del profesor quien realizaba toda la clase mientras que en el socio cognitivo humanista propone una teoría sobre la forma o manera de cómo se edifica el conocimiento, en este paradigma el alumno construye su propio aprendizaje. Investiga sobre sus conocimientos. El paradigma cognitivo trata de contestar estas preguntas:

✓ ¿Cómo conocemos el mundo?

✓ ¿Cómo cambia nuestro conocimiento del mundo cuando a medida que se produce el desarrollo biológico-neurológico de la persona?

✓ ¿La inteligencia se modifica por el desarrollo adecuado de las capacidades?

El paradigma cognitivo explica cómo aprende el que aprende, qué procesos utiliza el aprendiz, qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender. El modelo de aprendizaje-enseñanza de este paradigma está centrado en los procesos de aprendizaje.

¿Por qué el nuevo paradigma recibe el nombre de socio cognitivo humanista?

En el paradigma socio cognitivo se evidencia el aprendizaje como un elemento externo mediante fenómenos observables, se edifica a partir de las teorías en donde el sujeto

moldea su conducta tiene amplia fundamentación teórica y un desarrollo curricular mediante el instrumento que desarrolla.

2.1.4. Competencia: definición y componentes

La competencia es un conjunto de elementos que tiene la persona y lo demuestra en ciertos momentos determinados donde se presenta algún problema o dificultad y se busca solucionarlo. A partir de la competencia se demuestra la capacidad que tiene la persona para salir de las adversidades que se le presenta en su día a día y darle una solución (Latorre, 2022).

Los elementos de la competencia son:

Conocimiento: Es todas las teorías, procedimientos, conceptos que adquiere el individuo.

Habilidades: Es la destreza que tiene el individuo al realizar alguna actividad de manera satisfactoria.

Actitudes: Es la disposición que posee el individuo ante situaciones específicas.

2.1.5. Metodología

En la metodología se debe considerar el desarrollo psicológico del infante, sus necesidades, interés, sus estilos y ritmos de enseñanza es muy importante comprender y entender los gustos de los niños como se relaciona, que actividades le llama la atención entre otros.

Por ese motivo el docente es un intermediario entre el aprendizaje y el alumno mediante diversas técnicas, estrategias, métodos que ayudara a que se dé el aprendizaje significativo.

2.1.6. Evaluación

Son procedimientos para obtener información del estudiante de manera relevante y útil sobre sus avances y metas obtenidas y las dificultades de su aprendizaje del alumno y el docente pueda mejorar en sus métodos y estrategias de enseñanza. (Latorre y Seco, 2010).

Tipos de evaluación

✓ Evaluación Inicial

Es utilizado para saber los saberes previos que tiene el estudiante y sus destrezas que puede emplear en la enseñanza. Es el armazón anticipado que tiene que comenzar el docente y el estudiante obtener un aprendizaje constructivo y que de forma significativa.

✓ Evaluación formativa

Se enfoca en examinar los fines educativos que es los valores – actitudes, capacidades – destrezas y se mide por escalas de observación sistemáticas de individualidad y cuantitativas - cualitativas por medio de pruebas en donde se diagnostica el desarrollo de las actitudes y destrezas. Además, se debe evaluar en función de la edad si el niño es menor se realiza una evaluación cualitativa y si son ya estudiantes del nivel secundaria se emplea la evaluación cuantitativa.

✓ Evaluación Sumativa

Focaliza en evaluar las destrezas- capacidades, valores-actitudes mediante los métodos y contenidos de aprendizaje ya sea de modo cuantitativo o cualitativo depende de la edad del individuo.

El ítem que se utiliza en la evaluación sumativa se conforma de 3 elementos:

Destrezas + contenido + método de aprendizaje

2.2. Definición de términos básicos

- a) **Competencia:** “Es la facultad que tiene un individuo de mezclar un grupo de capacidades con la finalidad de alcanzar un objetivo determinado en una situación específica, desenvolviéndose de forma pertinente y con ética”. (MINEDU, 2020, párr.1).
- b) **Capacidad:** “Las capacidades son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas” (MINEDU, 2020, párr.1).
- c) **Desempeño:** “Los desempeños cumplen la función de describir de manera específica y acotada la actuación que se espera de los estudiantes. Del mismo modo, cumplen un rol importante en la planificación y evaluación de las experiencias de aprendizaje” (MINEDU, 2020, párr.1).
- d) **Desempeño precisado:** “Es el conocimiento que integra el alumno a sí mismo y se ubica en la memoria permanente, este aprendizaje puede ser información, conductas, actitudes o habilidades” (Guiadocente, 2020, párr.1).

3. CAPÍTULO III: PROGRAMACIÓN CURRICULAR

3.1 Programación general

3.1.1 Competencias del área

Competencia	Definición
Resuelve problemas de cantidad.	<p>El niño explora su entorno mediante los objetos que observa y empieza a reconocer por su tamaño, forma, color, peso etc. A partir de eso aprende a secuenciar, contar, relacionar cantidades y todas las acciones le ayudará para su vida cotidiana cuando se le presente podrá resolverlo.</p> <p>El aprendizaje con el transcurso se va haciendo mas complejo acorde a su desarrollo de pensamiento del mismo modo se va desarrollando progresivamente la noción de tiempo a medida que tiene vivencias.</p>
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	<p>Establece relaciones entre su cuerpo y el espacio, los objetos y las personas que está en su entorno. A través de la interacción con su ambiente los niños se movilizan por el espacio, cogen y manipulan los objetos que son de su interés e interactuar con las personas.</p>

Fuente: (Programa Curricular de Educación Inicial 2016, pp. 171, 177)

3.1.2 Estándares de aprendizaje

Competencia	Estándar
Resuelve problemas de cantidad.	<p>Resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales; agrupar, ordenar hasta el quinto lugar, seriar hasta 5 objetos, comparar cantidades de objetos y pesos, agregar y quitar hasta 5 elementos, realizando representaciones con su cuerpo, material concreto o dibujos. Expresa la cantidad de hasta 10 objetos, usando estrategias como el conteo. Usa cuantificadores: “muchos” “pocos”, “ninguno”, y expresiones: “más que” “menos que”. Expresa el peso de los objetos “pesa más”, “pesa menos” y el tiempo con nociones temporales como</p>

	“antes o después”, “ayer” “hoy” o “mañana”.
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	Resuelve problemas al relacionar los objetos del entorno con formas bidimensionales y tridimensionales. Expresa la ubicación de personas en relación a objetos en el espacio “cerca de” “lejos de” “al lado de”, y de desplazamientos “hacia adelante, hacia atrás”, “hacia un lado, hacia el otro”. Así también expresa la comparación de la longitud de dos objetos: “es más largo que”, “es más corto que”. Emplea estrategias para resolver problemas, al construir objetos con material concreto o realizar desplazamientos en el espacio.

Fuente: (Programa Curricular de Educación Inicial 2016, pp. 173, 179)

3.1.3 Desempeños

Competencia	Desempeño
Resuelve problemas de cantidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales al comparar y agrupar aquellos objetos similares que le sirven para algún fin, y dejar algunos elementos sueltos. Ejemplo: Una niña quiere construir una casa y para ello selecciona de sus bloques de madera aquellos que le pueden servir, y realiza su construcción colocando los más pequeños y livianos encima, y los más grandes y pesados como base. • Realiza seriaciones por tamaño de hasta tres objetos. Ejemplo: Luisa ayuda a su mamá a ordenar los platos en la cocina. Ella decide colocar primero los platos grandes, luego los medianos y después los pequeños. • Establece correspondencia uno a uno en situaciones cotidianas. Ejemplo: Durante el juego libre en los sectores, Oscar juega al restaurante en el sector del hogar con sus compañeros. Prepara el almuerzo, una vez que está listo pone la mesa, coloca una cuchara y un vaso para cada uno, y luego reparte un plato con comida para cada uno. • Usa algunas expresiones que muestran su comprensión acerca de la cantidad, el tiempo y el peso –“muchos”, “pocos”, “pesa mucho”, “pesa poco”, “antes” o “después”– en situaciones cotidianas. Ejemplo: Un niño comenta: “Nos toca comer los alimentos que hemos traído, pero antes tenemos que lavarnos las manos”.

	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el conteo hasta 5, en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto o su propio cuerpo. Ejemplo: Una niña va la granja de su IE y de vuelta al aula le dice a su docente: “Las gallinas han puesto cinco huevos”. • Utiliza los números ordinales “primero”, “segundo” y “tercero” para establecer la posición de un objeto o persona en situaciones cotidianas, empleando, en algunos casos, materiales concretos. Ejemplo: Una niña pide ser la primera en patear la pelota, otro niño pide ser el segundo y, Adriano, ser el tercero.
<p>Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre las formas de los objetos que están en su entorno. Ejemplo: El plato tiene la misma forma que la tapa de la olla. • Establece relaciones de medida en situaciones cotidianas. Expresa con su cuerpo o mediante algunas palabras cuando algo es grande o pequeño. Ejemplo: Los niños están jugando a encajar cajas de diferentes tamaños y una niña dice: “¡Ahora me toca a mí! Mi caja es grande”. • Se ubica a sí mismo y ubica objetos en el espacio en el que se encuentra; a partir de ello, organiza sus movimientos y acciones para desplazarse. Utiliza expresiones como “arriba”, “abajo”, “dentro”, “fuera”, “delante de”, “detrás de”, “encima”, “debajo”, “hacia adelante” y “hacia atrás”, que muestran las relaciones que establece entre su cuerpo, el espacio y los objetos que hay en el entorno. • Expresa con material concreto y dibujos sus vivencias, en los que muestra relaciones espaciales entre personas y objetos. Ejemplo: Un niño dibuja a su familia en el parque. Ubica a sus hermanas jugando con la pelota y a él mismo meciéndose en el columpio. • Prueba diferentes formas de resolver una determinada situación relacionada con la ubicación, desplazamiento en el espacio y la construcción de objetos con material concreto, y elige una para lograr su propósito. Ejemplo: Una niña quiere jugar con las pelotas y tiene que alcanzar la caja con pelotas que está distante al lugar donde se encuentra; para ello, tiene que desplazarse sorteando varios obstáculos que encuentra en su camino. Ella intenta desplazarse de diferentes formas y elige el saltar sobre los obstáculos como la estrategia que más le ayuda a llegar al lugar indicado.

Fuente: (Programa Curricular de Educación Inicial 2016, p. 175, 181)

3.1.4 Panel de capacidades y destrezas

COMPETENCIAS DEL ÁREA		
1. Resuelve problemas de cantidad. 2. Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.		
PANEL DE CAPACIDADES Y DESTREZAS		
ÁREA: Matemática		
CAPACIDADES	1. Comprensión	2. Orientación espacio temporal
DESTREZAS	- Comparar - Identificar. - Relacionar. - Clasificar. - Ordenar-Secuenciar. - Expresar	- Mostrar sentido de orientación.

Fuente: (Programa Curricular de Educación Inicial 2016, pp. 99, 105)

Fuente: (Latorre y Seco, 2010, p. 18)

Fuente: (Latorre, 2018, p. 1 - 13)

3.1.5 Definición de capacidades y destrezas

CAPACIDADES Y DESTREZAS	
CAPACIDADES	DESTREZAS
Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparar. Examinar dos o más objetos o elementos para establecer las similitudes o diferencias entre ellos. ▪ Identificar. Reconoce las características primordiales del objeto, personaje, hecho etc. ▪ Relacionar. Establece correspondencia entre las ideas, objetos, conceptos, etc. ▪ Clasificar. Agrupación por elementos y objetos teniendo en cuenta un criterio de clasificación. ▪ Ordenar-Secuenciar. Se coloca objetos de acuerdo a un criterio establecido de secuencia lógica. ▪ Expresar. Es la habilidad para dar a conocer ideas, sentimientos, pensamiento, emociones, etc.
Orientación espacio temporal	Mostrar sentido de orientación: Demostrar coordinación psicomotriz, espacial y rítmica mediante componentes propios y externos dando un marco creativo artístico.

Fuente: Latorre, 2018, p. 4, 5, 6, 7,8, 9, 10, 11)

3.1.6 Procesos cognitivos de las destrezas

DESTREZAS Y PROCESOS MENTALES		
CAPACIDADES	DESTREZAS	PROCESOS MENTALES
Comprensión	• Comparar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percibir la información de forma clara 2. Analizar los objetos. 3. Identificar los criterios/ variables de comparación. 4. Realizar la comparar, utilizando criterios, en un organizador gráfico adecuado.
	▪ Identificar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percibir la información de forma clara. 2. Reconocer las características. 3. Relacionar (comparar) con los conocimientos previos que se tienen sobre el objeto percibido. 4. Señalar, nombrar el objeto percibido.
	▪ Relacionar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percibir la información de forma clara. 2. Identificar los elementos de conexión. 3. Establecer las relaciones aplicando el criterio elegido.
	▪ Clasificar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percibir de forma clara e identificar los elementos y sus características 2. Identificar los elementos u objetos y sus características 3. Seleccionar el criterio/s de clasificación 4. Relacionar-comparar las características de los objetos con el o los criterios/s. 5. Clasificar.
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar los objetos que se van a ordenar-seriar. 2. Elegir el criterio de ordenación. 3. Establecer el orden siguiendo el criterio.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenar- Secuenciar ▪ Expresar 	<p>Expresar en forma gráfica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce-definir lo que se desea expresar de forma clara 2. Imaginar y hacer pruebas-intentos 3. Elegir (materiales/técnicas) 4. Expresar de forma gráfica <p>Expresar(se) en forma corporal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce-definir lo que se desea expresar de forma clara 2. Explorar (movilizar/jugar/gesticular) 3. Secuenciar/coordinar 4. Expresar de forma corporal
Orientación espacio temporal	Mostrar sentido de orientación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percibir la información claramente 2. Identificar elementos de orientación 3. Orientarse de acuerdo al elemento elegido

Fuente: Latorre, 2018, p. 4, 5, 6, 7,8, 9, 10, 11)

3.1.7 Métodos de aprendizaje

METODOS GENERALES DE APRENDIZAJE (3 o 4 de cada destreza)

Comparar

- Comparar objetos que pesan mucho y pesan mediante la manipulación de material concreto.
- Comparar el antes y el después a través de un cuento.

Identificar

- Identificación del espacio a través de posiciones y posturas como adelante y atrás.
- Identificación de las características de los objetos mediante la manipulación percepción atenta utilizando material concreto.

Relacionar

- Relación de los objetos pesados y livianos utilizando conexión que permita tener unión entre ellos.
- Relación de números y la cantidad en situaciones cotidianas mediante estrategias.
- Relación del objeto al presentar un numero empleando material gráfico.

Clasificar

- Clasificación de objetos siguiendo criterios de forma, tamaño, etc.
- Clasificación de números realizando conteo de 5 a través de la manipulación de material concreto.
- Clasificación de objetos según el lugar que le corresponde mediante el juego.

Ordenar-Secuenciar

- Ordenación de elementos de menor a mayor a través de diversos materiales.
- Secuenciación de elementos teniendo en cuenta un patrón como tamaño, forma, etc.
- Secuenciación en situaciones a través de conectores como antes y después.

Expresar

- Expresión mediante el dibujo libre mostrando las relaciones espaciales de personas y objetos.
- Expresión mediante material concreto mostrando las relaciones espaciales.
- Expresión de movimientos “hacia atrás” - “hacia adelante” siguiendo ejemplos.

Mostrar sentido de orientación

- Muestra sentido de orientación en las relaciones espaciales “delante de”- “detrás de” mediante actividades lúdicas.
- Muestra sentido de orientación en las relaciones espaciales “abajo”- “arriba” mediante la postura del cuerpo y con los objetos.
- Muestra sentido de orientación en el lugar mediante diversas acciones como: subir, bajar, salir, entrar a través de canciones.

3.1.8 Panel de valores y actitudes

PANEL DE VALORES Y ACTITUDES INSTITUCIÓN EDUCATIVA:			
VALORES	RESPONSABILIDAD	RESPECTO	SOLIDARIDAD
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> • Cumple con los trabajos • Ser puntual • Asumir las consecuencias de sus propios actos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar a nuestros compañeros tal como es • Escuchar con atención • Aceptar distintos puntos de vista 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a sus compañeros • Mostrar confianza en sí mismo. • Compartir con sus demás compañeros

		• Asumir las normas de convivencia	
ENFOQUES TRANSVERSALES	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusivo o de atención a la diversidad • Intercultural • Igualdad de género • Ambiental • Búsqueda de la excelencia • Orientación al bien común • De derechos 		

Fuente: (Programa Curricular de Educación Inicial 2016, pp.26)

3.1.9 Definición de valores y actitudes

Los valores y actitudes	
Comprendo los valores	Comprendo las actitudes
<p>Responsabilidad</p> <p>Es un valor en donde la persona asume ciertas obligaciones, compromiso y deberes y se compromete a realizarlo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumple con los trabajos Es una actitud en la cual la persona termina una tarea asignada. No solo por cumplir sino por realizarlo de manera adecuada. 2. Ser puntual Es una actitud en que la persona esta antes o a la hora en un determinado lugar. 3. Asumir las consecuencias de sus propios actos. Es una actitud en donde la persona admite o acepta sus consecuencias de sus propios actos.
<p>Respeto</p> <p>Es un valor en la cual la persona muestra atención, consideración y admiración a los demás y a uno mismo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptar a nuestros compañeros tal como es Es una actitud en donde la persona admite y comprende a otro individuo tal y como es. 2. Escuchar con atención Es una actitud en la cual presto atención a lo que oigo. 3. Aceptar distintos puntos de vista Es una actitud en donde recibo voluntariamente sin ninguna oposición los distintos puntos de vista aun así no comparta con su idea. 4. Asumir las normas de convivencia Es una actitud en la cual sigo o acato pautas o reglas para vivir en compañía con los demás.
<p>Solidaridad</p> <p>Es un valor en donde la persona demuestra apoyo con lo demás sin esperar nada a cambio y realizarlo de la mejor manera.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar a sus compañeros Es donde brinda apoyo a sus compañeros cuando más lo necesitan. 2. Mostrar confianza en sí mismo Es una actitud en la cual se acepta y se aprecia a si mismo con todos sus atributos personales. 3. Compartir con sus demás compañeros

	Es una actitud de manera reciproca en donde una persona da algo ya sea material o inmaterial a la otra persona para que hacia ambos disfruten de manera conjunta.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

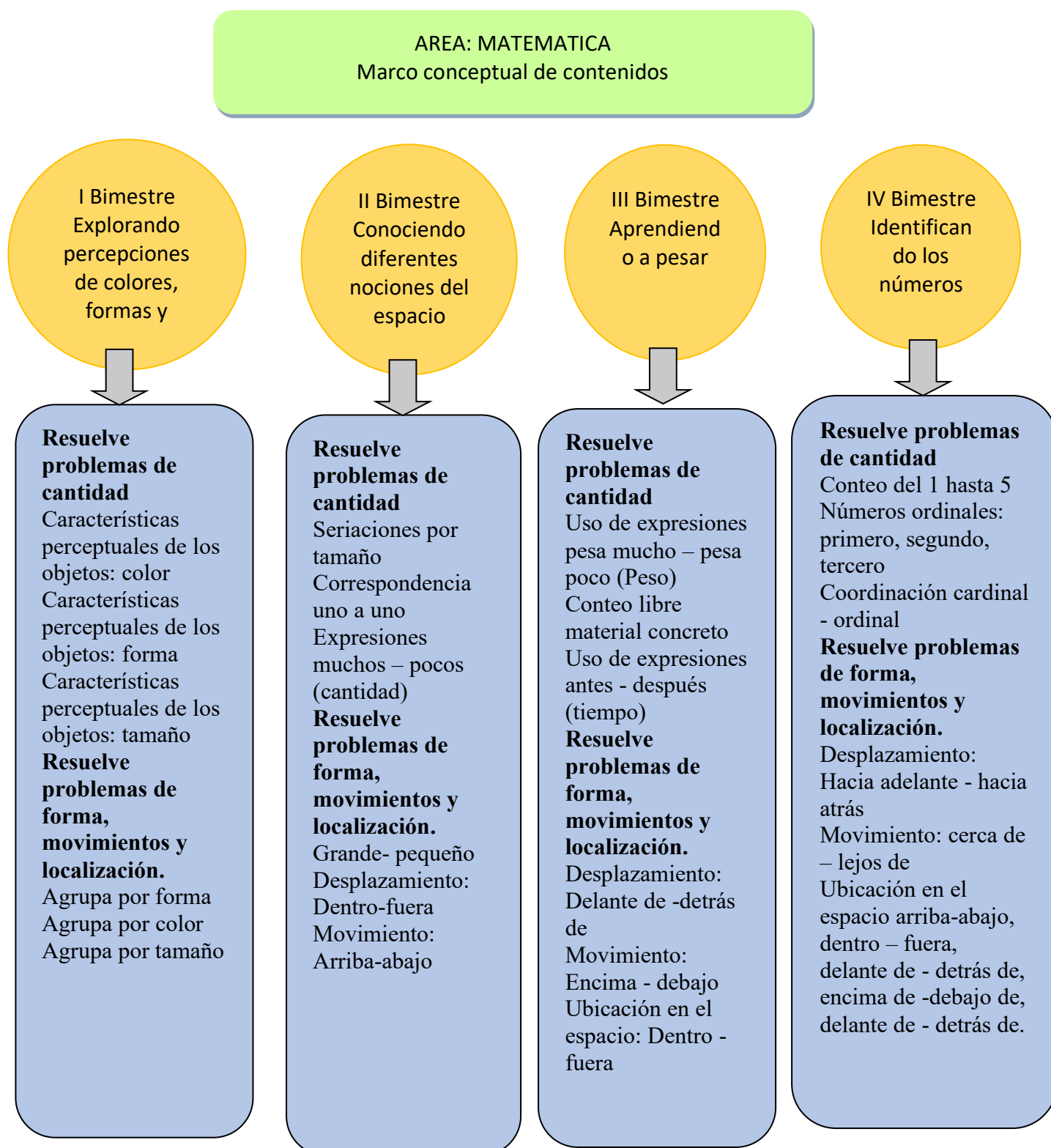
3.1.10 Evaluación de diagnóstico

Lista de Cotejo Edad 3 años				
N	Ítems		Si	No
Resuelve problemas de cantidad				
1	Establece relaciones entre los objetos de su entorno mediante sus características perceptuales.	Los niños agrupan objetos según su característica como peluches, muñecos entre otros que le servirá para su sector de dramatización y otros buscaran objetos como libro, cuentos, para su sector de biblioteca.		
2	Usan expresiones acerca de cantidad, peso y tiempo.	Los niños empiezan a meter en las cajas pelotas y en otra caja bloques y dicen “En esta caja hay muchas pelotas para jugar”		
3	Utiliza conteo espontaneo siguiendo un orden no convencional.	Los niños en una actividad motriz juegan a contar las pelotas y entre todos dicen “Uno, dos, cuatro, seis”		
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.				
7	Identificar relaciones de medida en situaciones cotidianas.	Los niños reconocen los objetos según su tamaño, tienen varios cubos de diferentes tamaños pequeños, grandes y los menciona.		
8	Se ubica a sí mismo y ubica objetos en el espacio en donde se encuentra.	Los niños cuando juegan a las escondidas se ubican detrás de la puerta para luego ubicarlos a sus compañeros.		
9	Prueba diferentes formas de resolver una determinada situación con la ubicación, desplazamiento en el espacio y construcción	Los niños arman una torre de bloques y una niña dice ya no alcanzamos y se sube a una silla y continúa armando la torre.		

3.1.11 Programación anual

Programación Anual de Asignatura		
1. Institución educativa 2. Nivel: Inicial 3. Grado: 4 años 4. Sección: 5. Área: Matemática 6. Profesor(a): Graciela Chavez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.		
Contenidos	Medios	Métodos de Aprendizaje
<p>I Bimestre</p> <p>Resuelve problemas de cantidad Características perceptuales de los objetos: color Características perceptuales de los objetos: forma Características perceptuales de los objetos: tamaño Resuelve problemas de forma, movimientos y localización. Agrupa por forma Agrupa por color Agrupa por tamaño</p> <p>II Bimestre</p> <p>Resuelve problemas de cantidad Seriaciones por tamaño Correspondencia uno a uno Expresiones muchos – pocos (cantidad) Resuelve problemas de forma, movimientos y localización. Grande- pequeño Movimiento: Arriba-abajo</p> <p>III Bimestre</p> <p>Resuelve problemas de cantidad Uso de expresiones pesa mucho – pesa poco (Peso) Conteo libre material concreto Uso de expresiones antes - después (tiempo) Resuelve problemas de forma, movimientos y localización. Desplazamiento: Delante de -detrás de Movimiento: Encima – debajo Desplazamiento: Dentro-fuera</p> <p>IV Bimestre</p> <p>Resuelve problemas de cantidad Conteo del 1 hasta 5 Números ordinales: primero, segundo, tercero Coordinación cardinal - ordinal Resuelve problemas de forma, movimientos y localización. Desplazamiento: Hacia adelante - hacia atrás Movimiento: cerca de – lejos de Ubicación en el espacio arriba-abajo, dentro – fuera, delante de - detrás de, encima de -debajo de, delante de - detrás de.</p>		<p>- Comparar</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comparación de objetos que pesan mucho y pesan mediante la manipulación de material concreto. <p>- Identificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación del espacio a través de posiciones y posturas como adelante y atrás. <p>- Relación de números y la cantidad en situaciones cotidianas mediante estrategias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Clasificación de objetos siguiendo criterios de forma, tamaño, etc. <p>- Ordenar-Secuenciar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ordenación de elementos de menor a mayor a través de diversos materiales. <p>- Expresar</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión mediante el dibujo libre mostrando las relaciones espaciales de personas y objetos. <p>- Mostrar sentido de orientación</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Muestra sentido de orientación en las relaciones espaciales “delante de”- “detrás de” mediante actividades lúdicas.
Capacidades-Destrezas	Fines	Valores -Actitudes
<p>Comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar. • Comparar • Relacionar. • Clasificar. • Ordenar-Secuenciar. • Expresar <p>Orientación espacio temporal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar sentido de orientación 	<p>Responsabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumple con los trabajos. • Ser puntual. • Asumir las consecuencias de sus propios actos. <p>Respeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptar a nuestros compañeros tal como es. • Escuchar con atención. • Aceptar distintos puntos de vista. • Asumir las normas de convivencia. <p>Solidaridad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a sus compañeros. • Mostrar confianza en sí mismo. • Compartir con sus demás compañeros. 	

3.1.12 Marco conceptual de los contenidos

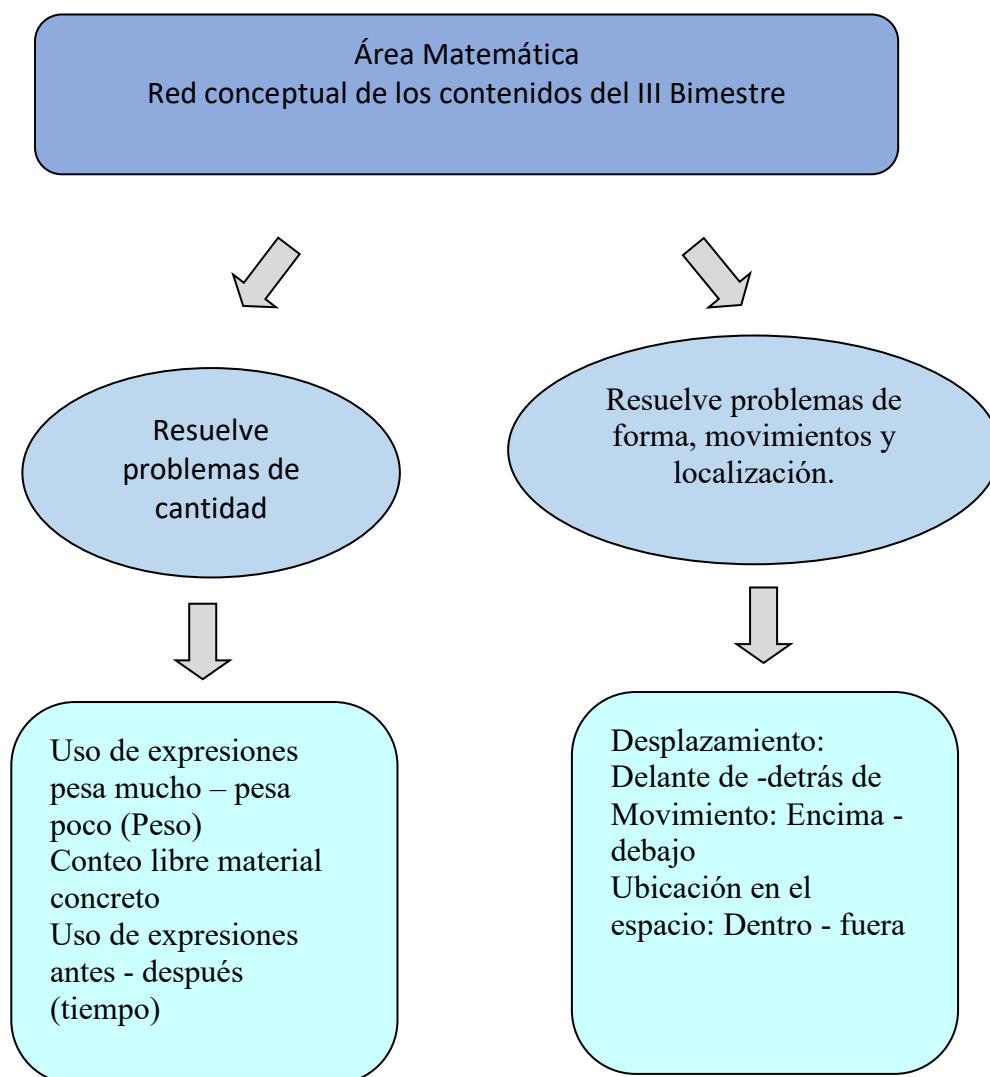


3.2. Programación específica

3.2.1. Unidad de aprendizaje

Unidad de Aprendizaje		
1.Institución educativa 2. Nivel: Inicial 3. Grado: 4 años 4.Sección: 5. Área: Matemática 6. Profesor(a): Graciela Chavez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.		
Contenidos	Medios	Métodos de Aprendizaje
<p>III Bimestre</p> <p>Resuelve problemas de cantidad</p> <p>Uso de expresiones pesa mucho – pesa poco (Peso) conteo libre material concreto Uso de expresiones antes - después (tiempo)</p> <p>Resuelve problemas de forma, movimientos y localización.</p> <p>Desplazamiento: Delante de -detrás de Movimiento: Encima – debajo</p> <p>Ubicación en el espacio: Dentro - fuera</p>		<ul style="list-style-type: none"> ○ Comparación de los pesos de los objetos a través de actividades lúdicas mostrando confianza en sí mismo. ○ Comparación el peso de los objetos a través de material concreto, cumpliendo con el trabajo. ○ Comparación el peso de diversos objetos haciendo uso de sus brazos a modo de balanza asumiendo normas de convivencia. ○ Comparación el peso de diversos objetos haciendo uso de la balanza respetando las normas de convivencia. ○ Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación corporal valorándose a sí mismos. ○ Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de – detrás de mediante el material concreto escuchando con atención. ○ Mostrar sentido de orientación al ubicar delante de - detrás de mediante el material gráfico cumpliendo con el trabajo. ○ Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de – detrás de, dentro – fuera mediante la coordinación motora mostrando confianza en sí mismo.
Capacidades-Destrezas	Fines	Valores -Actitudes
Comprensión: <ul style="list-style-type: none"> • Comparar Orientación espacio temporal <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar sentido de orientación 	<p>Responsabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumple con los trabajos. <p>Respeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar con atención. • Asumir las normas de convivencia. <p>Solidaridad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar confianza en sí mismo. • Compartir con sus demás compañeros. 	

3.2.2. Red conceptual de contenido de la Unidad



3.2.3. Actividades de aprendizaje

Actividad 1: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Comparar pesa mucho-pesa poco a través de actividades lúdicas mostrando confianza en sí mismo.

INICIO

Los niños salen al patio a realizar una carrera de postas donde llevarán diferentes botellas (llenas de arroz, plumas, agua, algodón, bolitas de gel, gemas, canicas, palitos, arena, etc.) y las transportan de un lugar a otro.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿A qué jugaron?

¿Qué cargaron?

¿Qué botella pesa mucho?

¿Qué botella pesa poco?

PROCESO

1. Percibir las botellas que contiene arroz, agua, algodón, gemas entre otros que encuentran en el patio.
2. Identifica el peso de las botellas cargando en cada mano una botella.
3. Establece los criterios de comparación al cargar las botellas.
4. Realiza la comparación al mencionar que botella pesa mucho y que botella pesa poco.

SALIDA

• **Evaluación.**

Comparar pesa mucho-pesa poco a través de actividades lúdicas mostrando confianza en sí mismo.

• **Metacognición**

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Qué hacemos cuando comparamos las botellas?

¿Qué botellas pesaron mucho?

¿Qué botellas pesaron poco?

¿Qué criterios hemos usado para las botellas?

¿Fue difícil o fácil cargar las botellas?

• **Transferencia**

En casa juegan con globos llenos agua y llenos de aire con otros miembros de su familia, comparando que pesa mucho y que pesa poco y los menciona en clase.

Actividad 2: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.
Comparar el peso de los objetos a través de material concreto, cumpliendo con el trabajo.

INICIO

Los niños ayudan a la maestra a cargar algunas cajas llenas de juguetes, pelotas de trapo, títeres, bloques de madera, etc.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Qué contenía cada caja?

¿Cuál de las cajas será la más pesada?

¿Cuál de las cajas será la menos pesada?

PROCESO

1. Percibe las cajas que contienen juguetes, pelotas de trapo, títeres entre otros objetos.
2. Identifica los materiales mencionando que contiene cada caja (juguetes, títeres, etc).
3. Establece los criterios de comparación al cargar las diferentes cajas.
4. Realiza la comparación mencionando cuáles de las cajas pesa mucho, pesa poco.

SALIDA

Evaluación:

Comparar el peso de los objetos a través de material concreto, cumpliendo con el trabajo.

Metacognición

¿Qué aprendiste hoy?

¿Qué hacemos cuando comparamos las cajas?

¿Las cajas que cargaste todos pensaban igual?

¿Cuál de las cajas pesa mucho?

¿Cuál de las cajas pesa poco?

¿Qué criterios hemos usado para las cajas?

Transferencia

En casa cargar diferentes bolsas de frutas y otra de pan comparando cuales pesan mucho y cuales pesan poco y comenta a tus padres.

Actividad 3: (45 min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.
Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso de sus brazos a modo de balanza asumiendo normas de convivencia.

INICIO

Los niños reciben dos cajas cerradas sobre su mesa y las cargan.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Cómo son las cajas?

¿Alguna de las cajas pesa más que la otra?

¿Por qué alguna de las cajas pesa poco?

¿Qué habrá dentro de la caja que pesa mucho?

PROCESO

1. Percibe sobre la mesa objetos variados de peso pesado o ligero como pelotas, peluches, entre otros.
2. Identifica cada objeto que se encuentra sobre su mesa cargando el peluche mencionando pesa menos y luego carga el avión diciendo pesa más.
3. Establece los criterios de comparación al manipular un objeto pesado en una mano y un objeto ligero en la otra mano (martillo y copo de algodón)
4. Realiza la comparación al mencionar cuál de los materiales pesa mucho y cual pesa poco.

SALIDA

· Evaluación.

· Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso de sus brazos a modo de balanza asumiendo normas de convivencia

· Metacognición

- ¿Qué aprendieron el día de hoy?
- ¿Qué hacemos cuando comparamos las cajas?
- ¿Qué materiales habían dentro de cada caja?
- ¿Las dos cajas pesaban igual?
- ¿Qué había dentro de la caja que pesaba mucho?
- ¿Qué había dentro de la caja que pesaba poco?
- ¿Qué criterios hemos usado para cargar las cajas y objetos?
- ¿Fue fácil o difícil saber cuánto pesaba cada caja?

· Transferencia

En casa busquen utensilios de cocina (cuchara de palo y olla) con una mano carga la cuchara de palo y con la otra olla comparando cual pesa mucho y cual pesa poco, comentando en clase.

Actividad 4: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso de la balanza respetando las normas de convivencia.

INICIO

Los niños reciben diversos objetos pequeños (chapas, corchos, imanes, plumas, cubos de madera, bolsitas de arena, etc.) y una balanza.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetos observan?
- ¿Para que servirán?
- ¿Qué podemos hacer con estos materiales?
- ¿En qué otro lugar entramos balanzas?

PROCESO

1. Percibe los objetos como chapas, plumas, bolsitas de arena entre otros junto con la balanza que están sobre la mesa.
2. Identifica cada objeto que se encuentra sobre la mesa cargando y mencionando.
3. Establece los criterios de comparación al manipular los diversos objetos colocando sobre la balanza.
4. Realiza la comparación al mencionar porque un lado de la balanza se inclina más que el otro, utilizando los términos, quien pesa mucho, quien pesa poco.

SALIDA

· Evaluación.

Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso de la balanza respetando las normas de convivencia

· Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Qué materiales había sobre tu mesa?

¿Qué hacemos cuando comparamos los objetos?

¿Todos los objetos pesaban igual?

¿Qué pasaba con la balanza cuando poníamos un objeto pesado?

¿Qué pasaba con el lado de la balanza que tenía el objeto que no pesaba mucho?

¿Qué criterios hemos usado para los objetos?

¿Fue fácil o difícil saber cuánto pesaban los objetos al utilizar la balanza?

· Transferencia

Con ayuda de sus padres elaborar una balanza casera y pesan diversos objetos, comentaran la experiencia en clase.

Actividad 5: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Comparar el peso de diversos vegetales haciendo uso de la balanza casera respetando las normas de convivencia.

INICIO

Los niños reciben una canasta de mercado con una balanza y diversos vegetales: naranjas, tomates, zanahoria, papas, manzanas, mandarinas, plátanos, etc.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Qué observan dentro de la canasta?

¿qué podemos hacer con ellos?

¿Dónde se compran estos vegetales?

¿Por qué habrá una balanza?

PROCESO

1. Percibe los vegetales como papas, zanahoria, tomates, entre otros y la balanza que están dentro de la canasta manipulándolos libremente.
2. Identifica los vegetales que pesan menos y los que pesan más mediante la balanza.
3. Establece los criterios de comparación de los vegetales al manipular los diversos objetos y colocándolos sobre la balanza.

4. Realiza la comparación al mencionar porque un lado de la balanza se inclina más que el otro, utilizando los términos, qué vegetal pesa mucho y qué vegetal pesa poco.

SALIDA

· Evaluación.

Comparar el peso de diversos vegetales haciendo uso de la balanza casera respetando las normas de convivencia.

· Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Qué materiales había sobre tu mesa?

¿Qué hacemos cuando comparamos los vegetales?

¿Todos los vegetales pesaban igual?

¿Qué pasaba con la balanza cuando poníamos una naranja y una mandarina?

¿Qué criterio hemos usado para los vegetales?

¿A partir de estos ejemplos, ¿podemos decir algún principio importante?

. Transferencia

Con ayuda de sus padres juegan al mercado y pesan diversos alimentos, comentaran la experiencia en clase.

Actividad 6: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso material gráfico, respetando las normas de trabajo.

INICIO

Los niños reciben por grupos de trabajo un sobre de regalo con diferentes 4 imágenes de objetos o animales de diferente tamaño: sandía y un mango/ ratón y un perro/ una tetera y una cuchara/ un estuche de plumón y un lápiz. Junto a ello también reciben un papelógrafo con imágenes de 2 balanzas: una inclinada hacia la derecha y la otra inclinada hacia la izquierda.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Qué imágenes observan?

¿dónde las han visto?

¿qué podemos hacer con ellas?

¿Por qué las balanzas están inclinadas hacia diferentes lados?

PROCESO

1. Percibe las imágenes de objetos como tetera, cuchara, plumón, lápiz y animales como ratón, perro que están en el sobre.
2. Identifica las imágenes de acuerdo al peso que tiene mencionando cada una. Por ejemplo, el perro pesa más que el ratón.
3. Establece los criterios de comparación al separar de acuerdo al peso las imágenes observadas: los que pesan mucho las que pesan poco

4. Realiza la ubicación de imágenes en cada balanza dibujada en el papelógrafo que permita interpretar cuál pesa mucho y cuál pesa poco.

SALIDA

· **Evaluación.**

Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso material gráfico, respetando las normas de trabajo.

· **Metacognición**

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Qué imágenes había en su sobre?

¿Qué hacemos cuando comparamos las imágenes?

¿Qué pasaba con el lado de la balanza que se quedaba hacia arriba?

¿Qué criterios hemos usado para las imágenes?

¿Fue fácil o difícil ubicar correctamente las imágenes en la balanza?

¿A partir de estos ejemplos, ¿podemos decir algún principio importante?

· **Transferencia**

Desarrollan en casa una ficha gráfica en la que deben ubicar otras imágenes en la balanza que observan ubicándolas de acuerdo al peso que puedan presentar.

Actividad 7: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación corporal valorándose a sí mismos.

INICIO

Los niños salen al patio y juegan a “Simón dice”

¿A qué jugamos?

¿Qué movimientos realizamos?

¿en qué lugar jugamos?

¿Podemos saber dónde nos ubicamos cuando utilizamos los ula ula?

PROCESO

1. Percibe la información al indicarle que se ubique dentro o fuera del ula ula.

2. Identifica los elementos de orientación dentro – fuera al señalar el lugar en donde se debe poner al recibir la indicación.

3. Orienta su cuerpo dentro o fuera del ula ula de acuerdo a la indicación dada.

SALIDA

· **Evaluación.**

Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación corporal valorándose a sí mismos.

Metacognición

¿Cómo realizaste el juego?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado al jugar con el ula lula?
 ¿Cómo lo resolviste?
 · Transferencia
 En casa realizan el juego con su familia “mar adentro – mar fuera”.

Actividad 8: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.
 Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto escuchando con atención.

INICIO

Los niños reciben una caja con diversos objetos.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Qué será?

¿qué habrá en la caja?

¿qué podemos hacer con ella?

¿cómo podemos saber lo que contiene la caja?

PROCESO

1. Percibe la información claramente de los objetos que hay dentro de la caja.

2. Identifica los objetos que están dentro de la caja mencionándolo.

3. Orienta los objetos de acuerdo a la indicación dada: dentro o fuera de la caja.

SALIDA

· **Evaluación.**

Muestra sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto escuchando con atención.

Metacognición

¿fue fácil descubrir lo que contenía la caja?

¿Qué tuvimos que hacer para descubrirlo?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

· **Transferencia**

En casa juegan a colocar diversos objetos dentro o fuera de cajas de acuerdo a la indicación dada por un adulto.

Actividad 9: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera en material gráfico cumpliendo con el trabajo.

INICIO

La maestra narra un cuento “Pepe ordena su cuarto” en el cual se observan imágenes de juguetes fuera de sus cajas correspondientes y otros elementos u objetos guardados en cajas que no le corresponden.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿De qué trata el cuento?

¿Dónde guardaba pepe sus juguetes?
 ¿Dónde los guardaba los juguetes que si correspondían?

PROCESO

1. Percibir las diferentes imágenes (serpientes, tren, pescados, gusano, vestidos, lápices, etc.) al escuchar el cuento.
2. Identifica las imágenes que se encuentran dentro o fuera de las cajas
3. Establece los criterios de comparación al separar las imágenes que son están dentro y de las fuera de la caja.
4. Realiza la comparación de las imágenes mediante una hoja de aplicación según la indicación: deslizar plastilinas en las imágenes que se encuentran dentro de la caja y realizar el puntillismo en las imágenes que están fuera de la caja.

SALIDA

Evaluación

Meta cognición

- ¿Qué aprendiste hoy?
- ¿Qué imágenes viste?
- ¿Las imágenes que observaste estaban en el mismo lugar?
- ¿Cómo lo has hecho?
- ¿Qué dificultades has encontrado?
- ¿Cómo lo resolviste?

Transferencia

En casa los niños con ayuda de sus padres ordenaran sus juguetes, y los pondrán dentro o fuera, según correspondan.

Actividad 10: (45min) Integrantes: Graciela Chavez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación corporal valorándose a sí mismos.

INICIO

Los niños participan mediante el juego congelado. Donde empezarán a bailar correr, saltar siguiendo indicaciones y luego responderán a las preguntas: ¿Les gustó el juego? ¿Qué parte te gustó más? ¿Quién estaba a tu costado?
 ¿Te acuerdas? ¿Quién estaba detrás de Martín? ¿Quién estaba delante de Silvana?

PROCESO

1. Percibe la información siguiendo indicaciones y hacer la dinámica “Soy una serpiente”
2. Identifica la posición de su cuerpo cuando le indique Juan colócate detrás de tu amigo Joaquín y Lupita colócate delante de María
3. Muestra sentido de orientación al ponerse detrás de o delante de su amigo para continuar con la dinámica.

SALIDA

Evaluación

Muestra sentido de orientación al ubicarse delante de – detrás de para continuar con la dinámica.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Cómo lo has hecho?

¿Quién estaba detrás de ti?

¿Quién estaba delante de ti?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

Transferencia

En casa realiza la dinámica con tus padres.

Actividad 11: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de – detrás de mediante el material concreto escuchando con atención.

INICIO

Los niños escuchan y bailan la canción “El baile de los Animales” y luego responderán a las preguntas: ¿Te gustó el baile? ¿Qué movimientos realizaste? ¿Quién estaba detrás de ti? ¿Quién estaba delante de ti?

PROCESO

1. Percibe la información de que escoja un juguete del salón.
2. Identifica la posición que tomará el juguete al recibir indicaciones de su amigo para realizar una fila. Comentando Lucas pon tu carro delante de del robot y Juana pon tu muñeca detrás de del peluche y así sucesivamente.
3. Muestra sentido de orientación al poner los juguetes detrás de o delante de al recibir indicaciones de sus demás compañeros.

SALIDA

Evaluación:

Muestra sentido de orientación al ubicar delante de – detrás de los juguetes siguiendo indicaciones.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Cómo lo has hecho?

¿Quién estaba detrás del peluche?

¿Quién estaba delante del robot?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

Transferencia

En casa realiza una fila con tus juguetes favoritos.

Actividad 12: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación al ubicar delante de - detrás de mediante el material gráfico cumpliendo con el trabajo.

INICIO

Los niños recibirán coronas de diferentes animales y luego formaran una fila y al ritmo de la canción imitaran a los animales que tiene según su corona y responderán a las preguntas: ¿Te gustó la canción? ¿Qué animal eras? ¿Qué animalito estaba detrás de ti? ¿Qué animalito estaba delante de ti?

PROCESO

1. Percibe la información escogiendo una imagen que más le agrade.
2. Identifica su posición junto con la imagen que tendrán al recibir indicaciones. Por ejemplo, quien tenga la imagen de la tortuga ponerse atrás de la imagen de gato, quien tenga la imagen del perro ponerse delante de la imagen del elefante.
3. Muestra sentido de orientación al poner delante de o detrás junto con su imagen según la indicación.

SALIDA

Evaluación:

Muestra sentido de orientación al ubicarse con su imagen favorita delante de – detrás siguiendo indicaciones.

Metacognición

- ¿Qué aprendieron el día de hoy?
- ¿Qué imagen escogiste?
- ¿Qué imagen estaba detrás de ti?
- ¿Cómo lo has hecho?
- ¿Qué dificultades has encontrado?
- ¿Cómo lo resolviste?

Transferencia

En casa disfrazarse del animal que más te guste y ponerse detrás de o delante de, algún familiar o de tus padres.

Actividad 13: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación motora mostrando confianza en sí mismo.

INICIO

Los niños observan en la pizarra un tren donde habrá muchos animales y responderán a las preguntas: ¿Qué animales hay en el tren? ¿Qué animal te gusta más? ¿Qué animal se encuentra delante del elefante? ¿Qué animal se encuentra detrás del león?

PROCESO

1. Percibe la información siguiendo indicaciones para subir al gusanito.

2. Identifica la posición de su cuerpo cuando sube al gusanito indicando que se ponga detrás de su amigo Mariano.
3. Muestra sentido de orientación al ponerse delante de o detrás de su compañero al subir al gusanito.

SALIDA

Evaluación:

Muestra sentido de orientación al ubicarse delante de o detrás de siguiendo indicaciones para subir al gusanito.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Te gusto subirte al gusanito?

¿Cómo lo has hecho?

¿Quién estaba detrás de ti en el gusanito?

¿Quién estaba delante de ti en el gusanito?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

Transferencia

En casa con tus padres juega al tren con una canción.

Actividad 14: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Muestra sentido de orientación espacial: delante de – detrás de con su cuerpo, mostrando seguridad en sí mismo.

INICIO

Los niños escuchan y bailan la canción “soy una serpiente” junto con la maestra.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿De qué trataba la canción?

¿Dónde se colocaban los niños?

¿Quién estaba delante de los niños?

PROCESO

Percibe la información al realizar los movimientos de su cuerpo al ritmo de la música.

Identifica la orientación espacial delante de- detrás de la maestra continuando los demás compañeros según la posición que se le indicó.

Muestra sentido de orientación delante de – detrás al ubicarse en el lugar que le corresponde.

SALIDA

Evaluación

Muestra sentido de orientación espacial: delante de – detrás de con su cuerpo, mostrando seguridad en sí mismo.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Cómo lo has hecho?
 ¿Qué dificultades has encontrado?
 ¿Cómo lo resolviste?

Transferencia

En casa con ayuda de sus padres juegan a san Martín pescador, luego lo comentan en clase.

Actividad 15: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Muestra sentido de orientación encima – debajo, realizando diversas acciones con su cuerpo mostrando confianza en sí mismo.

INICIO

Los niños en el patio realizan un circuito motriz (pasaran reptando por debajo de los semicírculos, saltando por encima de la barra de equilibrio, gateando por debajo del túnel, caminando por encima del riel de equilibrio etc.)

Responden a las siguientes preguntas:

¿Qué acciones le gustaron más?
 ¿Qué parte de su cuerpo utilizaron?
 ¿Qué acciones realizaron al pasar por encima de la barra de equilibrio?
 ¿Qué acciones realizaron al pasar por debajo del túnel?

PROCESO

1. Percibe los diferentes materiales del circuito psicomotriz siguiendo las indicaciones.
2. Identifica la posición de su cuerpo al pasar por encima del riel de equilibrio, por debajo del túnel
3. Muestra sentido de orientación encima-de bajo al realizar el circuito motriz.

SALIDA

Evaluación:

Muestra sentido de orientación encima – debajo, realizando diversas acciones con su cuerpo mostrando confianza en sí mismo.

Metacognición:

¿Qué aprendieron el día de hoy?
 ¿Cómo lo has hecho?
 ¿Dónde se ubicaban al pasar el túnel?
 ¿Dónde me ubicaba cuando estaba caminando por el riel?
 ¿Qué dificultades has encontrado?
 ¿Cómo lo resolviste?
 ¿Qué es lo que te gusto de la clase?

Transferencia

En casa jugaran a colocarse en diferentes posiciones encima de la cama debajo de la mesa y comentaran en clase.

Actividad 16: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Muestra sentido de orientación encima-debajo mediante las posturas del cuerpo compartiendo con sus demás compañeros.

INICIO

Los niños realizan el juego “conejos a sus conejeras” los niños en grupo caminarán libremente debajo de la sábana, a la indicación de la maestra: conejos a sus conejeras los niños se colocarán encima de la sábana.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Qué juego jugaron?

¿Qué objeto utilice?

¿Qué hacía cuando estaba debajo de la sábana?

PROCESO

Percibe la información claramente del juego “conejos a sus conejeras”

Identifica la posición de su cuerpo al ponerse encima o debajo de la sábana

Muestra sentido de orientación al colocarse encima de la sábana o debajo de la sábana.

SALIDA

Evaluación:

Muestra sentido de orientación encima-debajo mediante las posturas del cuerpo compartiendo con sus demás compañeros.

Metacognición:

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Dónde colocaban la sábana?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

¿Qué es lo que te gusto del juego?

Transferencia

En casa cargar a esconderse debajo de la mesa o cama y cuando a parecen se ponen encima del sillón o silla, luego comentan en clase.

Actividad 17: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material concreto, compartiendo con sus demás compañeros.

INICIO

Los niños observan una pequeña caja con diferentes objetos, y lo irán colocando en diferentes lugares a la indicación de la maestra (el oso encima del estante, carro debajo de la silla, pelota debajo de la mesa, etc.).

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Qué contenía la caja?

¿Dónde colocaron el oso de peluche?

¿Dónde estaba la pelota?

PROCESO

1. Percibe la información observando el video de forma clara.

2. Identifica sentido de orientación encima-debajo mediante el video presentado.

3. Muestra sentido de orientación encima-debajo al colocar los diversos materiales concretos según las indicaciones.

SALIDA

Evaluación

Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material concreto, compartiendo con sus demás compañeros.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

¿Qué objetos estaban debajo de la mesa?

¿Qué objetos estaban encima del estante?

Transferencia

En casa jugarán colocando juguetes en diferentes posiciones(encima-debajo),lo comentan en su casa.

Actividad 18: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material gráfico mostrando confianza en sí mismo.

INICIO

Los niños observan un video.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Quién aparece en el video?

¿Qué buscaba pulpito?

¿Dónde encontró la primera pieza del rompecabezas?

¿Dónde más encontró pulpo las piezas del rompecabezas?

PROCESO

1. Percibe la información al observar el video de manera clara.

2. Identifica el sentido de orientación encima- debajo con imágenes.

3. Muestra sentido de orientación encima-debajo al realizar una hoja de aplicación.

SALIDA

Evaluación

Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material gráfico mostrando confianza en sí mismo.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué imagen se encontraba encima de la silla?

¿Qué imagen se encontraba debajo de la silla?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

¿Qué es lo que te gusto de la clase?

Transferencia

En casa con ayuda de tus padres imprimirán dibujos pegan en el cuarto debajo del estante, arriba de la mesa, etc.

Actividad 19: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material gráfico mostrando confianza en sí mismo.

INICIO

Los niños escuchan el cuento de “pepito y el ratón”.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Cómo se llama el cuento?

¿Dónde se encontraba pepito?

¿Dónde estaba el ratón?

¿Quién más estaba encima de la mesa?

PROCESO

1. Percibe la información al escuchar el cuento de manera clara.

2. Identifica el sentido de orientación encima- debajo al nombrar las imágenes, quienes están encima, quienes se están abajo.

3. Muestra sentido de orientación encima-debajo al ubicar las imágenes en el lugar correspondiente.

SALIDA

•Evaluación.

Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material gráfico mostrando confianza en sí mismo.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

¿Qué es lo que te gusto de la clase?

•Transferencia

En casa con ayuda de tus padres realizaran una hoja de aplicación pegando imágenes, según la indicación, (zapatos debajo de la cama, florero encima de la mesa, etc, luego comentan en clase

Actividad 20: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material concreto mostrando confianza en sí mismo.

INICIO

Los niños realizan un juego por grupo con el paracaídas de tela y pelotas de colores (los niños con ayuda del paracaídas harán brincar las pelotas evitarán que caigan las pelotas debajo del paracaídas)

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Qué hicieron con las pelotas?

¿Dónde estaban las pelotas cuando el paracaídas estaba en movimiento?

¿Dónde estaban las pelotas cuando se caían?

PROCESO

1. Percibe la información al escucha las indicaciones del juego.

2. Identifica el sentido de orientación encima- debajo al nombrar las pelotas, están encima, o están debajo.

3. Muestra sentido de orientación encima-debajo al ubicar las pelotas en el lugar correspondiente.

SALIDA

•Evaluación.

Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material concreto mostrando confianza en sí mismo.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

¿Qué es lo que te gusto de la clase?

•Transferencia

En casa en conjunto con tus padres jugaran colocando objetos encima o debajo de los muebles según la indicación, (almohadas debajo de la cama, zapatos encima de la silla, etc., luego comentan en clase.

3.2.4. Materiales de apoyo: fichas, lectura, etc.

Anexo1 Comparar pesa mucho-pesa poco a través de actividades lúdicas mostrando confianza en sí mismo.



Anexo 2 Comparar el peso de los objetos a través de material concreto, cumpliendo con el trabajo.



<http://bit.ly/3ZFKHz5>



<http://bit.ly/3ZFKHz5>

Anexo 3 Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso de sus brazos a modo de balanza asumiendo normas de convivencia.



Anexo 4: Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso de la balanza respetando las normas de convivencia.



Anexo 5 Comparar el peso de diversos vegetales haciendo uso de la balanza casera respetando las normas de convivencia.



Anexo 6: Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso material gráfico, respetando las normas de trabajo.



Anexo 7: Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación corporal valorándose a sí mismos.



Anexo 8 Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto escuchando con atención.



Anexo 9



Anexo 10: Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación corporal valorándose a sí mismos.

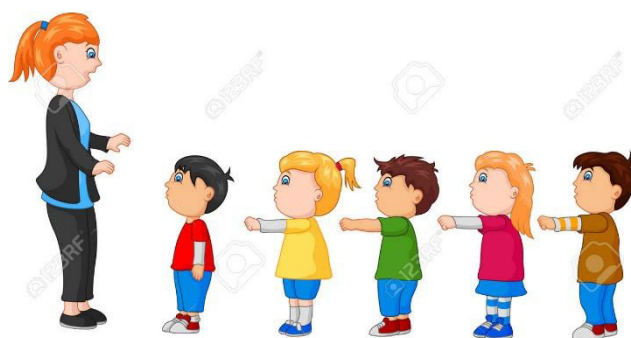


Anexo 11: Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante el material concreto escuchando con atención.

<https://www.youtube.com/watch?v=HRs7Dfxl2-c>



anexo 12: Mostrar sentido de orientación al ubicar delante de - detrás de mediante el material gráfico cumpliendo con el trabajo.



Anexo 13: Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación motora mostrando confianza en sí mismo.



Anexo 14: Muestra sentido de orientación espacial: delante de – detrás de con su cuerpo, mostrando seguridad en sí mismo.

https://www.google.com/search?gs_ssp=eJzj4tVP1zc0TCssyTMqNi4zYPQSLM6vVCjNS1QoTi0qyEzNK0kFALvIC4A&q=soy+una+serpiente&oq=soy+una+ser&aqs=chrome.1.0i131i355i433i512j46i131i433i512j69i57j0i512j46i512j0i512i5.9739j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8



Anexo 15: Muestra sentido de orientación encima – debajo, realizando diversas acciones con su cuerpo mostrando confianza en sí mismo



anexo16: Muestra sentido de orientación encima-debajo mediante las posturas del cuerpo compartiendo con sus demás compañeros.

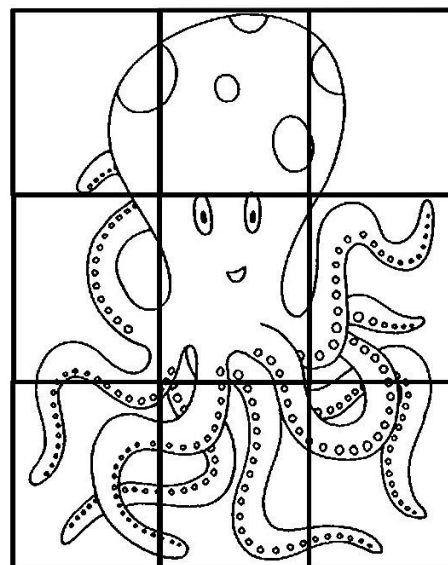


Anexo 17: Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material concreto, compartiendo con sus demás compañeros.



<http://bit.ly/3ZFkH5>

Anexo 18: Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material gráfico mostrando confianza en sí mismo. Los niños observan un video.



https://youtu.be/c_FrQVPmOu8

Anexo 19: Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material gráfico mostrando confianza en sí mismo.



3.2.5. Evaluaciones de proceso y final de Unidad

Actividad 1

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	

Capacidad: Comprensión	Destreza: Comparar
Comparar pesa mucho-pesa poco a través de actividades lúdicas.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Compara todos los objetos pesa mucho – pesa poco a través de actividades lúdicas.	A
Compara un objeto pesa mucho-pesa poco a través de actividades lúdicas.	B
Compara ningún objeto de pesa mucho-pesa poco a través de actividades lúdicas.	C

Actividad 2

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	

Capacidad: Comprensión	Destreza: Comparar
Comparar el peso de los objetos a través de material concreto.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Compara el peso de todos los objetos a través de material concreto.	A
Comparar el peso de dos objetos a través de material concreto.	B

Comparar el peso de uno o ningún objeto a través de material concreto.	C
------------------------------------------------------------------------	---

Actividad 3

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje
Nombre:

Capacidad: Comprensión	Destreza: Comparar
Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso de sus brazos a modo de balanza.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Comparar el peso de todos los diversos objetos haciendo uso de sus brazos a modo de balanza.	A
Comparar el peso de dos objetos haciendo uso de sus brazos a modo de balanza.	B
Comparar el peso de uno o ninguno de los objetos diversos haciendo uso de sus brazos a modo de balanza.	C

Actividad 4

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje
Nombre:

Capacidad: Comprensión	Destreza: Comparar
Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso de la balanza.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Comparar el peso de todos los diversos objetos haciendo uso de la balanza.	A
Comparar el peso de dos objetos haciendo uso de la balanza.	B
Comparar el peso de uno o ningún objeto diverso haciendo uso de la balanza.	C

Actividad 5

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje
Nombre:

Capacidad: Comprensión	Destreza: Comparar
Comparar el peso de diversos vegetales haciendo uso de la balanza casera.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Compara el peso de todos los diversos vegetales haciendo uso de la balanza casera.	A
Compara el peso de dos vegetales haciendo uso de la balanza casera.	B
Compara el peso de uno o ningún vegetal haciendo uso de la balanza casera.	C

Actividad 6

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	
Capacidad: Comprensión	Destreza: Comparar
Comparar el peso de diversos objetos haciendo uso material gráfico.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Compara el peso de todos los diversos objetos haciendo uso material gráfico.	A
Comparar el peso de dos diversos objetos haciendo uso material gráfico.	B
Comparar el peso de uno o ningún objeto haciendo uso material gráfico.	C

Actividad 7

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	
Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación	A
Mostrar sentido de orientación con ayuda al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación	C

Actividad 8

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	
Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto.	A

Mostrar sentido de orientación con ayuda al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto.	C

Actividad 9

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje
Nombre:

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera en material gráfico.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera en material gráfico.	A
Mostrar sentido de orientación con ayuda al ubicarse dentro – fuera en material gráfico.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera en material gráfico.	C

Actividad 10

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje
Nombre:

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación corporal.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación corporal.	A
Mostrar sentido de orientación con ayuda al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación corporal.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación corporal.	C

Actividad 11

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje
Nombre:

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de – detrás de mediante el material concreto.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de – detrás de mediante el material concreto.	A
Mostrar sentido de orientación con ayuda al ubicarse delante de – detrás de mediante el material concreto.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación al ubicarse delante de – detrás de mediante el material concreto.	C

Actividad 12

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje
Nombre:

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación al ubicar delante de - detrás de mediante el material gráfico.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación al ubicar delante de - detrás de mediante el material gráfico.	A
Mostrar sentido de orientación con ayuda al ubicar delante de - detrás de mediante el material gráfico.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación al ubicar delante de - detrás de mediante el material gráfico.	C

Actividad 13

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje
Nombre:

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación motora.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación motora.	A

Mostrar sentido de orientación con ayuda al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación motora.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación al ubicarse delante de - detrás de mediante la coordinación motora.	C

Actividad 14

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Muestra sentido de orientación espacial: delante de – detrás de con su cuerpo.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Muestra sentido de orientación espacial: delante de – detrás de con su cuerpo.	A
Muestra sentido de orientación con ayuda espacial: delante de – detrás de con su cuerpo.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación espacial: delante de – detrás de con su cuerpo.	C

Actividad 15

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Muestra sentido de orientación encima – debajo, realizando diversas acciones con su cuerpo.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Muestra sentido de orientación encima – debajo, realizando diversas acciones con su cuerpo.	A
Muestra sentido de orientación con ayuda de encima – debajo, realizando diversas acciones con su cuerpo.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación encima – debajo, realizando diversas acciones con su cuerpo.	C

Actividad 16

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Muestra sentido de orientación encima-debajo mediante las posturas del cuerpo.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Muestra sentido de orientación encima-debajo mediante las posturas del cuerpo.	A
Muestra sentido de orientación con ayuda de encima-debajo mediante las posturas del cuerpo.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación encima-debajo mediante las posturas del cuerpo.	C

Actividad 17

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material concreto.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material concreto.	A
Mostrar sentido de orientación con ayuda de encima-debajo con material concreto.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación encima-debajo con material concreto.	C

Actividad 18

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material gráfico.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material gráfico.	A

Mostrar sentido de orientación con ayuda de encima-debajo con material gráfico.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación encima-debajo con material gráfico.	C

Actividad 19

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material gráfico.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación encima-debajo con imágenes.	A
Mostrar sentido de orientación con ayuda de encima-debajo con imágenes.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación encima-debajo con imágenes.	C

Actividad 20

Evaluación de Inicio – Unidad de Aprendizaje	
Nombre:	

Capacidad: Mostrar sentido de orientación	Destreza: Mostrar sentido de orientación
Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material concreto.	

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SUS INDICADORES DE LOGRO	
Mostrar sentido de orientación encima-debajo con material concreto.	A
Mostrar sentido de orientación con ayuda de encima-debajo con material concreto.	B
Muestra dificultad de sentido de orientación encima-debajo con material concreto.	C

3.3. Proyecto de aprendizaje y actividades

3.3.1. Programación de proyecto

1. Datos informativos

Nivel: Inicial

Grado: 4 años

Secciones: Azul

Área: Matemática

Título del proyecto: “Juego y aprendo a ubicarme en el tiempo”

Temporización: 2 semanas

Profesores: Brenda, María Isabel y Graciela

2. Situación problemática

En la Institución Educativa del distrito de Chorrillos, la maestra ha observado que un gran porcentaje de estudiantes del salón de cuatro años presentan dificultades para manipular material concreto debido a la escasez de este en el centro educativo, lo cual no les permite manipularlo y de esta manera identificar sus características perceptuales como la dimensión: largo-corto. Así mismo muestra dificultades para el uso de expresiones antes – después en situaciones de la vida cotidiana y el conteo libre.

Para ello ha programado realizar un proyecto que responda a estas dificultades y permita desarrollar y establecer estos desempeños a través de actividades lúdicas, con la participación activa de todos los estudiantes y empleando para ello material concreto estructurado y no estructurado.

3. ¿Qué aprendizajes se lograrán?

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS
COMUNICACIÓN	SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA	<ul style="list-style-type: none"> ● Obtiene información del texto oral. ● Infiere e interpreta información del texto oral. ● Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. ● Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. ● Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. ● Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 	Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de sus experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente y, estratégicamente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz, según su interlocutor y propósito: informar, pedir, convencer, agradecer. Desarrolla sus ideas en torno a un tema, aunque en ocasiones puede salirse de este. Ejemplo: Sergio comenta que las vacas que vio en el paseo del salón eran muy grandes, algunas tenían cachos y olían horrible, mientras se tapa la nariz con su mano”.
MATEMÁTICA	“RESUELVE PROBLEMAS DE FORMA, MOVIMIENTO Y LOCALIZACIÓN”	<ul style="list-style-type: none"> ● Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones. ● Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas. ● Usa estrategias y procedimientos 	Se ubica a sí mismo y ubica objetos en el espacio en el que se encuentra; a partir de ello, organiza sus movimientos y acciones para desplazarse. Establece relaciones espaciales al orientar sus movimientos y acciones al desplazarse, ubicarse y ubicar objetos en situaciones cotidianas. Las expresa con su cuerpo o algunas palabras –como “cerca de” “lejos de”, “al lado de”; “hacia adelante” “hacia atrás”, “hacia un lado”, “hacia el otro lado”– que muestran las relaciones que

		para orientarse en el espacio.	establece entre su cuerpo, el espacio y los objetos que hay en el entorno.
PERSO NAL SOCIL A	“CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN”	<ul style="list-style-type: none"> ● Interactúa con todas las personas. ● Construye normas, y asume acuerdos y leyes. ● Participa en acciones que promueven el bienestar común. 	Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula. Propone ideas de juego y sus normas. Se pone de acuerdo con el grupo para elegir un juego y las reglas del mismo.

4. Planificación del producto (realizado con los estudiantes)

¿Qué haremos?	¿Cómo lo haremos?	¿Qué necesitamos?
Jugamos a Simón Dice	En el patio seguimos las indicaciones para ubicarnos dentro o fuera del ula ula	Ula ula Patio
Descubrimos lo que hay en las cajas	Recibiendo cajas con objetos dentro los cuales debemos descubrir sacándolos fuera de ella	Cajas Objetos variados
Realizamos el juego “YO HAGO”	“yo hago” en grupo donde actuaran de acuerdo al tema que les toque (los niños realizaran acciones de lo que hacen antes de dormir y las niñas realizaran acciones de lo que hacen después que llegan del colegio).	Materiales variados: prendas accesorias

Narramos el cuento El Dragon Chef	Escucharan el cuento con atención, con ayuda de imágenes.	Material visual
Modelamos plastilina	Modelaran plastilina, para luego expresar, como estaba antes y como quedara después.	Plastilina
Observamos el cuento Los tres cerditos	Observaran el cuento “los cerditos”, luego mencionaran las acciones de acuerdo a los hechos que sucedieron en el cuento.	Cuento Material grafico
Juego Simón dice queeeeeeee	Con ayuda del títere, realizaran el conteo de imágenes de frutas y verduras, utilizando los criterios de comparación y similitudes.	Títeres Material grafico
Descubriendo cajas con pelotas	con material concreto y material gráfico, realizaran el conteo de manera espontánea.	Gachos de ropa Material grafico
Pasando el globo	Realizaran un juego de manera grupal, pasándose el globo, ambos equipos dejaran el globo a sus compañeros. El equipo que más rápido lo haga, ganara el juego.	globos
Contamos el cuerpo del gusano	Con apoyo de imágenes, compara las cantidades, eh iniciaran el conteo libre	Material grafico

PROYECTO DE APRENDIZAJE		
CONTENIDOS	MEDIOS	MÉTODOS DE APRENDIZAJE
Resuelve problemas de cantidad	Comparar	

<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo: antes - después - conteo hasta 5 - dentro-fuera 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comparar el conteo libre del 1 al 5 mediante el acompañamiento de apoyo visual de manera alegre. ○ Comparar el conteo libre del 1 al 5 mediante material concreto mostrando confianza en sí mismo. ○ Comparar el conteo libre del 1 al 5 a través de actividades lúdicas mostrando confianza en sí mismo. <p>Muestra sentido de orientación</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Muestra sentido de orientación espacial: antes-después, realizando acciones con su cuerpo compartiendo con sus demás compañeros. ○ Muestra sentido de orientación espacial: antes-después con material visual, escuchando con atención. ○ Muestra sentido de orientación espacial: antes-después con material concreto. ○ Muestra sentido de orientación espacial: antes-después con, material gráfico compartiendo escuchando con atención. ○ Muestra sentido de orientación espacial: dentro - fuera, realizando acciones con su cuerpo compartiendo con sus demás compañeros. 	
CAPACIDADES – DESTREZAS	FINES	VALORES – ACTITUDES
<p>1.CAPACIDAD: COMPRENSIÓN Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comparar ● Mostrar sentido de orientación ● Ordenar - secuenciar 	<p>1. Valor: Respeto Actitud ➤ Asumir las normas de convivencia</p> <p>2. Valor: Solidaridad</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Compartir con sus demás compañeros. ➤ Mostrar confianza en sí mismo. 	

3.3.2. Actividades de aprendizaje

Actividad 1: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación corporal valorándose a sí mismos.

INICIO

Los niños salen al patio y juegan a “Simón dice”

¿A qué jugamos?

¿Qué movimientos realizamos?

¿en qué lugar jugamos?

¿Podemos saber dónde nos ubicamos cuando utilizamos los ula ula?

PROCESO

1. Percibe la información claramente al comprender que debe ubicarse dentro o fuera del ula ula

2. Identifica elementos de orientación dentro – fuera señalando el lugar en el que se debe ubicar al escuchar la indicación.

3. Orienta su cuerpo dentro o fuera del ula ula de acuerdo a la indicación dada.

SALIDA

· Evaluación.

Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación corporal valorándose a sí mismos.

Metacognición

¿Cómo realizaste el juego?

¿Qué tenías que hacer usando el ula ula?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado al jugar con el ula lula?

¿Cómo lo resolviste?

. Transferencia

En casa realizan el juego con su familia “mar adentro – mar fuera”.

Actividad 2: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto escuchando con atención.

INICIO

Los niños reciben una caja con diversos objetos.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Qué será?

¿qué habrá en la caja?

¿qué podemos hacer con ella?

¿cómo podemos saber lo que contiene la caja?

PROCESO

1. Percibe la información claramente al mencionar lo que podemos hacer para saber lo que hay dentro de la caja.
2. Identifica los objetos que están dentro de la caja y los menciona.
3. Orienta los objetos de acuerdo a la indicación dada: dentro o fuera de la caja

SALIDA

· Evaluación.

Muestra sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto escuchando con atención.

Metacognición

¿fue fácil descubrir lo que contenía la caja?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

· Transferencia

En casa juegan a colocar diversos objetos dentro o fuera de cajas de acuerdo a la indicación dada por un adulto.

Actividad 3: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Muestra sentido de orientación temporal: antes- después, realizando acciones con su cuerpo compartiendo con sus demás compañeros.

INICIO

Los niños realizan una dramatización “yo hago” en grupo donde actuaran de acuerdo al tema que les toque (los niños realizaran acciones de lo que hacen antes de dormir y las niñas realizaran acciones de lo que hacen después que llegan del colegio).

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿De qué trata nuestro juego?

¿Qué acciones realizaron los niños?

¿Qué acciones realizaron las niñas?

PROCESO

Percibe la información de la dramatización “yo hago” que les brinda la maestra.

Identifica la orientación espacial antes y después al realizar las actividades antes de dormir y después que llegan del colegio mediante la dramatización.

Muestra sentido de orientación antes y después al expresar las acciones que realizaron sus demás compañeros.

SALIDA

Evaluación

Muestra sentido de orientación temporal: antes- después, realizando acciones con su cuerpo compartiendo con sus demás compañeros.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

¿Qué es lo que te gusto de la clase?

Transferencia

En casa conversaran sobre las acciones rutinarias que realicen en casa y lo comentan en clase.

Actividad 4: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Muestra sentido de orientación temporal: antes- después con material visual, escuchando con atención.

INICIO

Los niños observan y escuchan el cuento El Dragon Chef

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Les gusto el cuento?

¿Cuáles eran los personajes?

¿Qué sucedió con el maíz?

PROCESO

1. Percibir la información claramente del cuento El Dragon Chef
2. Identifica el cambio que tomo el maíz al recibir fuego del Dragon.
3. Muestra sentido de Orientación al ver cómo cambia el Maíz a palomitas de Maíz.

SALIDA

Evaluación

Muestra sentido de orientación temporal: antes- después mediante un video, escuchando con atención.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿El Dragon que quería aprender?

¿Qué paso cuando hecho pimienta al maíz?

¿Qué paso antes con el Maíz?

¿Qué paso después con el Maíz?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

Transferencia

En casa con ayuda de tus padres compren el Maíz y preparen las Palomitas de Maíz.

Actividad 5: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Muestra sentido de orientación temporal: antes- después con material concreto cumpliendo con el trabajo

INICIO

Los niños reciben una barrita de plastilina de diferentes colores, para que modelen de manera libre.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Qué es, lo que les entrego la maestra?

¿Cómo estaba antes de usar la plastilina?

¿Cómo quedo después de usar la plastilina?

PROCESO

1.Percibe la plastilina dada.

2.Identifica la orientación espacial al ver cómo le entregaron antes la plastilina y después como quedo la plastilina al modelar.

3.Muestra sentido de orientación espacial al exponer el cómo estaba antes y que realizo después con la plastilina

SALIDA

Evaluación

Muestra sentido de orientación espacial: antes- después con material concreto.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Qué hicieron con la plastilina después?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

¿Qué es lo que te gusto de la clase?

Transferencia

En casa realizaran avioncitos de papel y luego comentaran a sus padres que hicieron antes y que hicieron después para armar su avión.

Actividad 6: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Muestra sentido de orientación temporal: antes- después con, material gráfico compartiendo escuchando con atención.

INICIO

Los niños observan el cuento de “los cerditos”

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Cómo se llamaba el cuento?

¿Qué sucedió antes los cerditos?

¿Qué sucedió después con los cerditos?

PROCESO

1.Percibe la información clara al escuchar el cuento los cerditos.

2.Identifica la orientación espacial antes y después al mencionar las acciones realizadas de los cerditos.

3.Muestra sentido de orientación antes y después al colocar las imágenes de los cerditos en la pizarra, de acuerdo a los hechos que sucedieron dentro del cuento.

SALIDA

Evaluación

Muestra sentido de orientación temporal: antes- después con, material gráfico compartiendo escuchando con atención.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Qué fue lo que hicieron antes los cerditos?

¿Qué fue lo que hicieron después los cerditos?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

Transferencia

En casa con ayuda de tus padres, cortar 3 frutas diferentes, y comentar como estaban antes las frutas y como quedaron después las frutas.

Actividad 7: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Comparar el conteo libre del 1 al 5 mediante el acompañamiento de apoyo visual demostrando confianza en si mismo.

INICIO

Los niños observan un dado de números y juegan “A simón dice” tirando el dado sale un número y se agrupan entre compañeros.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿El dado cuantos números tiene?

¿De cuantos números se han agrupado?

PROCESO

1. Percibe la información al presentar un títere llamado Joaquín y necesita ayuda en saber cuántas imágenes de fruta y verduras tiene en su mochilita realizando el conteo de forma clara

2. Analiza la cantidad de las imágenes encontradas dentro de la mochila.

3. Identifica los criterios de comparación de las imágenes con las fichas de números.

4. Realiza la comparación viendo sus similitudes de la ficha del número con la cantidad de imágenes y junta de acuerdo al número con la cantidad correspondiente.

SALIDA

Evaluación

Compara el conteo libre del 1 al 5 mediante las fichas de números y la cantidad de imágenes de manera alegre.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Hasta que numero contaron?

¿Cómo lo has hecho?

¿Cuántas imágenes de frutas tenía Joaquín?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

¿Qué parte te gusto más? ¿El títere? ¿Jugar A simón dice?

Transferencia

Realiza el conteo de sus juguetes que tienes y les comparte a tus padres mediante un corto video.

Actividad 8: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Comparar el conteo libre del 1 al 5 mediante material concreto mostrando confianza en sí mismo.

INICIO

Los niños observan una caja de pelotas de diferentes colores realizando el conteo.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Les gusta jugar con las pelotas?

¿Cuántas pelotas de color rojo contaron?

¿Cuántas pelotas de color amarillo contaron?

PROCESO

1. Percibe la información al darle ganchos de ropas y 3 círculos de cartón.

2. Analiza mediante el conteo libre los objetos brindados en cada mesa.

3. Identifica los criterios de comparación al pedirle colocar 4 ganchos en un círculo, 2 ganchos en otro círculo y 1 gancho en el último círculo

4. Realizar la comparación entre los círculos en hay 2 ganchos y en el otro círculo hay 4 ganchos.

SALIDA

Evaluación

Compara el conteo libre del 1 al 5 mediante los ganchos de ropa y los círculos de cartón mostrando confianza en sí mismo.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Hasta que número contaron?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado?

¿Cómo lo resolviste?

¿Cuántos ganchos has utilizado en un círculo?

¿Qué parte te gustó más? ¿Contar las pelotas? ¿Colocar ganchos en los círculos?

Transferencia

Con ayuda de tus padres colócale en su ropa de cada uno varios ganchos realizando el conteo.

Actividad 9: (45min) Integrantes: Graciela Chavez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Comparar el conteo libre del 1 al 5 a través de actividades lúdicas mostrando confianza en sí mismo.

INICIO

Los niños observan varios globos inflados y jugaran “Pasando el globo” en donde en una esquina estará un niño y al otro lado el niño con una caja de globos y serán dos grupos que al mismo tiempo irán a dejarle el globo a su compañero en que pase más rápido gana.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Les gusto el juego?

¿Cuántos globos tiene tu compañero Lucas?

¿Cuántas globos tiene tu compañero Santiago?

PROCESO

1. Percibe la información del juego “Pasando el globo”

2. Analiza cuantos globos pasaran de un lugar a otro.

3. Identifica los criterios de comparación entre sus compañeros Lucas y Santiago

4. Realizar la comparación entre sus compañeros comentando que Santiago tiene 4 y Lucas 5 globos.

SALIDA

Evaluación

Compara el conteo libre del 1 al 5 mediante los globos pasando de un lugar a otro mostrando confianza en sí mismo.

Metacognición

¿Qué aprendieron el día de hoy?

¿Hasta que numero contaron?

¿Cuántos globos han utilizado?

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué dificultades has encontrado en el juego?

¿Cómo lo resolviste?

¿Te fácil contar los globos?

Transferencia

Con ayuda de tus padres realizan el conteo de sus prendas de vestir que tiene puesto.

Actividad 10: (45min) Integrantes: Graciela Chávez Nieto, Brenda Gonzales Aguirre y María Isabel Rojas Quiroz.

Comparar el conteo libre del 1 al 5 a través de material visual mostrando confianza en sí mismo.

INICIO

Los niños observan en la pizarra un gusanito y realizamos el conteo de cuantos círculos tiene el gusano.

Los niños responden a las siguientes preguntas:

¿Han visto un gusano?

¿Cuántos círculos tiene el gusanito?

¿El gusano puede tener más círculos?

PROCESO

1. Percibe la información de un tren que lleva frutas.
2. Analiza lo que está llevando el tren en cada vagón.
3. Identifica los criterios de comparación entre vagones.
4. Realizar la comparación entre los vagones comentando que en el vagón de color anaranjado lleva 2 manzanas y en el vagón azul lleva 5 naranjas.

SALIDA**Evaluación**

Compara el conteo libre del 1 al 5 mediante el tren contando cuantas frutas lleva en cada vagón mostrando confianza en sí mismo.

Metacognición

- ¿Qué aprendieron el día de hoy?
- ¿Hasta que numero contaron?
- ¿Todos los vagones llevan la misma cantidad de frutas?
- ¿Cuántas peras llevaba en el vagón?
- ¿Cómo lo has hecho?
- ¿Qué dificultades has encontrado al ver el tren?
- ¿Cómo lo resolviste?

Transferencia

Con ayuda de tus padres realizan el conteo de las frutas que tienes en casa.

3.3.3. Materiales de apoyo: fichas, lecturas, etc.

ANEXOS DEL PROYECTO

Actividad 1 Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación corporal valorándose a sí mismos.

Anexo 1



<http://bit.ly/3mOBLNW>



<http://bit.ly/3La1iH0>

ANEXO 2 Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto escuchando con atención.



<http://bit.ly/3ZFKHz5>

Anexo 3: Muestra sentido de orientación espacial: antes- después, realizando acciones con su cuerpo compartiendo con sus demás compañeros.



<http://bit.ly/3T45KZT>

Anexo 4: Muestra sentido de orientación espacial: antes- después con material visual, escuchando con atención.

<https://www.youtube.com/watch?v=f0Hm69JYhqc>



<http://bit.ly/3mApSGC>

Anexo 5: Muestra sentido de orientación espacial: antes- después con material concreto cumpliendo con el trabajo.



Anexo 6: Muestra sentido de orientación espacial: antes- después con, material gráfico compartiendo escuchando con atención.

https://www.youtube.com/watch?v=lbyP_Zzz5JY



Anexo 7: Comparar el conteo libre del 1 al 5 mediante el acompañamiento de apoyo visual demostrando confianza en sí mismo.



<http://bit.ly/3l6ax0c>

Anexo 8 Comparar el conteo libre del 1 al 5 mediante material concreto mostrando confianza en sí mismo.



<http://bit.ly/3ZGk118>

<http://bit.ly/3JtYL9m>

Anexo 9: Comparar el conteo libre del 1 al 5 a través de actividades lúdicas mostrando confianza en sí mismo.



<http://bit.ly/3mNklYc>

Anexo 10 : Comparar el conteo libre del 1 al 5 a través de material visual mostrando confianza en sí mismo.



<http://bit.ly/3ZvQUxz>

3.3.4. Evaluación final de proyecto

(Evaluación de proceso) Actividad 1

– Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante la coordinación corporal valorándose a sí mismos.

	A	B	C
Percibe la información claramente al comprender que debe ubicarse dentro o fuera del ula ula			
2. Identifica elementos de orientación dentro – fuera señalando el lugar en el que se debe ubicar al escuchar la indicación.			
3. Orienta su cuerpo dentro o fuera del ula ula de acuerdo a la indicación dada			

(Evaluación final) Actividad 2

Mostrar sentido de orientación al ubicarse dentro – fuera mediante el uso de material concreto escuchando con atención.

	A	B	C
1. Percibe la información claramente al mencionar lo que podemos hacer para saber lo que hay dentro de la caja.			
2. Identifica los objetos que están dentro de la caja y los menciona.			
3. Orienta los objetos de acuerdo a la indicación dada: dentro o fuera de la caja			

(Evaluación de proceso) Actividad 3

Muestra sentido de orientación espacial: antes- después, realizando acciones con su cuerpo compartiendo con sus demás compañeros.

	A	B	C
Percibe la información de la dramatización que les brinda la maestra.			

Identifica la orientación espacial antes y después al realizar la dramatización.			
Muestra sentido de orientación antes y después al expresar las acciones que realizaron sus demás compañeros.			

(Evaluación final) Actividad 4

Muestra sentido de orientación espacial: antes- después con material visual, escuchando con atención

	A	B	C
Percibir la información claramente del cuento El Dragon Chef			
Identifica el cambio que tomo el maíz al recibir fuego del Dragon.			
Muestra sentido de Orientación al ver cómo cambia el Maíz a palomitas de Maíz.			

(Evaluación de proceso) Actividad 5

Muestra sentido de orientación espacial: antes- después con material concreto cumpliendo con el trabajo.

	A	B	C
Percibe el material concreto.			
Identifica la orientación espacial antes y después al modelar la plastilina			
Muestra sentido de orientación espacial al exponer el cómo estaba antes y que realizo después con la plastilina			

(Evaluación final) Actividad 6

Muestra sentido de orientación espacial: antes- después con, material gráfico compartiendo escuchando con atención.

	A	B	C
Percibe la información clara al escuchar el cuento.			
Identifica la orientación espacial antes y después al mencionar las acciones de los cerditos.			
Muestra sentido de orientación antes y después al colocar las imágenes de los cerditos en la pizarra, de acuerdo a los hechos que sucedieron dentro del cuento.			

(Evaluación final) Actividad 7

Comparar el conteo libre del 1 al 5 mediante el acompañamiento de apoyo visual demostrando confianza en sí mismo.

	A	B	C
Percibe la información al presentar un títere llamado Joaquín y necesita ayuda en saber cuántas imágenes de fruta y verduras tiene en su mochilita realizando el conteo de forma clara			
Analiza las imágenes presentadas.			
Identifica los criterios de comparación de las imágenes con las fichas de números.			
Realiza la comparación viendo sus similitudes de la ficha del número con la cantidad de imágenes y junta de acuerdo al número con la cantidad correspondiente.			

(Evaluación final) Actividad 8

Comparar el conteo libre del 1 al 5 mediante material concreto mostrando confianza en sí mismo.

	A	B	C

Percibe la información al darle ganchos de ropas y 3 círculos de cartón.			
Analiza los objetos brindados en cada mesa.			
Identifica los criterios de comparación al pedirle colocar 4 ganchos en un círculo, 2 ganchos en otro círculo y 1 gancho en el último círculo.			
Realiza la comparación entre los círculos en hay 2 ganchos y en el otro círculo hay 4 ganchos.			

(Evaluación final) Actividad 9

Comparar el conteo libre del 1 al 5 a través de actividades lúdicas mostrando confianza en sí mismo.

	A	B	C
Percibe la información del juego.			
Analiza los globos que pasaron de un lugar a otro.			
Identifica los criterios de comparación entre sus compañeros Lucas y Santiago			
Realiza la comparación entre sus compañeros comentando que Santiago tiene 4 y Lucas 5 globos.			

(Evaluación final) Actividad 10

Comparar el conteo libre del 1 al 5 a través de material visual mostrando confianza en sí mismo.

	A	B	C
Percibe la información de un tren que lleva frutas			
Analiza el tren y lo que está llevando en cada vagón.			
Identifica los criterios de comparación entre vagones.			
Realiza la comparación entre los vagones comentando que en el vagón de color anaranjado lleva 2 manzanas y en el vagón azul lleva 5 naranjas.			

Conclusiones

- 1) Este trabajo de suficiencia profesional se realizó con la finalidad de diseñar estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias del área de matemática en estudiantes de 4 años del nivel inicial una institución estatal del distrito de Chorrillos. Se respondió a las necesidades y demandas del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes de la institución educativa, lo cual incluye carencia de destrezas matemáticas trayendo consigo bajo rendimiento en el área
- 2) Para el desarrollo del presente trabajo, se revisaron fundamentos teóricos de diferentes autores que han aportado a la visión educativa actual. Entre los paradigmas destacados figuran el paradigma sociocognitivo, con autores como Piaget, Ausubel y Bruner; así como el paradigma sociocultural-contextual, con los aportes de Vygotsky y Feuerstein. También se revisaron las teorías de la inteligencia según Sternberg y Román y Díez, quienes brindaron sugerencias para la aplicación de una pedagogía centrada en el estudiante y el desarrollo de sus competencias.
- 3) El presente trabajo está enmarcado en el paradigma sociocognitivo humanista, el cual brinda al estudiante una educación holística por medio de estrategias que permitan desarrollar competencias, capacidades, destrezas, valores y actitudes que respondan a las demandas y retos de la sociedad globalizada. Con este paradigma se utilizó para la creación de una programación curricular en el área de matemática, así como una unidad didáctica y un proyecto de aprendizaje, las cuales fueron relacionadas con las competencias, capacidades, estándares y desempeños del Currículo Nacional vigente para niños de 4 años del nivel inicial.

Recomendación:

1. Emplear las pautas del reciente trabajo a las diversas áreas curriculares del nivel inicial bajo el paradigma sociocognitivo humanista, puesto que una de las funciones principales del educador es formar personas competentes, eficientes y efectiva, capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad. Favoreciendo de esta manera, la inserción del ciudadano en la comunidad y reforzando los valores aprendidos en casa o en la institución educativa.
2. Compartir la propuesta con otras instituciones educativas, resaltando la importancia de trabajar en el desarrollo integral de los estudiantes en sus sesiones de aprendizaje, lo cual incluye la destreza, el conocimiento, el método y la actitud.
3. Capacitar a los docentes de la institución educativa en el desarrollo del paradigma sociocognitivo humanista y la programación según el modelo T, con la finalidad de seguir formando estudiantes con un buen desempeño no solo académico sino emocional y social.
4. Comprometer a los padres de familia en la educación de sus hijos con el propósito de brindar su apoyo y fortalecer los aprendizajes propuestos, brindando énfasis en los valores y actitudes. Considerar que la comunicación entre el colegio y los padres de familia es esencial para seguir un mismo camino en la educación de cada estudiante.

Referencias

- Wordpress. (2013). *Paradigma sociocultural un enfoque a la enseñanza*.
<https://parasociocultu.wordpress.com/2013/01/25/paradigma-sociocultural-un-enfoque-dentro-de-la-ensenanza/>
- Juárez, J. (2019). *Bases teóricas del paradigma Sociocognitivo*. Pag 33 – 37.
<https://1library.co/article/bruner-paradigma-cognitivo-bases-te%C3%B3ricas-paradigma-sociocognitivo.y6pj52oq>
- Busca Biografías. (s.f.). *David Ausubel*.
<https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/7875/David%20>
- Duarte, V. (2009). *Aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico*.
<http://excellereconsultoraeducativa.ning.com/profiles/blogs/aprendizaje-significativo-y#:~:text=El%20aprendizaje%20memorístico%20o%20mecánico,para%20la%20persona%20que%20aprende>
- Cantorín, R. (2014). *El desempeño docente en Matemática y su significado en el proceso escolar de la región Junín PRONAFCAP 2012 – 2013*. Horizonte de la ciencia, 4(6), 59–66.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210>
- Gil, C. (2020). *Los paradigmas en la educación El aprendizaje cognitivo*.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/download/5123/6592/>
- Guía docente. (s.f.). *¿Cómo precisar un desempeño?* <https://guiadocente.net/como-precisar-un-desempeno/>
- Latorre, M. (2021). *Desafíos de la educación de niños y jóvenes en el siglo XXI*. Revista EDUCA UMCH, (18), 04-31. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202118.202>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *¿Qué es la competencia?*
<https://sites.minedu.gob.pe/curriculonacional/2020/11/06/que-es-la-competencia/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *¿Qué son las capacidades?*
<https://sites.minedu.gob.pe/curriculonacional/2020/11/06/que-son-las-capacidades/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *¿Qué función cumplen los desempeños en la evaluación formativa?*
<https://sites.minedu.gob.pe/orientacionesdocentes/2020/10/06/que-funcion->

cumplen-los-desempenos-en-la-evaluacion

formativa/#:~:text=Los%20desempe%C3%B1os%20cumplen%20la%20funci%C3%B3n, de%20las%20experiencias%20de%20aprendizaje

Vives, M. (2016). *Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur.*

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/140/138>

Arias, W. (2015). *Jerome Bruner 100 años dedicados a la psicología la educación y la cultura.*

[https://www.researchgate.net/profile/Walter-](https://www.researchgate.net/profile/Walter-AriasGallegos/publication/299358301_Jerome_Bruner_100_anos_dedicados_a_la_psi)

[AriasGallegos/publication/299358301_Jerome_Bruner_100_anos_dedicados_a_la_psi](https://www.researchgate.net/profile/Walter-AriasGallegos/publication/299358301_Jerome_Bruner_100_anos_dedicados_a_la_psi)
colog

Ait, Y. (2015). *Declaración Universal de derechos humanos.*

https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

trabajo final

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

21%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	es.scribd.com Fuente de Internet	5%
2	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	4%
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	3%
4	blog.vicensvives.com Fuente de Internet	2%
5	dspace.utpl.edu.ec Fuente de Internet	1%
6	documentop.com Fuente de Internet	1%
7	es.wikipedia.org Fuente de Internet	1%
8	www.slideshare.net Fuente de Internet	1%
9	repositorio.icte.ejercito.mil.pe Fuente de Internet	1%

10 www.ssedf.sep.gob.mx 1 %
Fuente de Internet

11 p.se-todo.com 1 %
Fuente de Internet

12 teoriasandamiajebruner.blogspot.com 1 %
Fuente de Internet

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado