



**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PÚBLICA
“VÍCTOR ANDRÉS BELAUNDE”
JAÉN**

TESIS

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA REGULAR EL
COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO DE LOS NIÑOS DE 3
AÑOS DE EDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°446
- SANTA BEATRIZ-JAÉN**

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

PRESENTADO POR:

**CIEZA CAJUSOL, YAMELI YULIANA
GUERRERO MANOSALVA, ANA PATRICIA
MONTENEGRO REQUEJO, DELIA NIEVES**

JAÉN – PERÚ

2026

REPORTE DE SIMILITUD

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA REGULAR EL COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 AÑOS ...

- Quick Submit
- Quick Submit
- Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Victor Andrés Belaunde"

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:old::1:3634940165

70 páginas

Fecha de entrega

27 ago 2026, 11:06 p.m. GMT-5

20.460 palabras

116.870 caracteres

Fecha de descarga

27 ago 2026, 11:11 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

TesisYulliana_ClezaCajusol_27-08-2026-Turnitin.docx

Tamaño del archivo

1013.5 KB



Página 2 de 80 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trn:old::1:3634940165

16% Similitud general

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

Fuentes principales

- 15% Fuentes de Internet
- 4% Publicaciones
- 7% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)



Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

- Texto oculto
- 1 caracteres sospechosos en N.º de página
- El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

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

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

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

TITULO:

Estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad de la Institución Educativa N° 446 - Santa Beatriz-Jaén.

AUTORAS:

CIEZA CAJUSOL, Yameli Yuliana

GUERRERO MANOSALVA, Ana Patricia

MONTENEGRO REQUEJO, Delia Nieves

ASESOR DE LA INVESTIGACIÓN:

Salazar Monteza José Luis

CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3754-7061>

SEDE Y LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN:

Institución educativa : No 446 - Santa Beatriz-Jaén

Lugar : Jaén

Distrito : Jaén

Provincia : Jaén

Región : Cajamarca

DURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

Fecha de Inicio : agosto 2023

Fecha de término : agosto 2025

LÍNEA DE LA INVESTIGACIÓN:

Pedagogía, Currículo y Didáctica

EJE TEMÁTICO:

Didáctica aplicada en la educación básica

JURADO:

Presidente : Mag. Erla Marilú Huatangari Mego

Secretario : Lic. Janet Kelyta Aguilar Chumacero

Vocal : Mag. Naimés Pérez Cubas

A Dios, mi guía y fortaleza; a mi padre, que desde el cielo me cuida; a mi madre, por su amor infinito; y a mis hermanos, por su apoyo incondicional. Este logro también les pertenece.

YAMELI YULIANA

A mi madre, por su amor inquebrantable y enseñarme que los sueños se alcanzan con esfuerzo. A mi hermano, por su compañía y palabras de aliento. Y a mi hija, mi luz y razón para seguir.

ANA PATRICIA

A mis padres, hermanos y seres queridos que estuvieron conmigo en las buenas y en las malas. A quienes ya no están físicamente, pero cuya presencia sigo sintiendo en cada logro: esto también es de ustedes.

DELIA NIEVES

A Dios, por iluminar nuestro camino y hacer posible esta meta. A nuestras familias, por su amor y apoyo incondicional que nos sostuvo en cada momento difícil. Y a nuestro querido profesor Naines, por su generosidad, dedicación y por acompañarnos siempre a lo largo de esta investigación.

YAMELI YULIANA

ANA PATRICIA

DELIA NIEVES

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Cieza Cajusol Yameli Yuliana identificada con el DNI 72269335, Guerrero Manosalva Ana Patricia identificada con el DNI 72926026, Montenegro Requejo Delia Nieves identificada con el DNI 72468830; egresados de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Víctor Andrés Belaunde" de Jaén, presentamos la tesis titulada: "Estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad de la Institución Educativa N° 446 - Santa Beatriz-Jaén", para obtener el título de Licenciado en Educación en el Programa de Estudios de Educación Inicial.

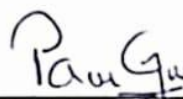
Declaramos, en honor a la verdad, que la tesis es producto de nuestra autoría. Los datos, el análisis e interpretación de los resultados constituyen nuestro aporte a la realidad educativa investigada. Asimismo, todos los estudios o investigaciones previas han sido debidamente consultados y referenciados en la investigación, respetando los derechos de autor.

En calidad de autores, asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad u ocultamiento de información, estampando nuestra firma.

Jaén, 20 de julio del 2025



Yameli Yuliana Cieza Cajusol
DNI: 72269335



Ana Patricia Guerrero Manosalva
DNI: 72926026



Delia Nieves Montenegro Requejo
DNI: 72468830

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.1. Planteamiento del problema	16
1.1.1 Antecedentes de la investigación	16
1.1.1.1. Antecedentes Internacionales	16
1.1.1.2. Antecedentes Nacionales	18
1.1.2 Análisis del contexto y caracterización del problema	20
1.1.3 Enunciado del problema	21
1.2 Objetivos de la investigación	22
1.2.1 Objetivo general	22
1.2.2 Objetivos específicos	22
1.3 Justificación de la investigación	22
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO	23
2.1. Teorías y enfoques que sustentan la investigación	23
2.1.1. Teorías	23
2.1.1.1. Teoría del Aprendizaje Social o Vicario	23
2.1.1.2. Teoría del Apego	24
2.1.1.3. Teoría Ecológica	24
2.1.1.4. Teoría Sociocultural	25
2.1.2. Enfoques	26
2.1.2.1. Enfoque de desarrollo personal	26
2.1.2.2. Enfoque Comunicativo	27
2.2. Comportamiento disruptivo	28
2.2.1. Factores que influyen al comportamiento disruptivo	28
2.2.2. Tipos de comportamiento disruptivo	29
2.2.2.1. Disrupciones leves	29
2.2.2.2. Disrupciones graves	29
2.2.2.3. Disrupciones muy graves	30
2.2.4. Regulación del comportamiento	31

2.3.	Estilos de crianza	32
2.3.1.	Padres autoritarios	32
2.3.2.	Padres permisivos	32
2.3.3.	Padres democráticos	33
2.4.	Estrategias didácticas	34
2.4.1.	Estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo	35
2.4.1.1.	El cubo	35
2.4.1.2.	Mi amigo el parlante	37
2.4.1.3.	La ruleta	39
2.5.	Planificación Curricular	40
2.5.1.	Tipos de planificación	41
2.5.1.1.	Planeación anual	41
2.5.1.2.	Proyecto de aprendizaje	41
2.5.1.3.	Sesiones de aprendizaje	43
CAPÍTULO III: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA		47
3.1.	Método de investigación	47
3.2.	Desarrollo del plan de acción	51
3.2.1.	Descripción y análisis de las acciones realizadas	51
3.2.1.1.	Campos de acción: planificación curricular	51
3.2.1.2.	Campos de acción: estrategias didácticas	55
CAPÍTULO IV: ANALISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS		73
CONCLUSIONES		78
RECOMENDACIONES		79
REFERENCIAS		80
ANEXOS		85

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad utilizando estrategias didácticas adecuadas en la Institución Educativa Inicial N°446 Santa Beatriz de Jaén. El proceso metodológico se orientó por el enfoque cualitativo y el método de la investigación acción; la población muestral comprendió 28 estudiantes y la recopilación de datos se realizó mediante la técnica de la observación participante y la aplicación de rúbricas de evaluación y diarios de campo.

Los resultados evidenciaron que los participantes lograron reducir impulsos agresivos en sus interacciones, utilizar expresiones verbales apropiadas, realizar movimientos voluntarios, controlar sus emociones, socializarse e integrarse, y respetar los acuerdos de convivencia; asimismo, se constató que la planificación y contextualización curricular del proyecto y sesiones de aprendizaje incidieron en el fortalecimiento de la práctica docente y la reorientación de los procesos pedagógicos y didácticos asegurando la efectiva regulación de los comportamientos disruptivos.

Se concluyó que, la intervención pedagógica a través de sesiones de aprendizaje que incorporaron las estrategias didácticas como el cubo, mi amigo el parlante y la ruleta contribuyeron en el desarrollo de habilidades prosociales, incremento de las relaciones interpersonales, compartir experiencias, trabajar colectivamente y resolver conflictos de manera pacífica.

Palabras clave: Estrategias didácticas, comportamiento disruptivo, planificación curricular.

ABSTRACT

The research aimed to regulate disruptive behavior in 3-year-old children using appropriate teaching strategies at the Santa Beatriz Early Childhood Education Institution No. 446 in Jaén. The methodological process was guided by a qualitative approach and the action research method; the sample population comprised 28 students, and data collection was conducted through participant observation, evaluation rubrics, and field diaries.

The results showed that participants managed to reduce aggressive impulses in their interactions, use appropriate verbal expressions, perform voluntary movements, control their emotions, socialize and integrate, and respect coexistence agreements. It was also confirmed that the planning and curricular contextualization of the project and learning sessions influenced the strengthening of teaching practice and the reorientation of pedagogical and didactic processes, ensuring the effective regulation of disruptive behaviors

It was concluded that the pedagogical intervention through learning sessions that incorporated didactic strategies such as the cube, my talking friend and the roulette contributed to the development of prosocial skills, increased interpersonal relationships, sharing experiences, working collectively and resolving conflicts peacefully.

Keywords: Teaching strategies, disruptive behavior, curriculum planning.

INTRODUCCIÓN

Los desafíos de la educación inicial es sentar los cimientos para la promoción de una formación integral, propósito que demanda en las docentes articular, integrar y atender desde la práctica pedagógica los aspectos cognitivos, psicológicos, socioemocionales y conductuales. Si bien se viene promoviendo y estimulando el desarrollo de procesos mentales, la autonomía, confianza y colaboración mutua, socialización y la buena convivencia en el aula, aún persiste la manifestación de conductas disruptivas en los niños y niñas expresadas en la interrupción y alteración de las actividades de aprendizaje, desorden, desorganización y en ciertas agresiones físicas y verbales. En base a esta perspectiva, Pinto et al. (2022) consideran que los trastornos de conducta conllevan a vulnerar los derechos de los demás e incumplimiento de normas propias de su edad; por su parte, Astudillo et al. (2024) manifiestan que interfieren el proceso de enseñanza aprendizaje y limitan las relaciones interpersonales; sin embargo, Hernández y Calvo (2024) perciben estos comportamientos como positivos porque contribuyen la sinergias de esfuerzos para la construcción de una educación inclusiva, equitativa y resiliente.

Las razones que justifica la importancia del estudio están centradas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, corporales y conductuales que permitan a los niños y niñas interactuar y participar en diálogos afectivos y respetuosos; expresar de forma libre y autónoma sus necesidades, sentimientos y pensamientos, utilizar recursos verbales y no verbales apropiados para

compartir experiencias, ideas y preferencias; tomar decisiones conscientes y responsables en sus actuaciones; autorregular los actos impulsivos e involuntarios; potenciar los comportamientos y estados de ánimo positivos; incentivar la colaboración, socialización e integración entre los estudiantes; promover actitudes prosociales, empáticas e inclusivas en el trabajo grupal, fortalecer la confianza mutua en las relaciones interpersonales; de igual forma, la comprensión y reflexión en el cumplimiento de acuerdos de convivencia.

La investigación se enfocó en el problema relacionado con prácticas de comportamiento disruptivo en los niños de 3 años de edad en la Institución educativa N°446 - Santa Beatriz de Jaén, evidenciándose en las interacciones físicas golpes, empujones, y en ocasiones algunos patean y muerden a sus compañeros; asimismo, utilizaban expresiones verbales como insultos, apodos y amenazas en el desarrollo de actividades de aprendizaje y recreativas; de igual modo, se observó movimientos y desplazamientos involuntarios e inconscientes como estar constantemente inquietos, correr en el aula, saltar, pararse en las sillas y arrastrarse debajo de las mesas sin ningún motivo; también exteriorizaban rabietas, llantos, gritos, relativa ansiedad y frustración cuando no cumplían con sus tareas y no obtenían lo que ellos querían; prefería trabajar individualmente, sus relaciones interpersonales eran selectivas, y eran egoístas pues no compartían sus materiales y alimentos con los demás; igualmente, se percibió que frecuentemente hacían desorden, molestaban e interrumpían cuando la maestra estaba explicando e impartiendo consignas desobedeciendo e incumpliendo los acuerdos de convivencia asumidos.

Respondiendo a esta problemática se formuló la pregunta de investigación expresa en ¿Cómo regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad utilizando estrategias didácticas adecuadas en la Institución educativa N°446 - Santa Beatriz?, y el objetivo general que orientó el proceso indagativo fue regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad utilizando estrategias didácticas adecuadas en la Institución Educativa Inicial N°446 Santa Beatriz, propósito que implicó mejorar la planificación de un proyecto de aprendizaje, así como el diseño y ejecución de sesiones de aprendizaje que incorporaron las estrategias didácticas “el cubo”, “mi amigo el parlante” y la ruleta dirigidas al desarrollo de capacidades

comunicativas interpersonales, reconocimiento y manejo de emociones, resolución pacífica de conflictos y la práctica de actitudes colaborativas, empáticas y de respeto mutuo.

Por su parte, los procedimientos metodológicos de naturaleza cualitativa se basaron en el método de la investigación acción, y consistió en la observación directa para identificar la realidad problemática en su contexto real, construcción de una base teórica científica que favoreció el análisis, comprensión e interpretación crítica reflexiva de las categorías de estudio, planificación, implementación y ejecución de un plan de acción teórico-práctica para transformar el problema, reflexión y evaluación de las actividades y resultados obtenidos antes, durante y después de la intervención pedagógica. Se trabajó con una población muestral de 28 estudiantes de 3 años de educación inicial, y la recolección de datos se hizo a través de la técnica observación participante y como instrumentos se utilizaron diarios de campo y rúbricas de evaluación.

El presente trabajo de investigación para su comprensión y lectura se ha organizado en cuatro capítulos:

El capítulo I, presenta el planteamiento de la investigación, textualiza el planteamiento del problema, los antecedentes de la investigación, análisis contextual y caracterización del problema, enunciado del problema, los objetivos y la justificación de la investigación.

El capítulo II, contiene el marco teórico y conceptual, precisa y especifica las teorías y enfoques que sustentan la consistencia y validez de la investigación.

El capítulo III, corresponde a la intervención pedagógica, incluye el método de investigación, definición del plan de acción, descripción y análisis de las acciones realizadas, y los campos de acción relacionados con la planificación curricular y las estrategias didácticas.

Y, en el capítulo IV, se describe el análisis y discusión de resultados, en el cual se delibera y entreteje diversas perspectivas conceptuales, teóricas, resultados empíricos e investigaciones previas con los objetivos de la investigación.

Por último, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencia y anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1. Antecedentes de la investigación

1.1.1.1. Antecedentes internacionales

Vargas y Ayo (2024) realizaron el estudio “Estrategias metodológicas para mejorar el comportamiento disruptivo en niños de 4 y 5 años”, con el propósito de construir un ambiente escolar positivo para regular las conductas y desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de Quito – Ecuador. La metodología se enmarcó en los enfoques cualitativos y cuantitativos y la investigación descriptiva. La muestra estuvo conformada por 1 docente, 9 estudiantes y 9 padres de familia. Los resultados constataron que el 44,4 % de los niños no acatan las normas de convivencia y el 90 % de docentes desconocen técnicas de regulación de conductas. Concluyendo que la existencia de problemas de comportamiento disruptivos está relacionada con experiencias de abandono del padre o madre de familia, conflictos intrafamiliares, maltratos psicológicos, castigos físicos y reprimendas verbales en los espacios áulicos. Situación que exige a los maestros promover la práctica de valores sociales y desarrollar estrategias personalizadas, colaborativas y emocionales.

Suiz (2024), en su investigación sobre, “Análisis e interpretación de la conductas disruptivas y desarrollo de habilidades psicosociales en educación infantil”, buscó identificar las conductas disruptivas de los alumnos; esta investigación tiene un enfoque cuantitativo y la muestra estuvo conformada por 16 niños y niñas de Educación Inicial. Los hallazgos de este estudio indicaron que los comportamientos más frecuentes en el aula son los conflictos entre pares y la falta de control sobre su impulsividad. Concluyendo que estas situaciones les impide respetar acuerdos y la probabilidad de actuar con agresividad.

Guano (2023), indagó sobre “Las conductas disruptivas y sus impactos en el aprendizaje de Educación Inicial II de Babahoyo, Ecuador”, con la finalidad de identificar cómo la conducta disruptiva afecta el proceso de aprendizaje en los niños. Esta indagación está desarrollada en el marco de un enfoque mixto (Cualitativa y cuantitativa). La muestra fue de 24 niños y sus padres. Resultado de ello, se evidencia que dichas conductas afectan negativamente en el desempeño académico y el desarrollo socioemocional de los niños. Concluyendo que es esencial implementar programas de apoyo emocional y social para los niños, con el fin de ayudarlos a desarrollar habilidades socioemocionales fundamentales en el manejo de las situaciones conflictivas.

Borbor (2024), investigó sobre las conductas efectivas de un estudiante de inicial en el aula; tuvo como finalidad desarrollar un plan de atención psicopedagógica que ayude a mejorar las conductas disruptivas de dicho estudiante. Esta investigación fue cualitativa con un método descriptivo. La muestra no es probabilística e intencional, seleccionando un estudiante como objeto de estudio. Los resultados de las observaciones sugieren que existe desafíos emocionales y de comportamientos en el entorno escolar. Se concluye que las fundamentaciones teóricas sobre las conductas disruptivas en el aula ofrecen una comprensión profunda de sus consecuencias y se propone un plan de atención psicopedagógico para abordar estas dificultades

Veliz (2024), en su investigación “Conductas disruptivas y la influencia en la adaptación escolar” de los niños de 5 años, de Santa Elena, Ecuador. El objetivo fue explorar las conductas desafiantes en niños de educación preescolar. Es de tipo bibliográfico con una muestra de 70 madres de niños que presentan estas conductas. Los resultados muestran que las variables

sociodemográficas: edad y género, se encuentran relacionados con la manifestación de estos comportamientos. Se concluye que el mayor porcentaje de alteraciones suceden en varones y una prevalencia de conductas disruptivas en los menores de 4 años.

1.1.1.2. Antecedentes nacionales

Tarazona (2024) en su estudio denominado “Estilo de crianza en conductas disruptivas en niños de 4 años de una institución educativa, San Juan de Lurigancho”, se propuso evaluar la incidencia de los estilos de crianza en la manifestación de conductas disruptivas en estudiantes de inicial, el proceso metodológico se basó en el enfoque cuantitativo, la indagación de tipo básica y el diseño descriptivo, correlacional y no experimental; por su parte, la muestra representativa comprendió 100 participantes. Los resultados confirmaron que las prácticas de crianza en los hogares influyen significativamente en la exteriorización de actuaciones disruptivas de los niños y niñas; concluyendo que el estilo de crianza autoritario incrementa los comportamientos agresivos, desafiantes, el desinterés y acciones descontroladas en los estudiantes; no obstante, los estilos de crianza democrático y permisivo de una u otra forma promueven actitudes de tolerancia frente a situaciones críticas, seguridad y confianza para establecer diálogos interactivos, fomentan la autonomía e interdependencia; asimismo, reducen los actos de indisciplina e incumplimiento de las reglas de convivencia.

Rodríguez (2023), en su tesis titulada "Conductas disruptivas y atención en niños del nivel inicial, Cusco, 2023", tuvo como propósito determinar la relación entre las conductas disruptivas y la atención en niños en etapa inicial. La investigación siguió un enfoque cuantitativo básico y un diseño correlacional no experimental. La población abarcó 65 niños de una institución educativa inicial de Cusco y la muestra fue de 53 niños. Los resultados indican que la mayoría de los niños presentan algún grado de conductas disruptivas, siendo el nivel moderado el más predominante. Se reveló una correlación negativa moderada ($p\text{-valor} = 0,003$) entre las conductas disruptivas y la atención, indicando que conforme las conductas disruptivas se incrementan, la atención de los niños disminuye notablemente en el entorno educativo.

García (2023), en su investigación sobre “La relación entre conductas disruptivas y logros de aprendizaje en estudiantes de educación inicial realizada en una institución pública de Ica”, tuvo como objetivo, determinar la relación entre las conductas disruptivas: motrices, verbales y agresivas y el logro de aprendizaje de los niños de educación inicial; con una muestra conformada por 70 estudiantes del II ciclo, 5 años y la metodología utilizada es cuantitativa, no experimental. Entre los resultados más destacados, se encontró un vínculo relevante entre las conductas disruptivas y el logro de aprendizaje; concluyendo que las conductas disruptivas tienen un impacto negativo en el rendimiento académico.

Espinoza y Cossio (2024), en su trabajo de investigación "Conductas disruptivas y su influencia en competencias del área de Comunicación en estudiantes del II ciclo de Educación Inicial, 2024", tuvieron como objetivo establecer la relación inversa entre las conductas disruptivas y los niveles de logro en las competencias del área de Comunicación en estudiantes de 5 años del II ciclo de una institución educativa de Lima. Presentó un enfoque cuantitativo, tipo no experimental, diseño correlacional-transversal y método descriptivo. Los instrumentos empleados fueron la ficha de observación y la constancia de logro de aprendizaje. Los resultados evidenciaron que el 100 % de los niños mostraron niveles bajos de conductas disruptivas y niveles de logro esperados en las competencias del área de Comunicación. Concluyendo que existe una correlación negativa muy alta entre las conductas disruptivas y los niveles de logro en las competencias de Comunicación.

Uzuriaga (2024), investigó sobre “Las conductas disruptivas y aprendizajes en el área de matemáticas en niños de la Institución Educativa de San Juan de Lurigancho”, cuyo objetivo fue establecer la relación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje en el área de matemática. El enfoque es cuantitativo, en el nivel descriptivo. Los hallazgos evidencian que existe un lazo significativo entre las dos variables estudiadas; se concluye que, a medida que aumentan las conductas disruptivas también aumenta el nivel de dificultades en el aprendizaje del área y viceversa.

1.1.2. Análisis del contexto y caracterización del problema

El comportamiento disruptivo se presenta en diversas etapas del crecimiento del niño, por lo que es responsabilidad del adulto ponerles atención.

A nivel mundial, el comportamiento disruptivo es un problema que afecta a la mayoría de los niños de educación inicial. Un estudio realizado por Yoder y Williford (2019) en Estados Unidos, evaluó el impacto significativo de este tipo de conductas en niños de edad preescolar dentro del aula. La investigación, que incluyó una muestra diversa de 2,427 niños, reveló una presencia constante de comportamientos hiperactivos y falta de atención. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar este problema en las instituciones educativas de educación inicial para regular los comportamientos y generar aprendizajes significativos.

De igual manera, en nuestro país, los niños de educación inicial presentan una problemática similar, lo cual genera preocupación entre las autoridades, docentes y padres de familia. En este contexto, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI - 2022), señala que la regulación de emociones y comportamientos frente a situaciones de frustración, así como el establecimiento de límites, es más frecuente en las niñas (35.1 %) que en los niños (31.9 %). Esta diferencia puede estar relacionada con variaciones en el desarrollo emocional y social entre géneros, así como con las expectativas culturales y las prácticas de crianza. Estas prácticas influyen notablemente en el comportamiento infantil, ya que los niños tienden a imitar lo que observan en casa y a reproducirlo en el entorno educativo.

En la Institución Educativa Inicial N° 446, Santa Beatriz - Jaén, se ha observado que la mayor parte de los niños de 3 años presentan comportamientos disruptivos en los diferentes espacios de la institución educativa como: correr en el aula sin ningún motivo, pisarse en las sillas, ingresar debajo de la mesa, arrastrar las sillas, subir a las mesas y sobre todo no respetan los acuerdos asumidos; situaciones que generan dificultades en la convivencia del aula, afectando su desarrollo y aprendizaje.

Al indagar el contexto familiar de los estudiantes, encontramos hogares disfuncionales, donde algunos de ellos no establecen límites claros,

posiblemente debido a compromisos laborales que los obligan a dejar a sus hijos al cuidado de familiares u otras personas; casi nunca comparten actividades, juegos, paseos y conversaciones con sus hijos; prefieren entretenerlos con el celular, exponiéndolos a contenidos inapropiados para su edad y a la radiación electromagnética; cuyas consecuencias son las limitaciones para socializar y comunicarse adecuadamente con sus compañeros; así mismo muestran dificultades para controlar sus impulsos y gestionar sus emociones.

Por otro lado, existen padres que confunden la crianza respetuosa con la crianza permisiva, accediendo a sus hijos hacer todo lo que desean; esto tiene consecuencias negativas, puesto que el niño que no obtiene lo que quiere, suele reaccionar con llantos, gritos e incluso agredir a sus compañeros. También hay casos de padres autoritarios que, si sus hijos no obedecen, recurren al castigo físico para corregirlos. Los niños en esta etapa de desarrollo necesitan un vínculo afectivo fuerte con sus padres, es decir construir vínculos de apego seguro lo que facilita su desarrollo emocional y social.

En el contexto del aula “Superación” de la Institución educativa inicial N°446, Santa Beatriz, se observó que el problema más relevante es el comportamiento disruptivo; ya que a la hora de la lonchera se evidencia de manera más clara estos comportamientos como no mantenerse sentado en las sillas cuando se requiere, correr y jugar con la comida. Estos incidentes no son casos aislados, sino un reflejo de una tendencia generalizada entre los niños a no obedecer las órdenes impartidas, lo cual sugiere una limitación en la implementación de acuerdos de convivencia dentro del aula.

Por tanto, se puede afirmar que la desobediencia colectiva no solo interfiere en el ambiente educativo al generar distracciones y dificultar la concentración, también, impide construir competencias sociales y emocionales que les permitirán interactuar de forma efectiva con los demás.

1.1.3. Enunciado del problema

¿Cómo regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad utilizando estrategias didácticas adecuadas en la Institución educativa N°446 - Santa Beatriz?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Objetivo general

Regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad utilizando estrategias didácticas adecuadas en la Institución Educativa Inicial N°446 Santa Beatriz.

1.2.2. Objetivos específicos

- Mejorar la planificación de los proyectos de aprendizaje incorporando estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo en niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial 446, Santa Beatriz.
- Diseñar y ejecutar sesiones de aprendizajes utilizando estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo en niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N°446, Santa Beatriz.

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El problema investigativo, se centra en el comportamiento disruptivo que se presenta en el aula de 3 años de la Institución Educativa N°446 Santa Beatriz. Los mismos que interfieren, molestan, interrumpen e impiden al docente desarrollar adecuadamente su labor pedagógica, además crea un ambiente obstaculizador en el aula afectando de manera negativa el desarrollo socioemocional de los niños, cuyas consecuencias se pueden manifestar a largo plazo en su desarrollo individual y social.

El aporte teórico de la investigación consiste en la sistematización de conocimientos que ayuden a comprender de manera real el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de educación inicial, y qué estrategias didácticas se pueden utilizar para regular dichos comportamientos.

El aporte práctico de la investigación está dado a través de la planificación de sesiones de aprendizaje que incorporan estrategias didácticas seleccionadas para facilitar a las docentes regular el comportamiento disruptivo de los niños y la mejora del clima dentro y fuera del aula para un adecuado desarrollo socioemocional de los niños.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. TEORÍAS Y ENFOQUES QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. Teorías

2.1.1.1. Teoría del Aprendizaje Social o Vicario de Albert Bandura (1977)

Esta teoría afirma que los niños aprenden en entornos sociales por medio de la observación y la imitación del comportamiento que ven; apoya la idea de que los demás influyen en el comportamiento del niño. Se sustenta en tres conceptos clave: las personas pueden aprender observando, el estado mental afecta este proceso de aprendizaje; y que solo porque aprendió algo no significa que esto resulte un cambio de comportamiento en la persona (Bandura, 1977).

Por ello, Bandura (1977) resalta la importancia del entorno social en el crecimiento de los niños. Destaca que los pequeños aprenden al observar y copiar a quienes les rodean, y que su estado mental influye en este proceso. Hace hincapié que, aunque aprendan algo, eso no siempre se traduce en cambios conductuales. Esta teoría enfatiza la necesidad de modelos positivos e interacciones sociales enriquecedoras en la enseñanza temprana.

2.1.1.2. Teoría del Apego de John Bowlby (1950)

El apego que una persona construye con su acompañante se da en la primera infancia, a partir de la atención a sus necesidades y este es esencial para su posterior desarrollo emocional, según Bowlby (1998). Sostiene, además, que se trata de una conexión inherente que las personas tienen de forma natural. En su teoría plantea 4 tipos de apego: seguro, ansioso o ambivalente, evitativo y desorganizado; cada uno tiene un comportamiento diferente en los niños que experimentan en diferentes situaciones.

Asimismo, las experiencias tempranas de apego son cruciales para el desarrollo emocional y comportamental del niño. Un apego seguro ofrece una base estable para gestionar el estrés y desarrollar relaciones saludables, mientras que los estilos de apego inseguros pueden predisponer a los niños a comportamientos disruptivos. Por tanto, es necesario intervenir tempranamente para fomentar relaciones de apego seguro entre los niños y sus cuidadores es esencial para prevenir y abordar el comportamiento disruptivo.

2.1.1.3. Teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979)

La teoría ecológica ofrece un marco conceptual integral para comprender cómo los diversos entornos en los que se desarrolla un niño influyen en su comportamiento, incluyendo las conductas disruptivas. Esta perspectiva, que concibe al desarrollo humano como una compleja interacción entre el individuo y su entorno, se estructura en múltiples sistemas interrelacionados (Bronfenbrenner, 1979)

En la teoría propuesta establece niveles al relacionarla con las conductas disruptivas:

El primer nivel es el “Microsistema”, el cual constituye el entorno más inmediato del niño, como la familia, la escuela y el grupo de pares, ejerce una influencia directa en su desarrollo. Relaciones familiares conflictivas, un ambiente escolar hostil o la exposición a pares con conductas antisociales pueden aumentar la probabilidad de que un niño desarrolle comportamientos disruptivos.

El segundo nivel se refiere al “Mesosistema” considera las interconexiones entre los diferentes microsistemas, como la comunicación entre

padres y maestros, pueden influir significativamente en el comportamiento del niño. Una falta de coordinación entre estos entornos puede generar confusión y estrés en el niño, contribuyendo a conductas problemáticas.

El tercer nivel es el “Exosistema”, son los factores externos que afectan indirectamente al niño, como el lugar de trabajo de los padres o las políticas gubernamentales, pueden tener un impacto en su desarrollo. Por ejemplo, el desempleo de los padres puede generar estrés familiar y económico, lo cual a su vez puede aumentar la probabilidad de conductas disruptivas en los niños.

El cuarto nivel corresponde al “Macrosistema”, considera las creencias culturales, valores y normas sociales más amplias y proporcionan un contexto para el desarrollo del niño. Culturas que valoran la agresión o que tienen actitudes negativas hacia la educación pueden fomentar conductas disruptivas.

Finalmente, el “Cronosistema”, que son los cambios que ocurren a lo largo del tiempo, como mudanzas, divorcios o desastres naturales, pueden alterar los sistemas ecológicos del niño y generar estrés, lo que a su vez puede desencadenar conductas problemáticas.

En síntesis, la teoría ecológica subraya la importancia de considerar el contexto social y ambiental al abordar las conductas disruptivas en la infancia. Al reconocer que los problemas de comportamiento a menudo son el resultado de múltiples factores interrelacionados, se hace evidente la necesidad de intervenciones multisistémicas que involucren a todos los niveles del entorno del niño.

2.1.1.4. Teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978)

Enfatiza la influencia determinante del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo infantil. Según este autor, el aprendizaje ocurre en un entorno social y se facilita a través de la interacción con otros, lo que implica que los niños necesitan socializar e interactuar entre sí para desarrollar tanto habilidades cognitivas como sociales.

Un concepto central de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual de un niño, determinada por su capacidad para resolver problemas de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar con la guía de un adulto o

la colaboración con pares más competentes. En este sentido, el apoyo adecuado es esencial para que los niños alcancen su máximo potencial. Cuando dicho apoyo es insuficiente o inapropiado, los niños pueden manifestar conductas disruptivas como una forma de expresar frustración ante actividades que no comprenden o de explorar los límites de su entorno. Esto subraya la importancia de una mediación efectiva por parte de los adultos y pares en el proceso.

También sostiene que los niños obtienen conocimiento a través de la mediación de otros, lo que implica que comportamientos disruptivos pueden ser intentos de comunicación o manifestaciones de necesidades insatisfechas. Por ejemplo, si un niño no puede encontrar los recursos adecuados para utilizar conductas inapropiadas para expresar sus emociones o necesidades. Para llamar la atención de sus compañeros o adultos. Esto fortalece la relevancia de un entorno que sea sensible social y culturalmente, uno que propicie la regulación emocional y el aprendizaje.

2.1.2. Enfoques

2.1.2.1. Enfoque de desarrollo personal

La perspectiva de desarrollo personal dentro del currículo de educación inicial se centra en la manera en que las personas crean su propia identidad, alcanzando su máximo potencial mediante transformaciones constantes en los aspectos cognitivo, social, conductual, biológico y emocional a lo largo de sus vidas (Ministerio de Educación 2016). Este planteamiento no solo fomenta la conciencia de uno mismo, sino que también promueve una conexión más profunda con los mundos natural y social.

Además, se destaca la importancia de reflexionar y desarrollar un enfoque crítico y ético para orientarse en el propio entorno. El enfoque del desarrollo personal enfatiza el proceso continuo mediante el cual los seres humanos se forman como individuos, alcanzando su máximo potencial durante toda su vida. Este proceso incluye transformaciones de tipo cognitivo, biológico, social, emocional y conductual. A medida que los niños crecen, no solo comienzan a entenderse a sí mismos y a los demás de un modo más integrado y complejo, sino que también establecen lazos significativos con sus entornos sociales y naturales..

En este contexto, es fundamental respetar la iniciativa propia de cada niño y fomentar el aprendizaje a partir de sus experiencias. La reflexión crítica se convierte en una herramienta esencial para la construcción de un punto de vista ético que les permite relacionarse con el mundo de manera consciente. En particular, cuando se abordan comportamientos disruptivos, es crucial entender que estos pueden ser una manifestación de la búsqueda de identidad y pertenencia en un entorno que debe ser inclusivo y respetuoso.

La ciudadanía activa sostiene que todas las personas son ciudadanos con derechos y deberes, que intervienen en la vida social y promueven un ambiente democrático. Este enfoque resalta la importancia de reflexionar críticamente sobre la vida social y el papel que cada persona desempeña en ella, lo cual incluye afrontar comportamientos perturbadores desde un punto de vista que fomenta el respeto y la convivencia armónica. La educación, según el escritor y educador Paulo Freire, debe ser un acto de respeto y amor que promueva la participación activa y crítica de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje. Esto es fundamental para tratar comportamientos disruptivos de manera constructiva.

2.1.2.2. Enfoque Comunicativo

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016), la perspectiva comunicativa resalta que la lengua es esencial para interactuar socialmente en el Currículo de Educación Infantil. Este método pone de relieve que cuando los niños se comunican tienen la oportunidad de adquirir habilidades lingüísticas que les permiten expresarse y formar relaciones efectivas con otros. Los niños pueden generar diversas categorías de textos, tanto orales como escritos, a través de la comunicación. Esto perfecciona su capacidad para expresarse y les ayuda a comprender mejor su entorno.

Una de las características principales de este método es la variedad de géneros y formatos discursivos que los niños son capaces de emplear. Se les incentiva a probar con diferentes clases de textos, como instrucciones, descripciones e historias, lo cual les posibilita investigar distintas maneras de comunicarse. Asimismo, se incentiva el uso de diversos medios de comunicación, que pueden ser digitales, impresos o audiovisuales. Esto amplía sus posibilidades de expresión y les brinda herramientas para transmitir sus

ideas con creatividad.

El enfoque comunicativo también enfatiza la importancia de contextualizar el aprendizaje del lenguaje. Al enseñar el uso del lenguaje en situaciones significativas para los niños, se refuerza su comprensión de la funcionalidad del lenguaje en la vida cotidiana. Esto no solo ayuda a los niños a adquirir vocabulario y gramática, sino que también les permite entender cómo utilizar el lenguaje de manera efectiva en diversas interacciones

2.2. COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO

El término "conductas disruptivas", se está volviendo cada vez más común en el entorno educativo, utilizándose para describir una variedad de comportamientos problemáticos en los niños. Este término se emplea para referirse a situaciones donde los niños muestran agresividad, desobediencia, falta de respeto a las normas, interrupciones durante la clase o molestias hacia sus compañeros. Por ello, la disrupción en clase, generada por comportamientos inadecuados de algunos estudiantes, representa un obstáculo significativo para un aprendizaje efectivo en todos, porque impide que el docente desarrolle su clase de manera eficaz.

Jurado y Justiniano (2016), "las conductas disruptivas se refieren a aquellos comportamientos que dificultan el aprendizaje y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo clase, afectando tanto al individuo que la provoca como a quienes reciben la consecuencia" (p.10).

Por lo tanto, las conductas disruptivas no solo presentan un reto considerable para el proceso de aprendizaje, sino que también tienen un impacto negativo en el ambiente y la dinámica del aula. Estos comportamientos no solo interfieren con la labor de los docentes, dificultando la transmisión de conocimientos y la realización de actividades educativas, sino que también perjudican el desarrollo socioemocional de los niños implicados y de sus compañeros. Por ello, es esencial que las instituciones educativas desarrollen y apliquen estrategias efectivas para gestionar y reducir estas conductas, fomentando un entorno de aprendizaje más armonioso y productivo para todos.

2.2.1. Factores que Influyen en comportamiento disruptivo

Los factores que originan las conductas disruptivas en el aula son variados y complejos. Por lo tanto, no es posible culpar estas conductas a una única causa. Es importante que identifiquemos estos factores para comprender mejor las razones que contribuyen negativamente al comportamiento de los niños en el entorno escolar. Con esto, podemos abordar de manera más segura las necesidades de cada estudiante y promover un ambiente de aprendizaje más positivo.

Gómez y Serrats (2015), muestran los siguientes factores:

Factores dinámicos: estos se refieren a aspectos de una persona que se modifican cuando se encuentra alterada. Influye de forma directa en el comportamiento. En estos factores encontramos la influencia del internet, los videojuegos, los problemas de aprendizaje, la violencia física y emocional, la ausencia del apoyo familiar y la mala regulación de emociones.

Factores estáticos: son los aspectos culturales, el nivel socioeconómico y los antecedentes familiares como el abandono y los problemas psicológicos de los padres. Este factor hace posible identificar los trastornos y problemas de atención que podría padecer el individuo.

2.2.2. Tipos de comportamiento disruptivo

Describiendo y considerando lo que nos dice Vaello (2007), lo clasifica en tres niveles de menor a mayor complejidad o gravedad.

2.2.2.1. Disrupciones leves

Son aquellas acciones menores y aisladas que, aunque suelen ser molestas, impide que la clase se desarrolle con normalidad, ejemplo dos estudiantes que conversan brevemente, otro que se distrae mirando por la ventana, son momentos puntuales de falta de concentración

Aunque estas situaciones son indeseables, intervenir en ellas puede ser más problemático que dejarlas pasar, siempre y cuando no se vuelvan recurrentes o significativamente incómodas para el docente de aula.

2.2.2.2. Disrupciones graves

Las interrupciones graves son conductas que interfieren de manera significativa en la clase distraendo al resto de compañeros; a continuación, se detallan los más comunes:

- a. **Hablador:** este estudiante no deja de hablar; siempre se le oye hablar, aunque lo haga en voz baja. No presta atención a la clase y solo lo hace cuando se siente vigilado por el docente, aprovecha los momentos en que el profesor no lo observa para conversar con el compañero de al lado.
- b. **Interrupción:** este es el más frecuente y molesto. En un esfuerzo por distraer al profesor y a sus compañeros, el alumno interrumpe frecuentemente la actividad con ruidos y comentarios fuera de lugar. Logra su objetivo de llamar la atención del profesor, quién lo regaña, lo que le produce satisfacción y le otorga respeto entre sus compañeros. Utiliza conductas llamativas, como hacer preguntas fuera de lugar o levantarse sin permiso, sin seguir ninguna norma ni orden.
- c. **Gracioso:** Interrumpe de manera constante la clase con diferentes chistes. Cuando le llaman la atención, contesta de forma burlona para hacer reír a sus compañeros. Frecuentemente es carismático, en ciertos momentos es inquieto, jamás presta interés en las materias y espera la oportunidad idónea para hacer un chiste, generalmente cuando el maestro está hablando o cuando el salón se encuentra en silencio procurando ser escuchado por el resto.

2.2.2.3. Interrupciones muy graves

Estas conductas no solo repercuten negativamente en el ambiente del aula, sino que también puede perjudicar física o psicológicamente al docente o a los compañeros si no se tratan a tiempo, pueden sofocar la autoridad que presenta el docente, originando que algunos estudiantes no le guarden el debido respeto y no sigan sus orientaciones.

- a. **Irrespetuoso:** este estudiante muestra falta de educación y adopta una actitud desafiante y desconsiderada. Utiliza un lenguaje hiriente y ofensivo, sin tener en cuenta a sus compañeros. Además, es rencoroso, despectivo y agresivo, y disfruta al generar conflictos solo por fastidiar, cuando se le llama la atención, intenta refutar y tener la última palabra

para demostrar que se siente superior a sus compañeros y al profesor. Actúa como si nada le importara y no muestra temor ante las consecuencias.

- b. Brabucón: estas conductas suelen ser las más críticas ya que implica violencia física hacia sus compañeros o los materiales del aula. Este insulta, amenaza, provoca y humilla, buscando el prestigio reconocimiento a través de la violencia, induciendo miedo entre sus compañeros.
- c. Desafiante: siempre cuestiona la autoridad del profesor y se opone a todo lo que le pide sin razón aparente. Si se da cuenta de que lo observa empeora su comportamiento, intenta molestar al profesor con gritos y lenguaje obsceno; además, intenta provocar interrupciones y discusiones en el salón de clases de cualquier manera.

2.2.4. Regulación de comportamiento

La regulación de la conducta está estrechamente relacionada con la manera en que los niños expresan sus emociones, se vinculan y establecen relaciones con las personas de su entorno. Este proceso depende de diversos factores como el temperamento, el carácter, las habilidades sociales y la capacidad de gestión emocional de cada niño. Asimismo, la regulación conductual no solo es inherente al niño, sino que también está influenciada por las características, expectativas y el estilo educativo de las figuras de referencia, como padres, cuidadores y docentes.

Estas figuras actúan como modelos de conducta y regulación emocional, moldeando en gran medida el comportamiento de los pequeños. Brindar herramientas de autocontrol, como aprender a esperar, reflexionar antes de actuar o buscar alternativas para enfrentar situaciones, resulta fundamental para que los niños adquieran estrategias efectivas de regulación y gestión conductual. Según Eisenberg, Hofer y Vaughan (2007), la regulación emocional y conductual en los niños está influenciada tanto por características individuales (como el temperamento) como por factores externos, incluyendo la calidad de las interacciones con sus cuidadores.

Por su parte, Bronfenbrenner (1987) destaca que el entorno inmediato

del niño, particularmente las relaciones familiares y escolares, tiene un impacto crucial en el desarrollo de habilidades de autorregulación. Es decir, la regulación de la conducta no solo debe abordarse desde el individuo, sino también desde el entorno educativo y social. Crear ambientes emocionalmente seguros y consistentes en las expectativas puede potenciar aún más el aprendizaje de estas habilidades. Por ejemplo, en contextos escolares, implementar prácticas de refuerzo positivo, técnicas de resolución de conflictos y actividades de educación emocional complementaría este enfoque de manera integral. Mejorar y dar sentido al texto de forma coherente y precisa teniendo en cuenta el tema es regulación de comportamiento del niño.

2.3. ESTILOS DE CRIANZA

2.3.1. Padres Autoritarios

Valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden. Favorecen las medidas de castigo o de fuerza y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía. Dedicar muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con unos rígidos patrones preestablecidos. Además, no facilitan el diálogo y, en ocasiones, rechazan a sus hijos/as como medida disciplinaria.

El estilo autoritario es el que tiene repercusiones más negativas sobre la socialización de los hijos. Crea una distancia entre padres e hijos provocando que los niños o niñas sean menos cariñosos, inseguros, descontentos y, en algunos casos, pueden ser retraídos.

Pueden tener baja autoestima y generalmente no aprenden a pensar por sí mismos ni comprender porque sus padres exigen ciertos comportamientos. Asimismo, les falta autonomía personal y creatividad, tienen menor competencia social y genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos. Además, tienden a tener una pobre interiorización de valores morales.

2.3.2. Padres permisivos

El estilo de crianza permisivo se caracteriza por otorgar una gran autonomía a los hijos, siempre que no se comprometa su seguridad física. Los

padres que adoptan este enfoque suelen ser tolerantes y evitan el uso de autoridad, restricciones y castigos. No imponen expectativas rigurosas sobre la madurez y responsabilidad en las tareas de sus hijos, permitiéndoles que sean ellos mismos quienes controlen sus acciones.

En la toma de decisiones, los padres analizan las opciones junto a sus hijos, promoviendo una comunicación abierta y afectuosa. Establecen pocas reglas y rara vez aplican castigos, tratando de no seguir rutinas estrictas para que sus hijos se sientan libres. Este modelo se basa en el "dejar hacer", lo que implica no exigir responsabilidades ni imponer normas que estructuren la vida cotidiana del niño.

Sin embargo, uno de los problemas de este estilo de crianza es la dificultad para marcar límites a la permisividad. Esto puede resultar en efectos socializadores negativos, como conductas agresivas y una dependencia emocional elevada en los niños. Aunque pueden parecer alegres y vitales, estos niños a menudo presentan bajos niveles de madurez y éxito personal, así como una mayor propensión a conductas antisociales.

2.3.3. Padres democráticos

El estilo de crianza democrático se caracteriza por la disciplina inductiva, promoviendo la comunicación y el razonamiento detrás de las conductas. Los padres que adoptan este enfoque motivan a sus hijos a valerse por sí mismos, respetando su individualidad, personalidad e intereses. Fomentan la creación de valores y establecen lazos de disciplina, basándose en una aceptación mutua de derechos y deberes, lo que se conoce como "reciprocidad jerárquica". En este modelo, cada miembro de la familia tiene derechos y responsabilidades hacia los demás.

Los padres intentan dirigir la actividad de sus hijos, imponiéndoles roles y conductas maduras, pero lo hacen a través del razonamiento y la negociación. Este estilo se caracteriza por una comunicación bidireccional y un énfasis compartido en la responsabilidad social de las acciones, así como en el desarrollo de la autonomía e independencia de los niños.

El enfoque democrático refuerza el valor del apoyo parental y fortalece la capacidad de los niños para comprender y responder a las demandas de sus

padres. Esto también contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas. Los progenitores consultan a sus hijos sobre decisiones, utilizando el razonamiento y permitiendo que se organicen por sí mismos, sin ejercer un control total sobre ellos.

Cuando es necesario aplicar un castigo, este se considera "justo", ya que se explica previamente a los hijos el motivo del mismo, lo que ayuda a que el castigo sea percibido como razonable. Los padres son cariñosos y establecen reglas claras en el hogar, manteniendo una firmeza que les permite aplicar castigos limitados. Se centran en explicar las normas y los motivos detrás de ellas, fomentando el intercambio comunicativo.

Este estilo de crianza se enfoca en valorar y reforzar el buen comportamiento de los niños, en lugar de centrarse en la mala conducta. Se considera el mejor enfoque para educar, ya que promueve interacciones familiares que desarrollan habilidades personales y sociales en los niños. Las acciones de los padres generan un ambiente de seguridad, donde los hijos saben que son amados y comprenden lo que se espera de ellos.

2.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Una estrategia didáctica es más que la mera aplicación de procedimientos o tareas; se trata de un proceso integral que permite alcanzar de manera efectiva los objetivos educativos. Mansilla y Beltrán (2013) caracterizan una estrategia docente como "la estructura de actividades que da vida a los objetivos y el contenido" (p. 29). Esta perspectiva resalta lo relevante que es planificar y organizar deliberadamente cada fase del proceso educativo.

Las estrategias de enseñanza se enfocan no solo en transmitir nuevos conocimientos, sino también en desarrollar y consolidar el conocimiento previo de los participantes, estableciendo un vínculo entre lo que ya saben y lo que están aprendiendo. Esto requiere una planificación minuciosa que considere los objetivos de aprendizaje, la elección de contenidos apropiados, actividades significativas y los recursos necesarios para fomentar la comprensión, el interés y la participación activa. Además, estas estrategias deben ser lo suficientemente versátiles como para adaptarse a las necesidades y características únicas de los niños, así como al entorno en el que viven y aprenden.

Las estrategias didácticas, en su sentido más general, son caminos o vías diseñados para guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje. En educación, se refieren a procedimientos o series de pasos definidos previamente que establecen pautas claras y se emplean con el propósito de alcanzar objetivos educativos. Estas estrategias se concretan en las consignas o instrucciones sugeridas para cada actividad dentro del proceso de aprendizaje. Según Díaz Barriga (2010), las estrategias de enseñanza son "procedimientos que se utilizan de manera reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos" (p. 118).

2.4.1. Estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo

Tobón (2010) contribuye a la comprensión de las estrategias didácticas al definir las como "un conjunto de acciones que se planean y se llevan a cabo de manera organizada para lograr un propósito específico". En el ámbito pedagógico, estas acciones se materializan como un "plan de acción" que el docente diseña e implementa para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Esta definición destaca la importancia de la planificación y la coherencia en el uso de estrategias didácticas, subrayando que no deben entenderse como actividades aisladas, sino como un sistema estructurado que permite guiar y facilitar el aprendizaje de forma efectiva. En el contexto de la regulación del comportamiento disruptivo, las estrategias didácticas deben estar diseñadas para promover un ambiente de aprendizaje positivo, fomentar la participación activa y minimizar las conductas que interfieren con el desarrollo de la jornada pedagógica.

Al abordar estos tipos de comportamientos, el docente no solo aplica técnicas específicas, sino que integra acciones planificadas que consideran las necesidades individuales de los niños, el clima del aula y los objetivos pedagógicos, asegurando así una intervención coherente y significativa.

2.4.1.1. El cubo

El empleo del cubo es una herramienta innovadora y eficaz en el ámbito de los estudios sociales; está en consonancia con la capacidad de convivir y participar democráticamente para alcanzar el bien común. Esta competencia tiene como objetivo que los niños aprendan a interactuar de manera armónica

con los demás, respetando las normas y los valores que promueven el bienestar común. En este contexto, participar en acciones que fomentan el bienestar colectivo se centra en alentar la colaboración y el respeto dentro de las actividades grupales. El desempeño expresado en: se relaciona con adultos y niños de su entorno en diferentes actividades del aula y juega en pequeños grupos, subraya la importancia de que los niños internalicen y apliquen estas normas en contextos reales, donde les ayuden a regular su comportamiento disruptivo que presentan en las actividades pedagógica.

El cubo contribuye directamente a este objetivo al ofrecer una dinámica lúdica que canaliza la energía de los niños y los motiva a participar activamente en actividades físicas grupales. Estas actividades no solo promueven el movimiento y la interacción, sino que también refuerzan el cumplimiento de normas como turnarse, esperar, respetar límites y colaborar con sus compañeros, fomentando así un ambiente de aprendizaje positivo y democrático. de diversión se convierte en una herramienta efectiva para ayudar a los niños a canalizar su energía y reenfocarse en las actividades pedagógicas. Este recurso permite a los niños participar en diversas actividades físicas que promueven el movimiento y la interacción, facilitando así un ambiente de aprendizaje más dinámico.

Según Gardner (2011) citado por Valverde (2003), afirma que “La inteligencia kinestésica se define como la habilidad para ejecutar movimientos manuales y corporales en forma controlada y especializada para expresar ideas y sentimientos, así como para ejecutar habilidades, gestos y movimientos corporales” (p.51).

A través de este recurso, los niños no solo desarrollan control y conciencia corporal, sino que también fortalecen habilidades sociales clave como la empatía, el respeto y la colaboración. De este modo, el cubo de la diversión se convierte en un recurso que integra el aprendizaje motor y social, promoviendo el desarrollo integral y el bienestar común en un entorno educativo.

El Cubo ofrece una variedad de actividades diseñadas para fomentar la participación activa de los niños, incluyendo ejercicios de estiramiento, técnicas de respiración, baile, canto, juegos de motricidad fina y dinámicas grupales. Estas actividades no solo promueven el desarrollo físico y emocional, sino que

también refuerzan habilidades sociales como la cooperación y el respeto por las normas. Para utilizar el Cubo de manera efectiva, se deben seguir los siguientes pasos:

- La docente comunica el propósito del cubo al grupo de niños. El cubo será utilizado para organizar la participación, fomentar el orden y apoyar el desarrollo de la actividad.

- Un niño lanza el cubo para determinar la acción o participación correspondiente.

Se invita a uno de los niños a lanzar el cubo con cuidado. Este lanzamiento permite seleccionar de forma aleatoria una acción, un rol o una participación.

- La docente interpreta la cara del cubo que ha quedado visible. Observa la imagen o indicación que ha salido y la comunica al grupo con un lenguaje claro asegurándose de que todos los niños comprendan lo que deben hacer.

- El niño o grupo realiza la acción o actividad indicada por el cubo. Según la imagen que ha salido, se lleva a cabo la acción con el acompañamiento y guía de la docente.

- Se continúa con la actividad pedagógica planificada. Una vez realizada la acción, se retoma la actividad principal con el grupo más enfocado y dispuesto, aprovechando el impacto positivo del uso del cubo como recurso regulador.

2.4.1.2. Mi amigo el parlante

Esta estrategia es un recurso didáctico efectivo que fomenta el desarrollo de la competencia, convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. Este recurso permite a los niños practicar la capacidad de interactuar con todas las personas y el desempeño de participar en actividades grupales poniendo en práctica las normas de convivencia y los límites que conoce.

Consiste en utilizar un parlante para reproducir sonidos, música y grabaciones creadas por la docente en la conducción de la enseñanza haciéndolo atractiva y dinámica. Mediante los sonidos los niños pueden desarrollar el pensamiento simbólico y asociar conceptos; a través de la música

generar un ambiente de calma, tranquilidad y relajante para la construcción de aprendizaje, y con las grabaciones comunicar en alta voz instrucciones y consignas para que se organicen y desplacen de manera ordenada hacia las diferentes aulas temáticas. La docente, al utilizar un parlante, no solo capta la atención de los niños para que formen una fila y sigan instrucciones, sino que también promueve el desarrollo de habilidades sociales al trabajar juntos para mantener el orden y respetar el turno de cada uno.

Este tipo de actividad refleja los principios del enfoque Reggio Emilia citado por Farias et al. (2025) que destaca la importancia del aprendizaje activo y la participación de los niños en su entorno; y de acuerdo con Paucar (2021) los recursos didácticos auditivos fortalecen los entornos de la enseñanza y el aprendizaje, facilitan la transmisión de información, estimulan la imaginación, escucha personalizada y el sentido del oído. En ese sentido, al implicar a los estudiantes en una dinámica grupal estructurada y significativa, el uso del parlante no solo facilita el desplazamiento, sino que también fortalece valores como el respeto, la cooperación y la responsabilidad compartida, fundamentales para una convivencia democrática.

Para utilizar la estrategia Mi amigo el parlante de manera eficaz, se deben seguir los siguientes pasos:

- Uso de la estrategia del parlante en la sesión de aprendizaje.
- La docente muestra a los niños el “amigo parlante” y les explica que este dispositivo emitirá sonidos, voces o canciones que los acompañarán durante la actividad.
- Se indica a los niños que del parlante saldrán mensajes o instrucciones de manera lúdica, los cuales deberán escuchar y seguir para participar en el juego o la actividad.
- La docente enciende el parlante para que empiece a reproducir sonidos, canciones o indicaciones divertidas que orienten a los niños en las acciones que deben realizar.
- Mientras los niños siguen las instrucciones del parlante, la docente observa, acompaña y refuerza la participación de cada niño, asegurándose de

que comprendan y disfruten la dinámica.

- Al finalizar la actividad, la docente apaga el parlante y dialoga brevemente con los niños sobre lo que escucharon, las acciones que realizaron y cómo se sintieron al participar guiados por el “amigo parlante”

2.4.1.3. La ruleta

La ruleta es una herramienta didáctica que fomenta la competencia. Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. Este recurso permite desarrollar la capacidad de participar en acciones que promuevan el bienestar común y el desempeño de colaborar en el cuidado del uso de recursos materiales y espacios compartidos.

La ruleta consiste en un tablero giratorio con una lista de actividades diarias, como "dar el jabón", "limpiar el salón". "limpiar las mesas" y "realizar la oración". Cada día, el docente gira la ruleta para seleccionar a un niño que asumirá la responsabilidad de realizar las acciones indicadas. Esta dinámica introduce un elemento de sorpresa y diversión en la rutina, motivando la participación activa y voluntaria de los niños. Este recurso promueve valores fundamentales como la responsabilidad, la cooperación y el respeto por las normas de convivencia. Al asumir diferentes roles, los niños desarrollan habilidades sociales y aprenden la importancia de colaborar en el cuidado del aula y de los materiales compartidos, fortaleciendo el sentido de comunidad y el trabajo en equipo.

Además, la ruleta de acciones se alinea con los principios del aprendizaje basado en la experiencia, que resalta la importancia de la participación activa en el proceso educativo.

Según Kolb (1984), el aprendizaje es “un proceso en el que el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia”. Al experimentar diversos roles, los niños no solo adquieren conocimientos prácticos, sino que también fortalecen su desarrollo social y emocional, preparándolos para convivir en entornos democráticos y cooperativos.

Para usar la ruleta de acciones, se deben seguir los siguientes pasos:

- La docente presenta la ruleta al grupo como un recurso integrador dentro

de la sesión de aprendizaje, explicando brevemente su propósito para captar la atención de los niños y generar un ambiente participativo.

- Se asigna por turnos a un niño o niña para girar la ruleta, promoviendo la equidad, la toma de decisiones y el respeto por los turnos dentro del grupo.
- El niño o niña gira la ruleta y el grupo observa con atención el resultado obtenido, lo cual favorece la concentración.
- La docente comunica la consigna correspondiente según la opción seleccionada en la ruleta, asegurándose de que sea comprendida
- El niño o niña ejecuta la acción o propuesta indicada en la ruleta, con el acompañamiento de la docente, promoviendo la expresión individual, la iniciativa y la confianza en sí mismo.
- La docente retoma el desarrollo de la sesión pedagógica integrando lo que surgió de la ruleta, de manera coherente con el propósito de aprendizaje, reforzando así la continuidad pedagógica y la motivación del grupo.

2.5. PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Es un proceso esencial que orienta la enseñanza y el aprendizaje durante los primeros años de vida de los niños. A continuación, se exponen diversas definiciones y enfoques sobre la planificación curricular, proporcionados por distintos autores y en documentos pertinentes.

El MINEDU (Ministerio de Educación del Perú) definió en 2019 el planeamiento en la educación infantil como una herramienta pedagógica que organiza situaciones y estrategias educativas con el objetivo de garantizar un aprendizaje significativo. Este procedimiento es dinámico y debe adaptarse a lo que les interesa y necesitan los niños, además de su entorno sociocultural. Además, la planificación curricular se efectúa desde el nivel nacional hasta su puesta en práctica en el aula, lo que destaca la importancia de reflexionar sobre el sentido, los objetivos y las particularidades de planificar en cada contexto educativo. Por su parte, la guía de orientaciones de la planificación en educación inicial (MINEDU, 2019) señala que la planificación curricular permite organizar las acciones educativas de manera anticipada, proporcionando claridad sobre el proceso educativo. Este enfoque destaca la flexibilidad y pertinencia de la

planificación, adaptándola a las realidades del aula y a las características socioculturales del alumnado.

En este sentido, se puede afirmar que la planificación curricular en la educación infantil es un proceso fundamental que demanda una continua reflexión de los educadores para adecuarse a las necesidades cambiantes de los niños. Todas las definiciones expuestas destacan su carácter dinámico y contextual, subrayando que debe ser una herramienta flexible que fomente un aprendizaje significativo desde los primeros años de vida.

Según el (MINEDU, 2016) la planificación curricular en Educación Inicial es un proceso dinámico y flexible que implica la selección de proyectos de aprendizaje significativas y desafiantes, considerando los intereses y necesidades de los niños. Al diseñar estos proyectos permite integrar diversas áreas del desarrollo de los niños, promoviendo competencias esenciales como la de convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, específicamente del área de Personal Social.

La planificación curricular es el proceso mediante el cual los docentes organizan y estructuran las experiencias de aprendizaje de manera intencionada, tomando como base el Programa Curricular de Educación Inicial. Este proceso garantiza que las actividades educativas respondan a los propósitos formativos, competencias y necesidades del grupo de niños, respetando su diversidad, contexto sociocultural y características individuales.

2.5.1. Tipos de planificación

En la educación inicial, existen varios tipos de planificación curricular que son fundamentales para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según el MINEDU (2016) se identifica los siguientes tipos:

2.5.1.1. Planificación anual:

Es un procedimiento que implica estructurar de manera secuencial el progreso de los conocimientos en un lapso de tiempo reducido (un mes o dos meses) dentro de una unidad educativa, basándose en la revisión de lo programado para el año.

2.5.1.2. Proyecto de aprendizaje

El proyecto de aprendizaje forma parte de las unidades didácticas y se conceptualiza como una forma de planificar, organizar y desarrollar competencias y capacidades de manera integral, transversal e interdisciplinar. Responde a las características, diferencias, estilos, necesidades e intereses de los escolares; tomo como referencia situaciones problemáticas que presentan los niños en su contexto y vida. En la elaboración de actividades participan activamente los estudiantes, ofrece espacios interactivos para la toma de decisiones, estimula la creatividad, investigación, resolución de problemas colectivamente, y promueve la gestión autónoma y libre de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2019).

Se fundamentan en la corriente constructivista cuya premisa esencial expresa que el niño es el principal promotor y protagonista de la construcción de sus aprendizajes y el docente mediador y facilitador en este proceso. En ese sentido, los proyectos de aprendizaje parten de escenarios auténticos, genuinos y significativos que despiertan el interés y deseo de los niños de explorar, descubrir, conocer, y solucionar situaciones próximas que guardan conexión con sus vivencias, experiencias y emociones. Para su diseño se requiere que el docente muestre apertura, establecer preguntas, escuchar atentamente las inquietudes y preferencias de los niños, ayudarles a expresar lo que piensan y sienten, invitándolos a imaginar ideas, posibles problemas y buscar alternativas de solución (Ministerio de Educación, 2019).

Se caracterizan porque:

- Abordan situaciones contextuales y de la vida cotidiana que responden a los intereses de los estudiantes; además, permiten la combinación e integración de competencias y capacidades.
- Estimulan la curiosidad, exploración, descubrimiento y experimentación en los estudiantes fortaleciendo el aprendizaje sensorial, creativo y simbólico.
- Generan espacios de participación y colaboración autónoma de los niños en la planificación de actividades de aprendizaje, las mismas que luego son desarrolladas de forma consciente y responsable.
- Promueven habilidades indagativas y el pensamiento precientífico e impulsa la búsqueda de posibles soluciones, favoreciendo el aprendizaje

autónomo, flexible, crítico y creativo.

- Generan experiencias de trabajo en equipo, intercambio de ideas, el diálogo afectivo y constructivo; además, la práctica de valores prosociales, respeto a las normas de convivencia, actitudes de acoso e inclusión a pesar de las diferencias personales.
- Fomentan la participación, involucramiento e integración de los padres de familia y comunidad socioeducativa.

Los pasos para el desarrollo de proyecto de aprendizaje según el Ministerio de Educación (2019):

- Planificación situada: identifica, precisa y prioriza los intereses, necesidades y la situación problemática asociada al contexto; asimismo, recoge los aprendizajes previos de los niños; luego el docente establece los propósitos de aprendizaje, determina los criterios de evaluación, evidencias a evaluar, enfoques transversales, instrumentos para obtener información, y prevé los recursos y materiales educativos que va a utilizar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Ejecución del proyecto: consiste en concretizar las actividades de aprendizaje, incorporar si fuese necesario otras o las que puedan surgir en su desarrollo. Es importante promover el rol activo de los estudiantes, el trabajo colaborativo, realizar preguntas desafiantes y retadoras, escuchar y valorar las ideas y opiniones de los niños; asimismo, ofrecer espacios para la retroalimentación reflexiva.
- Comunicación del proyecto: Implica la evaluación formativa de los aprendizajes teniendo en cuenta: los propósitos y evidencias de aprendizaje, y aplicación de estrategias de participación y metacognición donde el niño comunique lo aprendido y cómo lo aprendieron.

2.5.1.3. Sesiones de aprendizaje

Las sesiones de aprendizaje son secuencias didácticas, que tienen como objetivo el desarrollo de capacidades y competencias en los estudiantes (MINEDU, 2019). Estas estructuras diarias aseguran que cada actividad contribuya tanto a los objetivos de aprendizaje a corto como a largo plazo.

Momentos de las sesiones de aprendizaje

- Inicio: en este momento la docente plantea interrogantes para recoger saberes previos en relación con las capacidades que se van a desarrollar, seguidamente comunica el propósito de aprendizaje que se pretende alcanzar en la sesión; a la par informa los criterios e instrumentos de evaluación que van a permitir valorar las evidencias; asimismo, se presenta la situación significativa acompañada de preguntas con el fin de propiciar el conflicto cognitivo, los motiven y se interesen en aprender.
- Desarrollo: se ponen en práctica las actividades de aprendizaje, estrategias didácticas, organizan a los estudiantes, distribuyen los materiales y recursos pedagógicos que contribuyan en el desarrollo de la competencia, capacidades y desempeños y por ende el propósito preestablecido. Las docentes acompañan, monitorean y mantienen constante seguimiento y retroalimentación de las acciones que realizan los niños. De preferencia se enfocan en aquellos que muestran mayor dificultad en la comprensión de las consignas, o en todo caso expresan diversos estilos y ritmos de aprendizaje.
- Cierre: momento en el cual se promueve la reflexión y metacognición de los aprendizajes evidenciando el progreso de las capacidades; también puede aplicarse instrumentos de evaluación formativa como: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Los procesos pedagógicos que contienen las sesiones de aprendizaje son (Pacheco y Porras, 2014 y Zamora, 2021):

- Problematicación: Las sesiones parten de situaciones problemáticas retadoras y desafiantes alineadas con el entorno sociocultural, necesidades, demandas y expectativas de los estudiantes. Este proceso tiene la función de conectar el interés y la disposición de los aprendices con la realidad y las capacidades que va a movilizar y combinar para la adquisición de aprendizajes.
- Organización y ubicación: Previo al quehacer laboral, la docente debe organizar los materiales del aula y ubicar a los estudiantes en lugares cómodos, seguros y propicios para que puedan escuchar las indicaciones. Seguidamente, comunicar y describir el propósito de la sesión, los criterios a evaluar y las actividades a realizar, de tal forma que sean conscientes de lo que van a hacer,

se involucren y participen voluntariamente y pongan todos sus esfuerzos en el desarrollo de las metas de aprendizaje.

- **Motivación:** Implica la generación de un clima socioemocional positivo mediante la realización de actividades motivacionales intrínsecas dirigidas a estimular en los estudiantes los procesos mentales y estructuras cognitivas que van a activar en el procesamiento de la información; igualmente, acciones extrínsecas orientadas a involucrarse con mayor responsabilidad en las tareas a través de elogios, recompensas, premios significativos.

- **Recuperación de conocimientos previos:** este proceso consiste en extraer de los niños vivencias, conocimientos, emociones, ideas, nociones, frases, creencias, concepciones que traen consigo o han adquirido en la vida cotidiana, experiencias personales y en su interacción contextual. Una vez evocado todos estos saberes previos contrastarlos con la información nueva facilitando de esta manera la construcción, incorporación y adaptación de conocimientos contextualizados. Es importante que el docente establezca las preguntas claras y precisas, muestre disposición a escuchar y valorar las opiniones y afirmaciones de los estudiantes y regístralas metódicamente.

- **Conflicto cognitivo:** consiste en provocar en los estudiantes la necesidad de aprender; para tal fin las docentes formulan interrogantes con cierta complejidad, plantean proposiciones hipotéticas y frases que encierran dilemas, mensajes implícitos, o situaciones polémicas e inciertas. Los estudiantes en este proceso muestran disposición a llegar a la solución o respuesta y para ello se interesan en seguir las indicaciones de la docente, mantenerse enfocados en lograr descubrir y explorar otros aprendizajes.

- **Acompañamiento y retroalimentación:** se trata de observar y monitorear a los estudiantes en las actividades que realizan, incentivando que se centren en la tarea, reflexionen, ayudándoles a comprender añadiendo algunos ejemplos, regulando su comportamiento para evitar distracciones, agregando algunas ideas a las emitidas por el estudiante, mediando situaciones conflictivas y discrepantes, estar atento a su desenvolvimiento en las actividades recreativas, proporcionar algunos materiales adicionales si se requiere, brindando apoyo y refuerzo a los que muestran diferentes estilos de aprendizaje.

- Evaluación: consiste en comprobar y valorar formativamente el progreso de los aprendizajes. Asimismo, implica la reflexión de los estudiantes sobre los conocimientos que va asimilando, las acciones que desarrolla para comprender sus aprendizajes y buscar diversos caminos que posibiliten avanzar y mejorar sus evidencias y productos de aprendizaje; de igual modo, incluye la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación verbal y textual. Y de parte del docente, observar y registrar continuamente el logro de los criterios de evaluación y la materialización de los mismos en la práctica.

CAPÍTULO III

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

3.1 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La investigación acción es una metodología autorreflexiva y flexible que tiene como finalidad una transformación social mediante la participación y colaboración de los involucrados. Se centra en problemas concretos dentro de comunidades o instituciones, que involucra a los colaboradores en todas las fases del proceso indagativo. El objetivo principal es generar conocimiento práctico que conduzca a cambios significativos y mejoras en las condiciones socioeducativas. Se caracteriza por ser un proceso interactivo y reflexivo, donde se combinan teoría y práctica para entender, analizar y abordar problemas desde una perspectiva crítica y constructiva. Promueve la corresponsabilidad y cooperación estrecha entre investigadores y participantes, fomentando así el empoderamiento y la capacidad de autogestión de las organizaciones implicadas (Latorre, 2004). La investigación se realizó en la I.E. Santa Beatriz N° 446; participaron 28 niños de 3 años del nivel inicial, y las practicantes responsables de esta investigación fueron: Yameli Yuliana Cieza Cajusol, Ana Patricia Guerrero Manosalva, Delia Nieves Montenegro Requejo.

Según Kemmis & MacTaggart (1988), la investigación acción no solo busca transformar la educación, sino también profundizar en nuestra

comprensión de los procesos educativos, la reflexión crítica sobre las experiencias y los resultados obtenidos nos permiten desarrollar argumentos bien fundamentados que respaldan nuestras acciones en el aula.

Es un proceso colaborativo que busca transformar la realidad a partir de la acción; y se basa en un ciclo que involucra la observación, la planificación, la implementación y la reflexión, permitiendo así una comprensión profunda de los contextos y la generación de cambios significativos.

Características:

- Ciclo de acción-reflexión: Se basa en un ciclo continuo donde se realizan acciones concretas, se reflexiona sobre los hallazgos alcanzados y se modifican en función de esta reflexión.
- Participación activa: Integra a los participantes de forma activa en cada una de las etapas del proceso, desde la determinación del problema hasta la puesta en práctica de soluciones.
- Contextualización: Considera el ambiente preciso donde evoluciona el problema y las soluciones, reconociendo las particularidades sociales, culturales y políticas.
- Transformación social: Tiene como objetivo generar cambios significativos y sustanciales en las situaciones estudiadas, buscando potenciar el grado de vida a las personas implicadas.

Principios:

- Colaboración y cooperación: Fomenta el trabajo conjunto entre investigadores y participantes, así como entre diferentes actores sociales, para lograr soluciones colectivas efectivas.
- Cambio social: Busca intervenir en las estructuras sociales y culturales que perpetúan los problemas estudiados, promoviendo transformaciones sostenibles y duraderas.
- Compromiso ético: Prioriza el respeto por los derechos humanos, la equidad y la justicia social en todas las fases de la investigación y la acción.
- Construcción de conocimiento: No solo busca entender la realidad

social, sino también construir conocimiento útil y aplicable que contribuya a elevar las condiciones de vida.

- Flexibilidad y adaptabilidad: Se adapta a las dinámicas cambiantes del contexto social y a las necesidades emergentes a lo largo del proceso de investigación y acción.

En este estudio, se optó por la investigación - acción para abordar la problemática de los comportamientos disruptivos que presentan los niños de 3 años de edad. La presencia de estos comportamientos en esta edad puede afectar significativamente el desarrollo integral de los niños y dificultar sus aprendizajes, Por esta razón, se consideró necesario diseñar e implementar estrategias didácticas como: “El cubo”, “Mi amigo el parlante” y “La ruleta” para promover un ambiente de aula positiva, y recrear acciones que reduzcan estos comportamientos. A través de estos procesos se buscó identificar las causas subyacentes de los problemas de comportamiento, diseñar intervenciones pertinentes y evaluar su impacto a corto y mediano plazo.

La población estuvo conformada por 28 estudiantes de 3 años de edad, 1 docente de aula de la Institución Educativa Inicial N° 446 – Santa Beatriz; según Sánchez et al. (2018) se refiere al conjunto de sujetos que presentan características, comportamientos y cualidades comunes, están determinados por el interés del investigador y son objeto de investigación.

Por su parte, la muestra estuvo constituida por la totalidad de los individuos de la población los mismos que permitieron el ingreso a los investigadores y dieron información importante. Para Hernández y Mendoza (2018) este tipo de muestra es censal; es decir, cuando las unidades muestrales representan al total del universo de estudio; por tanto, se incluyeron a todos los participantes en el recojo de información.

Sobre el muestreo se consideró el no probabilístico de criterio intencional porque el equipo de investigadoras prefirió realizar el estudio en el centro escolar donde realizaban sus prácticas y eligieron según sus intereses a los niños de tres años de edad. De acuerdo con Arias et al. (2022) este tipo de muestreo no utiliza operaciones o formulas estadísticas, por el contrario, ofrece la oportunidad de priorizar a todos de ser observados y evaluados.

La técnica de recolección de datos fue la observación participante; por tanto, las investigadoras se integraron, relacionaron y formaron parte del estudio, registrando detalladamente los comportamientos disruptivos y actividades de aprendizaje de los participantes; además, anotan experiencias del ejercicio docente en el aula. Al respecto, Ñaupas et al. (2018) sostienen que esta técnica consiste en el involucramiento de los investigadores en el escenario donde se ejecuta la intervención con el fin de observar y registrar impresiones, percepciones y datos que posibiliten analizar la situación problemática desde el espacio educativo.

Y los instrumentos que fueron aplicados para la obtención de información comprendieron: diario de campo y rubricas de evaluación.

Los diarios de campo se empelaron al inicio de la investigación, consistió en observar a la docente y estudiantes durante el desarrollo de su trabajo en aula y textualizar aspectos que reflejaban problemas describiendo y analizando particularidades y regularidades de los mismos. Asimismo, se utilizaron en la ejecución de las sesiones de aprendizaje registrando la conducción de la enseñanza de la docente practicante, fortalezas de las estrategias didácticas en la regulación de conductas disruptivas y los procesos de adquisición de aprendizajes en los estudiantes. Luna et al. (2022) definen al diario de campo como un instrumento formativo orientado a describir y narrar metódicamente los sucesos y ocurrencias que se manifiestan durante la observación; además, ofrece valiosa información para identificar situaciones adversas que necesitan atención y solución pedagógica.

Por su parte, las rúbricas de evaluación se administraron al inicio y posterior a la intervención pedagógica, permitieron contrastar y valorar según criterios de evaluación el comportamiento disruptivo de los niños de tres años en el aula. Proporcionando información de entrada y salida antes y después de aplicar las estrategias didácticas. Teniendo en cuenta a Menzala et al. (2024) la rúbrica es una herramienta eficaz que contiene indicadores precisos y perceptibles para la evaluación del desempeño docente y el progreso de los aprendizajes cognitivos, emocionales, sociales e interacciones conductuales de los estudiantes.

3.2 DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN

El presente proyecto de investigación surge como respuesta a una problemática identificada por las practicantes en el aula. Entendida la enseñanza aprendizaje como un proceso de investigación donde se integra la reflexión y el análisis de situaciones y experiencias realizadas en el quehacer educativo, con el objetivo de mejorar la realidad. De este modo la presente investigación se sitúa en una investigación-acción, la cual se orienta a dar solución a un problema específico identificado en la Institución Educativa Santa Beatriz N° 446 de la ciudad de Jaén partiendo de la realidad y promoviendo la transformación de ese contexto a partir de la reflexión y la acción participativa de los agentes implicados en la problemática identificada.

3.2.1 Descripción y análisis de las acciones realizadas

3.2.1.1 Campo de acción: Planificación curricular.

Las acciones que corresponde a la planificación curricular comprendieron: coordinación con la dirección para obtener la autorización formal respecto al propósito de la investigación; incluyó asimismo, reunión concertada con la docente de la Institución Educativa responsable del aula de 3 años de inicial para informarle sobre la implementación del plan de acción, el rol que va a asumir en el desarrollo de las actividades preestablecidas; además, se solicitó que nos comparta sus programaciones de corto plazo. Luego de estas reuniones, y contando con el material proporcionado por la maestra se procedió a revisar los proyectos de aprendizaje, aspecto que facilitó la contextualización de los propósitos de aprendizaje, situación problemática a atender y procesos pedagógicos, y en base a estos ajustes se rediseñaron las sesiones de aprendizaje incorporando en los procesos metodológicos estrategias didácticas pertinentes y actividades significativas y de interés de los estudiantes. Por último, se realizó la reflexión y evaluación crítica sobre los logros y dificultades presentadas en la planificación de las herramientas curriculares. Seguidamente se detallan con mayor precisión las actividades específicas del primer campo de acción.

Actividad específica 1: Coordinación con la dirección y docente de la Institución Educativa.

Con el fin de llevar a cabo el proyecto de investigación titulado “Estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 446 - Santa Beatriz-Jaén”, se solicitó la autorización del coordinador de práctica e investigación de la “Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Víctor Andrés Belaunde” para poder implementar dicho proyecto. Después de entregar la documentación requerida a la directora, el día viernes 23 de agosto a las 8:30 de la mañana, el equipo de investigación se reunió con la encargada de la Institución Educativa Inicial N° 446 - Santa Beatriz-Jaén, con la intención de solicitar formalmente la implementación del proyecto de investigación

La directora, junto con la docente de aula, recibió al equipo de investigación con gran entusiasmo, demostrando un profundo compromiso con los niños y brindando de este modo su aprobación para el desarrollo de la investigación. En el transcurso de la reunión, se discutieron los aspectos relevantes de dicho proyecto y se establecieron los acuerdos necesarios para su implementación. Entre los acuerdos más destacados se encontraron: la revisión de los proyectos, los días para ejecutar los proyectos, sesiones y talleres; incorporando las estrategias didácticas seleccionadas por el equipo y la supervisión por parte de la maestra de aula para observar el buen desempeño y desenvolvimiento de las practicantes en el aula.

Las evidencias que corroboran esta primera acción son la carta presentada (anexo 10) para la ejecución de la investigación en la institución educativa, y el acta de acuerdos (Anexo 3).

Actividad específica 2: Revisión de los proyectos de aprendizaje

El viernes 23 de agosto a las 3:00 p.m., el equipo de investigación se reunió con la docente de aula con el objetivo de revisar, analizar y mejorar los proyectos en desarrollo. Durante esta reunión, la docente brindó una explicación detallada sobre cómo trabaja cada actividad con los niños, lo que permitió comprender el propósito y enfoque de cada una. Además, compartió su carpeta pedagógica, explicando tanto su contenido como su organización. Este intercambio resultó de gran importancia, ya que permitió identificar formas prácticas y efectivas para implementar nuevas estrategias didácticas en el aula.

Figura 1

Investigadoras y maestra de aula revisando y analizando los proyectos de aprendizaje



Se implementaron diversas estrategias didácticas en el área de Personal Social y en otras áreas, reconociendo la importancia de cada una para el desarrollo integral de los niños. Estas estrategias no solo buscaban regular el comportamiento inadecuado, sino también fomentar el aprendizaje y el crecimiento en aspectos cognitivos. Asimismo, concordamos que es fundamental considerar el contexto y las necesidades particulares de cada niño, ya que algunos presentaban conductas inadecuadas, influenciadas en ocasiones por entornos familiares disfuncionales. Para evaluar la situación actual y el progreso de los niños en cuanto a la regulación de sus conductas se concertó elaborar una rúbrica de evaluación, la misma que en su estructura presentó los siguientes criterios: interacción física, expresión verbal, regulación motriz, control emocional, actitud prosocial y normas de convivencia; igualmente, se acordó incluir en las sesiones de aprendizaje rúbricas con el fin de monitorear y documentar sus avances de manera efectiva.

Actividad específica 3: Diseño de sesiones de aprendizaje.

El equipo de investigación se reunió con el objetivo de rediseñar el proyecto de aprendizaje que fue proporcionado por la maestra de aula. En esta actividad luego de la selección pertinente de las estrategias didácticas relacionadas con “El cubo”, “Mi amigo el parlante” y “La ruleta”, se procedió a incorporarlas e integrarlas en las actividades de aprendizaje. Durante este proceso, se enfocó en seleccionar cuidadosamente los temas que se abordarían

en cada sesión, asegurándose de que estuvieran alineados con las estrategias identificadas. Esta atención al detalle permitió que la textualización de las actividades pedagógicas mantuviese coherencia y respondieran a los intereses de los niños a verlas como una parte integral de su proceso del aprendizaje significativo, evitando así posibles confusiones o desconexiones.

Además, el equipo utilizó un enfoque sistemático de planificación y organización para diseñar sesiones que incorporaran estrategias específicas orientadas a regular el comportamiento de los niños. Para ello, analizaron la problemática existente y se tomó el tiempo necesario para explorar los intereses y necesidades de los niños. Estas acciones previas no solo garantizaron la relevancia de los temas seleccionados, sino que también promovió un entorno de aprendizaje más atractivo y efectivo, alineando las actividades con las realidades y contextos de los niños.

En la tabla 1 se describen las sesiones de aprendizajes diseñada por el equipo de investigación responsable:

Tabla 1

Proyecto de aprendizaje “Yo me conozco, me cuido y ayudo a los demás”

N°	Sesiones de aprendizaje	Estrategia didáctica	Recursos y materiales
01	Sesión de aprendizaje 01: “Planificamos con el cubo mágico”	Cubo	Cubo mágico Cartel, Papelote
02	Sesión de aprendizaje 02: “Jugando con el parlante reconozco mi cuerpo”	Mi amigo el parlante	Parlante Muñeco
03	Sesión de aprendizaje 03: “Giramos, Aprendemos y cuidamos nuestro cuerpo”	Ruleta	Caja mágica Cartel Imágenes
04	Sesión de aprendizaje 04: “Las emociones en movimiento”	Ruleta	Sobre, Títere Cartel, Ruleta Imágenes, Plastilina
05	Sesión de aprendizaje 05: “Aprendemos con el cubo mágico a resolver conflictos”	Cubo	Dado mágico Cartel Pinturas Papel Parlante Muñeco
06	Sesión de aprendizaje 06: “Yo puedo ayudar con a mi amigo el parlante”	Mi amigo el parlante	Bloques Cuadernos Libros

Nota. Sesiones de aprendizaje dirigidas a regular las conductas disruptivas en los niños de 3 años de inicial.

Actividad específica 4: Reflexión y evaluación crítica sobre la planificación curricular de aula.

Previo al desarrollo del primer campo de acción se realizaron acciones de coordinación con las directora y reuniones programadas con la maestra de aula. Posteriormente, se procedió con la planificación curricular, actividad que permitió la revisión y reorientación concertada del proyecto de aprendizaje, estableciendo la situación problemática que alinearon los procesos pedagógicos y didácticos relacionado con los enfoques y competencias transversales a desarrollar, determinación de los propósitos de aprendizaje, organización y secuencia cronológica de las sesiones de aprendizaje; así como, la precisión de los criterios de evaluación de las evidencias y productos desafiantes a realizar junto a los estudiantes.

Luego de la revisión del proyecto, se diseñaron e implementaron las sesiones de aprendizaje, en cada una ellas se textualizaron los propósitos, aprendizajes esperados, actividades permanentes y de rutina; asimismo, en las secuencias didácticas se consideraron los siguientes elementos y componentes: momentos metodológicos (inicio, desarrollo y cierre) procesos pedagógicos (motivación, saberes previos, conflicto cognitivo, gestión y acompañamiento, evaluación y metacognición), recursos y materiales educativos y la dosificación del tiempo.

La planificación curricular ha demostrado ser un proceso esencial para facilitar el aprendizaje significativo y contextualizado de los estudiantes. Sin embargo, se presentaron algunas dificultades como la incorporación de las estrategias y la priorización de desempeños situados relacionados con la problemática que se pretendía intervenir y transformar.

3.2.1.2 Campo de acción: Estrategias didácticas

Este campo de acción estuvo orientada a la ejecución de las sesiones de aprendizaje las mismas que incorporando tres estrategias didácticas seleccionadas por el equipo de investigadoras entre ellas: “El cubo”, “Mi amigo el parlante” y “La ruleta”; su concreción tuvo lugar en el desarrollo de los momentos metodológicos de las sesiones, la mediación y acompañamiento de las docentes practicantes y mediante la interacción de recursos y materiales

significativos, seguros y apropiados para la edad de los estudiantes. También abordó la reflexión crítica de los resultados de la aplicación de las estrategias didácticas, destacando su contribución efectiva en la transformación de la problemática; de igual modo, en cuanto a la reflexión crítica de los aprendizajes de los niños, su aporte fue positivo porque aprendieron a regular sus estados emocionales impulsivos; manifestar actitudes empáticas y trabajar juntos respetando reglas de convivencia. Las actividades específicas se describen seguidamente:

Actividad específica 1: Ejecución de las sesiones de aprendizaje incorporando las estrategias didácticas seleccionadas.

La ejecución de las sesiones de aprendizaje implementando las estrategias didácticas seleccionadas tuvo lugar desde el 09 al 18 de setiembre. Los resultados fueron anotados en diarios de campo, que seguidamente se describen:

Sesión de aprendizaje denominada “Planificamos con el cubo mágico” se desarrolló el lunes 09/09/2024, el propósito se centró en que los niños y niñas expresen oralmente ideas relacionadas con el proyecto que iniciarán, identificando acciones cotidianas para el cuidado personal, el reconocimiento de sí mismos y la colaboración con los demás, a partir de imágenes del cubo mágico.

Al ingresar al aula, varios niños observaron con asombro el dado gigante colocado en la alfombra. Romina exclamó: “¡Está bonito, tiene dibujos!”. Ian quiso tocarlo de inmediato.

Durante la dinámica, cada niño lanzó el dado por turnos. Cuando a Selena le tocó la imagen del jabón, dijo: “Para lavarse las manos”. Bastián señaló el dado y comentó: “Eso es para estar limpios”.

Mia, al observar que los demás hablaban, alzó la mano, pero no dijo nada. Alguien dijo “yo sí sé”, y ella bajó la mirada. La docente le pidió que dijera lo que pensaba, pero solo sonrió.

Cristian propuso que en el proyecto “cantemos cuando hablemos del cuerpo”. La docente escribió su idea y la leyó en voz alta. Él sonrió con orgullo y dijo: “Eso dije yo”.

Al cierre, varios niños recordaban las imágenes que les tocaron. Catalina dijo: “Yo ayudé con la parte de cómo jugar”. Jeremy dijo: “Yo dije que necesitamos música”.

Del análisis se puede afirmar que la presencia de un recurso lúdico y visualmente atractivo genera entusiasmo y disposición para participar. Según Vygotsky (1978), los materiales significativos activan zonas de desarrollo próximo.

El dado favoreció la expresión oral a partir de símbolos concretos. Según Piaget (1962), en la etapa preoperacional el pensamiento simbólico se potencia con objetos visuales.

Algunos niños requieren más tiempo para sentirse seguros al hablar. Según Bowlby (1969), el vínculo afectivo influye en la confianza para expresarse. Se validó su gesto como forma de participación.

Valorar públicamente las ideas de los niños refuerza su autoestima y el sentido de pertenencia. Según Erikson (1950), esta etapa fortalece la iniciativa y la autonomía.

La reflexión sobre lo vivido permite consolidar aprendizajes. Según Flavell (1979), la metacognición en esta etapa se manifiesta en formas simples, como recordar lo hecho o dicho.

Figura 2

Docentes explicando la actividad a realizar con el cubo y niños y niñas atentos a las consignas



La sesión de aprendizaje titulada “Jugando con el parlante reconozco mi cuerpo”, se aplicó el martes 10/09/2024, y tuvo como propósito que los niños y niñas reconozcan y nombren las partes de su cuerpo para identificarse, mediante una experiencia guiada por la voz del parlante.

A las 8:00 a.m. los niños ingresaron. Varios entraron corriendo y gritando. Santiago se lanzó al suelo y comenzó a rodar. Kasandra, sin embargo, se acercó y me dijo: “¿Hoy vamos a jugar Miss?”.

Al presentar el “parlante mágico”, los niños se acercaron curiosos. Giana lo tocó con delicadeza, mientras Jeremy lo apagaba y lo prendía. Mia se mantuvo al fondo, observando sin intervenir.

Durante el juego “El parlante dice”, la mayoría imitaba los movimientos. Efraín gritaba las órdenes antes de que terminaran de sonar, interrumpiendo. Bastián se acercó varias veces a mis piernas para “mostrar” que lo hacía bien.

Al pasar al juego con muñecos, Catalina comenzó a acariciar el suyo, pero no respondía a las preguntas. Selena tomó la palabra y dijo: “Acá están sus piernas”. Ian movía el muñeco y hacía que “bailara”.

En el momento de señalar su cuerpo, Romina gritó “¡mi barriga!” y se levantó la polera. Matías hizo lo mismo, generando risas en otros. Algunos como Mia y Catalina no pasaron al frente, pero observaron atentos a sus compañeros.

Con la plastilina, varios modelaban sin identificar partes. Bastián dijo “esta es mi mano” mostrando una forma sin dedos. Jeremy hacía bolas y las lanzaba. Selena modeló una carita y dijo: “Tiene ojitos, mira”.

En la asamblea final, se preguntó: “¿Qué parte del cuerpo te gusta más?”. Cristian respondió “mi mano porque hace fuerza”. Kasandra dijo “mi cara porque sonrío”. Mia no respondió, pero levantó la mano y luego bajó la cabeza.

En base al análisis, inferir que el ingreso caótico refleja la necesidad de rutinas firmes al inicio del día. Según Bronfenbrenner (1979), el entorno inmediato y la previsibilidad favorecen la regulación emocional. El saludo y la canción activadora ayudaron a redirigir la atención hacia lo pedagógico.

El interés por el objeto presentado estimula la atención y la motivación intrínseca. Según Vygotsky (1978), los objetos con carga lúdica potencian el

aprendizaje situado. La actitud de Mia puede estar ligada a inseguridad, por lo cual no fue presionada, pero sí invitada a participar.

Esta necesidad de prever o expresarse proviene de la capacidad de autorregulación emocional, que aún está en desarrollo. Barkley (1997) sostiene que los niños con baja inhibición verbal se expresan sin filtrar sus palabras. Los que esperaban su turno eran reforzados con frases positivas, lo que les permitía modelar el comportamiento esperado.

A pesar de que algunos niños no hablan, siguen estando presentes y conectados a través de sus cuerpos. Según Gardner (1983), las inteligencias múltiples permiten que un niño se exprese también mediante medios visuales o físicos. Se validaron sus distintas maneras de reaccionar sin obligarlos a hablar.

La risa grupal como reacción a los movimientos del cuerpo es una etapa natural de descubrimiento. Freud (1905) sostiene que en esta etapa, tanto la identidad como el placer se originan en el cuerpo. El maestro llevó a cabo la actividad con humor y esmero, dando importancia al respeto por uno mismo y por los demás.

El modelado con plastilina activa procesos sensoriomotores importantes. Según Piaget (1952), esta manipulación concreta favorece el paso del pensamiento intuitivo al representacional. Se validó cada creación sin corregir formalmente, priorizando la exploración libre.

La toma de conciencia del cuerpo favorece la autoafirmación. Según Erikson (1950), esta etapa implica el desarrollo de la autonomía y la iniciativa. Se respetó el silencio como forma de participación emocional. La repetición de estas dinámicas permitirá futuras respuestas más abiertas.

Figura 3

Niños y niñas realizando actividades escuchando sonidos y música del parlante



Asimismo, la sesión de aprendizaje denominada “Giramos, Aprendemos y Cuidamos nuestro cuerpo” se trabajó el miércoles 11/09/2024, el propósito se orientó a que los niños y niñas reconozcan hábitos de cuidado del cuerpo, expresen ideas oralmente a través de la ruleta.

Al presentar la caja mágica, Ariana se entusiasmó: “¡Eso es jabón, yo tengo uno rosado!”. Any miró atenta cada objeto, preguntando: “¿Esto es para comer?” al ver la fruta. Esteban agarró el champú y dijo “Esto es de mi papá”.

Durante la historia del títere, Ceci se mostró interesada. Cuando se preguntó qué pasaría si no nos lavamos, Efraín respondió: “Nos da tos”. Jimena comentó: “A mí me lavan los dientes”. Bruno solo miraba, moviendo su cuerpecito al ritmo del títere.

En la dinámica de la ruleta: Marlon giró con fuerza, tocó “lavarse las manos” y dijo: “Con jabón y agua tibia”. Any imitó el cepillado diciendo: “¡Yo me lavo sola!” Ariana bailó cuando tocó “ejercicio”. Bruno giró con ayuda y sonrió al salir “comer fruta”, señalando una manzana de cartulina.

En el dibujo: Esteban dibujó una boca grande y exclamó: “Me cepillo los dientes con mi mamá”. Ceci se duchó y dijo: “Así, todo queda limpio”. Bruno garabateaba en una esquina de la hoja mientras miraba a sus compañeros de clase.

En la metacognición: Any dijo “Aprendí a cuidar mi cuerpo”. Marlon gritó: “¡La fruta da fuerza!”. Efraín: “Si te lavas, no te enfermas”. Bruno asintió cuando se le preguntó si le gustó.

Del análisis se percibe que la conexión con objetos cotidianos facilita el aprendizaje significativo. Piaget (1962) explica que el conocimiento se construye desde la manipulación concreta en esta etapa sensorio motriz.

Las historias permiten la proyección emocional. Según (1978), la interacción verbal y no verbal forma parte del proceso comunicativo. Bruno participa desde lo corporal, lo cual es válido y significativo.

El juego estructurado motiva la expresión espontánea. Malaguzzi (1996). sostenía que el cuerpo y el movimiento son formas de lenguaje. Bruno responde con señalamientos y gestos, lo que también refleja comprensión.

La expresión a través del dibujo permite procesar lo aprendido. Según Lowenfeld (1947) cada niño se encuentra en una etapa gráfica distinta; el garabateo de Bruno también comunica.

La reflexión fortalece la conciencia de lo aprendido. Según Flavell (1979) en la infancia la metacognición es emergente pero poderosa. El asentimiento de Bruno es una forma válida de participación que debe ser reconocida.

Figura 4

Niño acompañado de la maestra girando la ruleta de emociones



Por su parte, la sesión de aprendizaje referida a “Las emociones en movimiento”, se desarrolló el lunes 16/09/2024 y su propósito se enfocó en que los niños y niñas reconozcan sus emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo) e imiten técnicas simples de regulación emocional, mediante el uso de la ruleta con imágenes.

A las 8:00 a.m., los niños ingresaron al aula. Cristian e Ian se empujaban por entrar primero. Catalina se aferró a la pierna de la docente sin decir nada.

Al ver el sobre mágico, varios niños se mostraron curiosos. Mia preguntó “¿Qué hay ahí?” mientras Efraín trataba de abrirlo sin esperar instrucciones.

Cuando el títere “Pepito” habló de su enojo por no recibir un caramelo, algunos niños se rieron, otros como Selena dijeron “eso no se hace”. Bastián gritó “¡yo también lloro!”.

Durante la ruleta, Catalina giró y le tocó “tristeza”. Se tapó la cara con las manos. Jeremy dijo: “¡Yo también estuve triste porque se rompió mi carro!”.

Al modelar plastilina, Romina formó una cara con lágrimas. Dijo: “Estoy triste porque me gritaron ayer”. Ian modeló una cara feliz y dijo: “Porque hoy jugué con Bastián”.

En base al análisis, se apreció que el ingreso refleja diferencias en la regulación emocional. Según Erikson (1950), la necesidad de seguridad y autonomía se alterna a esta edad. Se reforzó el ingreso con saludo afectuoso y palabras seguras.

El recurso generó interés, pero también reacciones impulsivas. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en la interacción guiada. Se establecieron normas antes de manipular el material.

El relato activó la identificación emocional. Según Goleman (1995), la empatía se construye con experiencias que reflejan emociones propias. Se validaron todas las respuestas.

La actividad facilitó la expresión emocional simbólica. Según Gardner (1983), la inteligencia interpersonal se manifiesta en estas conexiones afectivas.

Según Lowenfeld (1947), el arte infantil permite exteriorizar emociones no verbalizadas. Se reforzó el respeto por cada producción.

Figura 5

Niños y niñas observando atentamente las imágenes de la ruleta de emociones



A su vez, la sesión de aprendizaje relacionada con “Aprendemos con el cubo mágico a resolver conflictos” se concretizó el día martes 17/09/2024, tuvo como propósito hacer que los niños y niñas aprendan a resolver problemas cuando juegan con sus amigos.

A las 8:00 a.m., los niños fueron ingresando de manera diversa. Bastián y Efraín corrieron por el aula empujándose entre ellos y gritando: “¡Primero yo!”. En cambio, Isabella saludó con un beso en la mejilla y se sentó sin que se lo pidieran. Mia miraba a sus compañeros desde la puerta sin entrar hasta que la docente lo llamó.

Durante la canción “Cuando tengo un problema”, la mayoría participó con entusiasmo. Bastián se paró delante del grupo para bailar junto a la docente. Cristian aplaudía mirando a la docente esperando aprobación. Mientras tanto, Romina se tapaba los oídos por momentos y se reía, pero sin participar.

Al narrar la situación problemática, los niños escuchaban con atención. Luego, Kaleb comentó que debieron ponerse de acuerdo antes de jugar. Mientras tanto, Selene escuchaba y Cristian jugaba con la silla haciendo ruido.

Al presentar el cubo, Bastián, Efraín, Mía, Matías y Esteban se levantaron rápidamente y se acercaron a la docente intentando quitárselo con entusiasmo. La docente les pidió que regresaran a sus asientos, pero Bastián insistía en que quería lanzarlo primero. Ante ello, la docente tomó suavemente su mano y lo acompañó hasta su silla para que se sentara. Luego, explicó con claridad cómo se iba a utilizar el cubo y cuál sería la dinámica de la actividad.

La docente invitó a voluntarios para lanzar el dado. Isabella, Selena y Mariana levantaron la mano y esperaron su turno. Cada niño lanzaba el cubo y compartía experiencias relacionadas con la imagen. Cuando le tocó a Bruno, lanzó el dado, pero no comentó su experiencia y regresó a su asiento. Luego, Efraín lanzó repetidamente sin atender las indicaciones de la docente.

Para la dramatización, la docente organizó a los niños en grupos. Mientras todos se ubicaban, Cristian no quería separarse de Efraín, por lo que la docente le recordó que debía regresar a su grupo. Al recibir la indicación, se molestó y fue a sentarse. Cuando comenzó la dramatización, Mía no participaba, ya que no escuchaba con atención a la docente ni a sus compañeros, por lo que no sabía qué debía hacer.

Al despedirse, varios niños dijeron “¡Chao dado!” y algunos se acercaron a tocarlo. Jeremy lo abrazó y dijo: “Te quiero dado bueno”. Kasandra besó la cara feliz del cubo.

Este contraste revela distintos niveles de desarrollo socioemocional. Según Erikson (1950), a esta edad se consolida la autonomía, pero algunos niños aún dependen del adulto para regular su ingreso y conducta. La previsibilidad y afecto en la bienvenida reducen la ansiedad y favorecen el tránsito del hogar al aula.

La conducta de Bastián refleja liderazgo emergente, mientras que Cristian busca atención afectiva del adulto. En el caso de Romina, su evitación puede responder a sensibilidad al sonido, frecuente a esta edad. Según Gardner (1983), la inteligencia interpersonal y musical se manifiestan de maneras diversas.

En este caso, la inatención se evidencia en Cristian, quien juega con la silla y hace ruido mientras sus compañeros escuchan, mostrando dificultad para mantener la actividad grupal.

Según Barkley (2015), la inatención se caracteriza por la incapacidad de sostener la atención en tareas que requieren concentración, lo que puede generar conductas disruptivas en el aula.

Se evidencia impulsividad cuando varios niños se levantan e intentan tomar el cubo sin esperar indicaciones, especialmente Bastián, quien insiste en

lanzarlo primero. Este comportamiento refleja dificultad para controlar impulsos y respetar turnos en actividades grupales. Según Papalia, Duskin y Martorell (2012), la impulsividad infantil se manifiesta al actuar sin considerar reglas ni consecuencias inmediatas.

En esta situación se observa desobediencia, reflejada cuando Bruno no sigue la instrucción de compartir su experiencia y Efraín lanza el dado repetidamente sin atender las indicaciones de la docente. Este comportamiento interfiere con la dinámica grupal y demuestra dificultad para acatar normas y límites en la actividad.

Según Papalia, Duskin y Martorell (2012), la desobediencia en la infancia puede manifestarse como resistencia a cumplir reglas o seguir instrucciones.

Durante la dramatización se observan desobediencia e inatención. Cristian no acata la indicación de integrarse a su grupo y se retira molesto, mientras que Mía no participa por falta de atención a la docente y a sus compañeros. Estas conductas reflejan dificultades de autorregulación, que según Papalia, Duskin y Martorell (2012), son comunes en la infancia y requieren normas claras, acompañamiento y motivación para favorecer la participación y adaptación grupal

El dado se convirtió en un objeto significativo, cargado de afecto y sentido. Según Bruner (1983), el componente emocional del aprendizaje favorece la construcción de significado. El uso de este recurso lúdico activó no solo el pensamiento, sino también el afecto.

Figura 6

Niños participando de manera ordenada con el cubo mágico



Por último, la sesión de aprendizaje denominada “Yo puedo ayudar junto a mi amigo el parlante”, se realizó el día miércoles 18/09/2024, y su propósito se encaminó a que los niños y niñas identifiquen acciones cotidianas para ayudar a sus compañeras y participen en actividades grupales de colaboración haciendo uso del parlante.

A las 8:00 a.m. los niños ingresaron al salón entraron tranquilos, otros lo hicieron corriendo. Bastián y Jeremy comenzaron a empujarse por quién llegaba primero. Mientras tanto, Kasandra se sentó sin dificultad en su lugar y saludó sonriente.

Al momento del saludo y la canción “Hola, hola, para ti...”, Matías se paraba, interrumpía con sonidos y frases sin relación al momento. Cuando se le pidió que cantara con todos, lo hizo, pero hablando más fuerte que los demás.

Durante la conversación sobre “¿has ayudado a un amigo?”, Selena y Kasandra compartieron experiencias claras. Mia permaneció en silencio, mirando a los demás. Catalina se rascaba el vestido, algo desconectada y sin prestar atención.

Al presentar los títeres y simular una escena de ayuda, muchos niños reaccionaron con entusiasmo. Bastián intentó arrebatarse uno de los muñecos diciendo “¡yo lo levanto!”, mientras Romina se paraba en la silla para ver mejor. Cristian gritaba “¡yo también quiero!” generando desorden momentáneo.

Al iniciar la actividad del parlante, se formaron grupos. Mientras algunos niños (como Ian, Selena y Kasandra) colaboraban ordenando los materiales, Matías y Jeremy se disputaban los bloques, empujándose. Romina pateó una caja.

Matías comenzó a gritar “¡yo ya lo hice!” mientras interrumpía a Cristian que estaba ordenando. Cuando se le pidió esperar, respondió “¡pero él también habla!” señalando al otro niño. Luego bajó la voz y siguió participando.

En la asamblea final, pregunté: “¿Qué aprendimos hoy?” Bastián dijo: “Ayudar está bien” pero lo dijo en tono burlón, imitando a Kasandra. Al mirarlo con calma, corrigió: “Yo ayudé a Jeremy con los bloques”. Catalina no dijo nada, pero me miró con una sonrisa leve.

La interpretación indicó que las conductas de entrada reflejan un desarrollo aún incipiente del control de impulsos. Según Kagan (2002), la impulsividad en la primera infancia está ligada a un temperamento reactivo. El recibimiento con una rutina predecible y una canción activa ayudó a canalizar la energía hacia una disposición más cooperativa.

Estas conductas orales repetitivas responden al desarrollo del control de impulsos, aún en proceso. Según Barkley (1997), los niños con escasa autorregulación verbal tienden a verbalizar sus pensamientos sin filtrar. Mi intervención fue continua pero firme, usando estrategias de redirección positiva.

La escasa respuesta verbal puede reflejar inseguridad emocional o timidez. Según Bowlby (1969), el apego seguro influye en la confianza para participar. Mi postura cercana y sin presión favoreció la observación activa de las niñas, permitiendo que se sintieran incluidas sin forzarlas a hablar.

Este tipo de comportamiento, según Kagan (2002), se vincula a estilos de temperamento reactivo y necesidad de atención inmediata. La intervención respetuosa, con límites claros y una oferta de participación guiada, favoreció su reincorporación y atención en la escena.

La conducta disruptiva se puede intensificar cuando se refuerza entre pares. Según Bandura (1986), el aprendizaje vicario puede replicar comportamientos si estos no son limitados a tiempo. El uso de estrategias conductuales positivas permitió reconducir la dinámica: reforzando con elogios a los que colaboraban y guiando con firmeza a quienes se salían del acuerdo.

Esta actitud muestra dificultad para asumir límites sin justificarse mediante la comparación. El desarrollo socioemocional en esta etapa aún requiere acompañamiento constante en la autorregulación. Se priorizó el reforzamiento de logros sobre el señalamiento de fallas.

Este comportamiento evidencia una forma de búsqueda de atención mediante la risa o repetición irónica. Según la teoría del apego de Bowlby (1988), estas actitudes pueden estar ligadas a inseguridad emocional. El enfoque calmado y claro desde el adulto permite contener sin reforzar negativamente este tipo de conducta.

Figura 7

Niños y niñas siguiendo indicaciones grabadas en el parlante



Actividad específica 2: Reflexión crítica de los resultados de la aplicación de las estrategias didácticas

El día miércoles 4/09/2024 luego de coordinar con la maestra de aula se aplicó la rúbrica de entrada con el propósito de tener un diagnóstico situacional del comportamiento de los niños de 3 años de edad en la ejecución de las actividades recreativas, participativas y de aprendizaje dentro y fuera del aula. La evaluación empezó a las 8.30 de la mañana, las investigadoras saludaron cordialmente a los niños y comunicaron que van a compartir con ellos sus actividades, generando un ambiente de confianza y propicio para observar y registrar sus desenvolvimientos y formas de actuar en el desarrollo de la clase. Ubicadas en un espacio apropiado se empezó anotar las experiencias y ocurrencias en la rúbrica, siguiendo los criterios de evaluación: interacción física, expresión verbal, regulación motriz, control emocional, actitud prosocial y normas de convivencia y teniendo en cuenta las valoraciones de: Nunca (1 puntos – nivel muy bajo), A veces (2 puntos – nivel bajo), Casi siempre (3 puntos – nivel alto), y Siempre (4 puntos – nivel muy alto).

Los resultados de la rúbrica de entrada (anexo 9), evidenciaron que el 32 % (9 – nivel alto y muy alto) casi siempre y siempre en sus interacciones físicas muestran intenciones agresivas; 25 % (7 – nivel bajo) a veces intentan agredir aunque prefieren calmarse y superar su frustración; y el 11 % (3 - nivel muy bajo) no expresan ninguna intención de agredir a los demás. El 39 % (11 – nivel bajo) a veces utiliza expresiones verbales incoherentes; 29 % (8 – nivel alto) casi siempre emplean insultos, apodos y grita; 21 % (6 - nivel muy bajo) siempre agreden y amenazan verbalmente a sus compañeros; y, solo el 11 %

hace uso de un lenguaje apropiado para comunicarse. El 32 % (9 – nivel muy alto) siempre realizan movimientos involuntarios y no tienen control de su cuerpo; 36 % (10 – nivel bajo) casi siempre realizan movimientos inconscientes; 18 % (5 nivel bajo) a veces es capaz de calmarse, controlar y coordinar las partes de su cuerpo; y solo el 14 % (4 – nivel muy bajo) realizan movimientos voluntarios y con sentido. El 32 % (9 – nivel alto) y 21 % (6 – nivel muy alto) casi siempre y siempre expresaron rabietas, llantos, gritos, e impulsos agresivos intensos; 29% (8 – nivel bajo) a veces manifestaron estados de ánimo relacionados con ansiedad y frustración; no obstante, el 18 % (5 – nivel muy bajo) exteriorizaron control de sus emociones en situaciones adversas. el 43 % (11 – nivel alto) casi siempre expusieron actitudes disociales; 32 % (9 – nivel bajo) de a veces fueron individualistas y discriminativos; 14 % (4 – nivel muy alto) siempre mostraron actitudes injustas, inequitativas y excluyentes en sus relaciones interpersonales; sin embargo, 11 % (3 – nivel muy bajo) estuvieron predispuestos a socializarse e integrarse con sus pares. Y, el 36 % (10 – nivel alto) de los participantes casi siempre irrespetaron los acuerdos de convivencia; 29 % (8 – nivel muy alto) siempre incumplieron las reglas; y 18 % (5 - nivel bajo y muy bajo) a veces generaron desorden, desobedece, interrumpen y molestas; y otros respetaron y cumplieron los acuerdos de convivencia.

El día lunes 23/09/2024 se procedió a aplicar por segunda oportunidad la rúbrica de evaluación obtenido los siguientes resultados de salida (anexo 9): el 82 % (23 – nivel muy bajo) de los observados en sus interacciones físicas respetan a los demás en el desarrollo de las actividades de aprendizaje; solo el 18 % (5 – nivel bajo) a veces intentan agredir, pero se mantienen calmados. El 86 % (24 – nivel muy bajo) utilizaron expresiones verbales apropiadas para comunicarse; no obstante, el 14 % (4 – nivel bajo) a veces emplearon expresiones orales inapropiadas. El 50 % (14 – nivel muy bajo y bajo) de los participantes realizaron movimientos conscientes y mantuvieron el equilibrio y coordinación corporal; y el otro 50 % (14 - nivel bajo) a veces efectuaron movimientos involuntarios y sin sentido. El 86 % (24 – nivel muy bajo) exteriorizaron control de sus emociones en situaciones adversas; y el 14 % (4 – nivel bajo) a veces manifestaron rabietas, llantos, gritos, e impulsos agresivos. El 93 % (26 – nivel muy bajo) mostraron actitudes positivas para socializarse e

integrarse en el trabajo grupal; sin embargo, el 7 % (2 – nivel alto) casi siempre son individualista e inflexibles para compartir con los demás. Y, el 50 % (14 – nivel bajo) a veces incumplieron las reglas de convivencia; 39 % (11 – nivel muy bajo) optaron por respetarlas y cumplirlas; en contraste, 11 % (3 – nivel alto) casi siempre contravinieron los acuerdos generando desorden, molestando e interrumpieron en el aula.

Y, de acuerdo con el análisis comparativo de los resultados de la rúbrica de entrada y salida se evidenció un avance significativo en la regulación del comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad en la Institución Educativa Inicial N°446 Santa Beatriz. Los participantes en un inicio casi siempre y siempre en sus interacciones físicas mostraron intenciones de golpear, empujar, morder, y patear a los demás (32 %), utilizaron con cierta frecuencia expresiones verbales como insultos, apodos y gritos (29 % y 21 %), realizaron movimientos involuntarios e inconscientes (36% y 32%); exteriorizaron rabietas, llantos, ansiedad y frustración (32 % y 21 %); fueron individualistas, egoístas y excluyentes (39 % y 14 %); además, no respetaron los acuerdos de convivencia (36 % y 29 %). Luego de aplicar las estrategias didácticas lograron reducir y/o minimizar sus conductas disruptivas dentro y fuera del aula; es decir, en sus interacciones físicas no se percibió ninguna intención de agredir a los demás (82%); utilizaron expresiones verbales apropiadas para comunicarse (86 %); realizaron movimientos voluntarios, responsables e intencionados (50 %); asimismo, exteriorizaron control de sus emociones en situaciones adversas (86%); igualmente, mostraron actitudes positivas para socializarse e integrarse a los grupos de trabajo (93 %); además, respetaron y cumplieron los acuerdos de convivencia (39 %). Resaltar que una proporción de los niños y niñas siguen presentando un nivel bajo respecto a la manifestación de conductas disruptivas: por tanto, aún requiere acompañamiento para regular sus interacciones físicas, expresiones verbales, tener mayor control de sus movimientos motrices, manejar sus emociones, poner en práctica actitudes prosociales y respetar las normas de convivencia.

Refuerzan los hallazgos significativos de la rúbrica de salida, los resultados de la ficha de observación de las estrategias didácticas confirmando que estos recursos contribuyeron de manera efectiva en la regulación del

comportamiento disruptivo en los participantes. La estrategia didáctica “el cubo” fomentó la participación ordenada y organizada de los estudiantes, propició la asignación de acciones y toma de decisiones y responsabilidades, generó la atención, escucha y comprensión emocional, estimuló la representación de actividades cotidianas mediadas por el docente, e incentivó la reflexión y retroalimentación. Por su parte, la estrategia didáctica “Mi amigo el parlante” facilitó la reproducción de sonidos musicales relajantes y estimulantes generando un ambiente apropiado para el trabajo pedagógico, brindó indicaciones precisas para el desplazamiento ordenado, promovió la escucha atenta de instrucciones y/o consignas, fomentó la atención y concentración en las tareas y reglas de convivencia; además, asoció la música con actividades de aprendizaje. Y, la estrategia didáctica: “La ruleta” incentivó la colaboración equitativa y el respeto a los turnos de participación, promovió la observación, concentración y atención selectiva, recreó estados de ánimo con el acompañamiento del docente, incentivó la confianza y seguridad en sí mismo; asimismo, generó espacios para la reflexión y toma de conciencia del comportamiento individual y colectivo.

En consecuencia, la aplicación de las estrategias didácticas ha generado resultados muy positivos en la regulación del comportamiento de los niños, y su participación en las actividades, quienes se han involucrado activamente y han comprendido las indicaciones o límites de la mejor manera. Este cambio ha facilitado que la jornada pedagógica sea más dinámica y productiva, permitiendo una notable regulación de su comportamiento a diferencia de antes, donde no respetaban los acuerdos establecidos por la docente, ahora son conscientes de sus actos y muestran un mayor respeto. Por lo que, estas estrategias didácticas aplicadas han sido frutíferas y han contribuido al desarrollo integral de los niños, lo que nos motivó a seguir evaluando y ajustando las estrategias para fomentar mejora en los niños.

Actividad específica 3: Reflexión crítica de los aprendizajes de los niños.

Los aprendizajes de los niños han sido evidentes gracias a la aplicación de cada estrategia didáctica. Hemos observado cambios significativos en su desarrollo conductual, cognitivo y social, ya que los niños han comenzado a

socializar e interactuar entre ellos durante las actividades propuestas por la docente. Esta participación activa no solo les ha permitido ser parte del proceso educativo, sino que también les ha facilitado el aprendizaje de temas nuevos y significativos para ellos, además, adquieran habilidades, competencias y capacidades que favorezcan su aprendizaje.

La sesión de aprendizaje “Planificamos con el cubo mágico” contribuyó en desarrollo de desempeños relacionados con la expresión libre de necesidades, emociones e intereses, interactuar y participar en diálogos incrementado sus relaciones interpersonales, la sesión “Jugando con el parlante reconozco mi cuerpo” incentivó la práctica de habilidades sociales en los juegos motrices y actividades recreativas, asimismo, propició espacios de participación y colaboración respetando normas de convivencia y cuidado de los materiales. Por su parte, en la sesión “Giramos, aprendemos y cuidamos nuestro cuerpo” se trabajó también la expresión autónoma de emociones, recreación de movimientos corporales y gestuales, compartir experiencias personales sobre el cuidado y la salud, y uso de palabras afectivas y generadoras de un clima de confianza mutua.

En la sesión “Las emociones en movimiento” los aprendizajes estuvieron centrados en la buena convivencia, el reconocimiento de estados emocionales positivos y negativos, la socialización e integración mediante el trabajo grupal y el respeto por las normas de convivencia y los límites de actuación de los niños y niñas. Asimismo, en la sesión “Aprendemos con el cubo mágico a resolver conflictos”, se enfatizó en la comprensión de las diferencias, interacciones respetuosas y acogedoras entre los estudiantes, respeto a las reglas del juego, el trabajo compartido y corresponsable y el bien común. Por último, la sesión “Yo puedo ayudar junto a mi amigo el parlante” se incentivó el ejercicio de actitudes prosociales, la empatía social, importancia de la comunicación en el desarrollo de acciones cooperativas, la comprensión y reflexión de normas básicas de convivencia.

CAPITULO IV

ANALISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADO

El presente capítulo analiza y discute los resultados obtenidos a lo largo de la investigación acción educativa, articulando los hallazgos propios con los aportes de los antecedentes seleccionados y con los fundamentos teóricos y conceptuales que sostienen el trabajo. Este proceso reflexivo toma como eje central los propósitos de la investigación, organizados en torno a los dos campos de acción identificados: la planificación curricular y las estrategias didácticas.

Durante el proceso de coordinación con la dirección de la institución educativa y la docente de aula, se llevó a cabo un análisis de los cuadernos de campo que permitió identificar con claridad la situación real de los niños, en los momentos de psicomotricidad y lonchera, registrándose comportamientos inesperados como levantarse de sus sillas sin motivo, correr por el aula, molestar a sus compañeros, ignorar las indicaciones de la maestra, generando desorden de manera continua. Este diagnóstico inicial reveló que las causas de dichas conductas se relacionaban principalmente con la ausencia de límites claros en el hogar, prácticas de crianza inadecuadas y un ambiente familiar poco estable. Este hallazgo guarda una estrecha relación con lo reportado por Veliz (2024), quien en su investigación con niños de educación preescolar en Ecuador encontró que las variables sociodemográficas como la edad y el género inciden

directamente en la manifestación de conductas disruptivas, siendo los niños menores de cuatro años y del sexo masculino los que presentan mayor frecuencia e intensidad en estos comportamientos. Desde el plano teórico, Bandura (1977), ofrece una explicación consistente al señalar que los niños aprenden fundamentalmente por observación e imitación de las personas de su entorno; cuando en el contexto familiar predominan modelos de conducta violenta o agresiva, los pequeños tienden a reproducir esos patrones en la escuela si no cuentan con un acompañamiento que los oriente y contenga dichos comportamientos oportunamente.

La revisión colegiada del proyecto de aprendizaje "Yo me conozco, me cuido y ayudo a los demás" representó un momento pedagógico clave, pues permitió establecer una situación significativa coherente con la realidad del aula, definir propósitos de aprendizaje priorizando competencias de las áreas de Personal Social y Comunicación, y organizar una secuencia lógica de actividades que respondiera a las necesidades concretas del grupo. Dentro del diagnóstico realizado a partir de la observación e intervención en las prácticas preprofesionales, se evidenció que las prácticas de crianza en los hogares constituían un factor determinante en las conductas que los niños reproducían en el aula, aspecto que coincide con lo demostrado por Tarazona (2024), quien en su investigación con cien niños de cuatro años de San Juan de Lurigancho concluyó que el estilo de crianza autoritario incrementa los comportamientos agresivos, desafiantes y descontrolados en los estudiantes, mientras que los estilos democrático y no permisivos, de una u otra forma, promueven actitudes de tolerancia, seguridad y confianza para el diálogo, reduciendo los actos de indisciplina e incumplimiento de las normas de convivencia. El Ministerio de Educación (2019), sostiene que la planificación curricular en educación inicial es un proceso dinámico y flexible que debe anticipar las acciones pedagógicas considerando las necesidades, intereses y contexto sociocultural de los niños, lo cual garantiza que las experiencias de aprendizaje sean pertinentes y generen en ellos disposición genuina para participar.

El diseño de las sesiones de aprendizaje implicó un trabajo minucioso de articulación entre los propósitos formativos, los procesos pedagógicos y las estrategias didácticas seleccionadas que fueron: el cubo, el parlante y la ruleta,

cada una incorporada de manera coherente con los estándares esperados y los criterios de evaluación establecidos. Cada sesión explicitó los momentos de inicio, desarrollo y cierre, así como los recursos, la dosificación del tiempo y las actividades de retroalimentación. Este modo de planificar y estructurar las sesiones coincide con lo observado por Borbor (2024), quien en su investigación cualitativa sobre conductas disruptivas en educación inicial concluyó que la elaboración de planes de atención psicopedagógica debidamente estructurados, que articulen estrategias específicas con los propósitos de aprendizaje, contribuye de manera efectiva a reducir los desafíos emocionales y conductuales en el entorno escolar. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en entornos sociales mediados, y que cuando el docente diseña situaciones pedagógicas con intención clara y ofrece el andamiaje necesario, los niños logran alcanzar niveles de desarrollo que no podrían alcanzar de manera autónoma, lo cual justifica la importancia de una planificación rigurosa como condición para regular el comportamiento y favorecer los aprendizajes.

La reflexión crítica sobre el proceso de planificación, llevada a cabo de forma sistemática tras cada etapa de la intervención, permitió identificar aciertos y desafíos respecto a la mejora en la organización de las actividades, la pertinencia de los materiales y la coherencia entre los propósitos y las estrategias implementadas. Esta acción reflexiva colectiva entre las docentes practicantes y la docente de aula fortaleció la comprensión del proceso educativo y orientó los ajustes necesarios en cada etapa de la investigación acción. Esta práctica reflexiva se corresponde con los hallazgos de Rodríguez (2023), quien en su tesis con 53 niños de una institución educativa inicial de Cusco, determinó que existe una correlación negativa moderada entre las conductas disruptivas y la atención en el aula, señalando que a medida que los comportamientos disruptivos se incrementan, la capacidad atencional de los niños disminuye, lo que hace necesario que los docentes desarrollen procesos reflexivos sistemáticos orientados a ajustar sus estrategias de intervención. Del mismo modo, Bronfenbrenner (1979), desde su teoría ecológica, refuerza esta mirada de preocupación, al sostener que el comportamiento del niño no puede comprenderse ni transformarse de manera aislada, sino que requiere considerar la interacción entre los distintos entornos que lo rodean como la familia, la

escuela y comunidad, siendo necesario que el docente realice un acto de reflexión pedagógica permanente sobre las acciones que realizan sus estudiantes con miras a mejorar el bienestar y el desarrollo integral del niño.

Los resultados de la observación realizada y el registro de los cuadernos de campo de diagnóstico, pusieron de manifiesto que la gran mayoría de los niños exteriorizaba conductas disruptivas en niveles altos y muy altos como agresiones físicas hacia sus compañeros, expresiones verbales inapropiadas, movimientos motrices involuntarios, descontrol emocional, actitudes egocéntricas y recurrentes incumplimientos de los acuerdos de convivencia entre otros. Frente a esta realidad, se procedió a ejecutar las primeras sesiones de aprendizaje incorporando las estrategias didácticas seleccionadas, con las cual se comenzó a observar un cambio gradual en las actitudes y disposición de los niños hacia el cumplimiento de las actividades propuestas. Estos resultados iniciales en contraste con lo planteado por Suiz (2024), coinciden con los encontrados en su investigación con dieciséis niños de educación inicial en Ecuador, identificando que los comportamientos más frecuentes en el aula son los conflictos entre pares y la falta de control sobre la impulsividad, las que generan y dificultan en el respeto de acuerdos y aumentan la probabilidad de actuar con agresividad. Bowlby (1969), señala que la calidad del vínculo afectivo que el niño ha recibido de sus padres o cuidadores en los primeros años de su vida influye directamente en comportamientos, en la regulación de sus emociones y en las relaciones con los demás; un apego inseguro puede predisponer a los menores a tener comportamientos disruptivos, siendo indispensable que la en la escuela se intervenga pedagógicamente brindando atención a sus necesidades de aprendizaje y sobre todo el aspecto afectivo y socioemocional.

El análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación de cada estrategia didáctica evidenció avances concretos en la regulación del comportamiento de los niños. El cubo favoreció la participación ordenada, el respeto al turno y la escucha activa; el parlante generó un ambiente de calma y predisposición en los niños a seguir instrucciones de manera tranquila y organizada; la ruleta, por su parte, promovió la igualdad de oportunidades, la responsabilidad individual y la expresión de emociones en un clima de confianza.

En conjunto, las tres estrategias contribuyeron a reducir las interrupciones, los conflictos físicos y la desobediencia durante las actividades pedagógicas. Estos hallazgos son coherentes con los resultados reportados por Guano (2023), quien en su investigación con niños de educación inicial en Ecuador demostró que la implementación de programas de apoyo emocional y social, orientados a desarrollar habilidades socioemocionales, contribuye de manera significativa a disminuir las conductas disruptivas y mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Vygotsky (1978), por su parte desde su teoría sociocultural sostiene que el aprendizaje ocurre en la interacción social y que los materiales con carga lúdica y significativa potencian el aprendizaje situado, permitiendo a los niños desarrollar tanto habilidades cognitivas como habilidades para la convivencia democrática dentro del aula.

Los resultados de la observación realizada y el registro de los cuadernos de campo de salida mostraron una transformación significativa en el comportamiento de los niños, de los veintiocho estudiantes, veintitrés manifestación conductas disruptivas en niveles bajo y muy bajo, evidenciando mayor control en sus interacciones físicas, uso de expresiones verbales apropiadas, movimientos más controlados, coordinados y voluntarios, manejo adecuado de sus emociones en situaciones de frustración, actitudes de empatía, de ayuda a sus pares y respeto por los acuerdos de convivencia establecidos en el aula. Este avance permite concluir que la aplicación sistemática de las estrategias didácticas generó cambios reales y sostenidos en la regulación del comportamiento disruptivo. Estos resultados guardan correspondencia con la investigación realizada por García (2023), quien, en su investigación con setenta estudiantes de educación inicial de una institución pública de Ica, concluyó señalando que las conductas disruptivas tienen un impacto negativo en el rendimiento académico y que, al reducirlas, mejora el desempeño de los niños de manera progresiva. A su vez, Bronfenbrenner (1979), respalda estos resultados al señalar que cuando el entorno escolar se convierte en un espacio predecible, seguro y emocionalmente estable, como lo propiciaron las estrategias implementadas, los niños desarrollan con mayor facilidad habilidades de autorregulación, lo que a su vez les permite participar de manera activa, respetuosa y comprometida en su proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

- La planificación y ejecución de proyectos y sesiones de aprendizaje incorporando estrategias didácticas y materiales adecuados permiten regular positivamente el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad en la Institución Educativa Inicial N°446 Santa Beatriz.
- La aplicación de las estrategias didácticas: el cubo, mi amigo el parlante y la ruleta en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje contribuyeron a la interiorización y práctica de habilidades prosociales, ejercitar actitudes empáticas, compartir experiencias, trabajar colaborativamente, fortalecer las relaciones interpersonales y resolver conflictos mediante el diálogo y cumplimiento de acuerdos.
- Los resultados de la intervención pedagógica evidenciaron que las estrategias didácticas lograron en los participantes reducir impulsos agresivos en las interacciones físicas, hacer uso de expresiones verbales apropiadas, realizar movimientos voluntarios y conscientes, controlar sus estados emociones, socializarse e integrarse, y respetar los acuerdos de convivencia.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda a la directora de la Institución Educativa Inicial N°446 Santa Beatriz de Jaén, organizar reuniones pedagógicas dirigidas a las docentes responsables de los niños y niñas de 3 de años y socializar los beneficios de las estrategias didácticas en la regulación de los comportamientos impulsivos, agresivos, toma de conciencia de los movimientos corporales, manejo de habilidades de resolución de conflictos y gestión de emociones.
- A las docentes del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N°446 Santa Beatriz de Jaén, incorporar en los proyectos y sesiones de aprendizaje estrategias didácticas como el cubo, mi amigo el parlante y la ruleta, para estimular la confianza y seguridad en sí mismos, atención y concentración cognitiva, comprensión y expresión oral, identificación y reflexión de los estados emocionales, participación y colaboración organizada, y crear ambientes de aprendizaje significativos de los niños.
- A la docente del aula de 3 años de la Institución Educativa Inicial N°446 Santa Beatriz de Jaén, adaptar e integrar las estrategias didácticas en el desarrollo de todas las áreas curriculares incorporando actividades de aprendizaje variadas y diversificadas y asegurar un tratamiento holístico de las conductas disruptivas.

REFERENCIAS

- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T. y Vásquez, M. (2022). *Metodología de la investigación. El método ARIAS para realizar un proyecto de tesis*. <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/3109>
- Astudillo, M., Sumba, M., Balarezo, N., Flores, B. & Gualpa, J. (2024). Conductas disruptivas en Educación Inicial: percepciones y prácticas docentes analizadas desde de la disciplina positiva. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*. ISSN: 2600-6030, 7(14), 160–174
<https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i14.0011>
- Bandura, A. (1977). Autoeficacia: Hacia una teoría unificadora del cambio conductual. *Psychological Review*. 84 (2), 191-215.
<https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Teoría del aprendizaje social*. Englewood Cliffs, N., Prentice-Hall.
- Barkley, R. (1997). Inhibición conductual, atención sostenida y funciones ejecutivas: Construcción de una teoría unificadora del TDAH. *Psychological Bulletin*, 121 (1), 65–94.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barkley, R. (Ed.). (2015). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Manual para el diagnóstico y el tratamiento* (4.ª ed.). The Guilford Press.
<https://psycnet.apa.org/record/2014-57877-000>
- Borbor, E. (2024). *Las conductas disruptivas de un estudiante de inicial 2 en el aula*. [Tesis de grado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]
<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10947>
- Bowlby, J. (1969). *Apego. Apego y pérdida: Vol. 1. Pérdida*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). Apego, comunicación y el proceso terapéutico. *Una base segura: Apego entre padres e hijos y desarrollo humano saludable*, 137-157.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida – 1. El apego*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del Desarrollo Humano*. Cambridge, Harvard University Press. Ediciones Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España- Paidós.

- Bruner, J. (1983). *El habla infantil: aprender a usar el lenguaje*. Nueva York: Norton.
- Díaz, B., Frida y Hernández, R., Gerardo (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. McGraw Hill. México.
<https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/53e75df6918aff14ab58d82cfa17f6ec02c79056.pdf>
- Eisenberg, N., Hofer, C. & Vaughan, J. (2007). El control esforzado y sus consecuencias socioemocionales. In J. Gross (Ed.), *Manual de regulación de las emociones* (pp. 287–306). La prensa de Guilford.
- Erikson, E. (1950): *Infancia y sociedad*. W.W. Norton. New york.
- Espinoza, C. y Cossio, J. (2024). *Conductas disruptivas y su influencia en competencias del área de Comunicación en estudiantes del II ciclo de Educación Inicial, 2024* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/12387>
- Farias M., Landázuri Q, (2025). Metodología Reggio Emilia: una transformación a la labor docente, caso Heleodoro Sáenz, 2024. *GADE: Revista Científica*, 5 (1), 476-490.
<https://doi.org/10.63549/rg.v5i1.617>
- Flavell, J. (1979). Metacognición y monitoreo cognitivo: una nueva área de investigación cognitivo-desarrollista. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad. En J. Strachy y A. Freud (Eds.), La edición estándar de las Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volumen VII (1901-1905): Un caso de histeria, Tres ensayos sobre la sexualidad y otras obras (págs. 123-246). Londres: Hogarth Press.
- García, A. (2024). *Conductas disruptivas y logro de aprendizaje en estudiantes de inicial de una institución educativa pública, Ica – 2023*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/134612>
- Gardner, H. (1983). *Marcos mentales: la teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. New York: Bantam Books (trad. cast.: Inteligencia Emocional. Barcelona: Paidós, 1997).
- Gómez, M. & Serrats, M. (2015). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid. España: Narcea S.A. Ediciones.
- Guano, E. (2023). *Conducta disruptiva y su impacto en el aprendizaje de niños de educación inicial II de la Unidad Educativa Juan E. Verdesoto ciudad Babahoyo, Provincia Los Ríos*. [Tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo] <https://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/15464>

- Hernández, M. & Calvo S. (2024). Atención de Conductas Disruptivas en Texcoco: Interés Superior de la Infancia y Autoorganización Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 1656-1680.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11357
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México.
<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
<https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.422>
- Instituto Nacional de estadística e Informática (2022). Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad – ENDES 2021. https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2021/DESARROLLO_INFANTIL/Desarrollo_Infantil_Temprano_ENDES_2021.pdf
- Jurado de los Santos, P, & Justiniano D. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338250662002>
- Kagan, J. (2002). *Sorpresa, incertidumbre y modelos mentales: Una nueva perspectiva sobre el origen de las emociones*. Basic Books.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kolb, D. (1984), *Las experiencias de aprendizaje experiencial como fuente del desarrollo del aprendizaje*. Nueva York: Prentice Hall.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lowenfeld, V. (1947). *Crecimiento creativo y mental*. The Macmillan Company.
- Luna-Gijón, G., Nava Cuahutle, A. & Martínez-Cantero, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6 (11).
<https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Malaguzzi, L. (1996). *Los cien lenguajes de los niños: El enfoque Reggio Emilia para la educación infantil temprana*. Ablex Publishing Corporation.
- Mansilla, J. y Beltrán J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles educativos*, 139(35).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611012>
- Menzala, P., Ortega, E. & Zanabria, E. (2024). Uso de la rúbrica en la educación: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(34), 1727–1743. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.829>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica. Programa Curricular de Educación Inicial*.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/6790415-programa-curricular-de-educacion-inicial>

- Ministerio de Educación (2019). *Orientaciones para la planificación curricular y la evaluación formativa*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10372#:~:text=A bstract,del%20estudiante%20y%20del%20contexto.>
- Ministerio de Educación (2019). *Guía de orientación para desarrollar Proyectos de Aprendizaje en Educación Inicial*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6517>
- Ministerio de Educación (2019). *La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6518>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Quinta Edición. Colombia.
<https://universoabierto.org/2021/03/30/metodologia-de-la-investigacion-cuantitativa-cualitativa-y-redaccion-de-la-tesis/>
- Pacheco P. & Porras C. (2014). Los momentos de la sesión a través de las rutas de aprendizaje. Propuesta de trabajo para los alumnos de las carreras de educación secundaria de la UNDAC. *Horizonte de la Ciencia*, 4 (7), 77-83.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960876011>
- Papalia, D., Duskin, R., Martorell, G (2012). *Psicología del desarrollo*. (12.^a ed.). McGraw-Hill.
- Paucar, G. (2021). Recursos audiovisuales y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de primaria. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(2), 250-269.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9548867>
- Piaget, J. (1952). *La concepción infantil del número*. Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). Las etapas del desarrollo intelectual del niño. *Boletín de la Clínica Menninger*, 26 (3), 120–128.
- Pinto, B., Cid H., Brenes, J. & Germano, G. (2022). Problemas comportamentales en la infancia: conceptualización, evaluación e impacto. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 26(2), 1-29. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/subprocog/article/view/1343>
- Rodríguez, M. (2023). *Conductas disruptivas y atención en niños del nivel inicial Cusco, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/153085>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Suiz, L. (2024). *Análisis e intervención de las conductas disruptivas y el desarrollo de habilidades psicosociales en educación infantil*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/68522>

- Tarazona, A. (2024). *Estilo de crianza en conductas disruptivas en niños de 4 años de una institución educativa, San Juan de Lurigancho, 2024*. Tesis de Licenciatura Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/167979>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Uzuriaga, E. (2024). *Conductas disruptivas y aprendizaje en el área de matemática en estudiantes de una institución educativa de SJL- 2023*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/135489>
- Vargas, C. & Ayo, E. (2024). Estrategias metodológicas para mejorar el comportamiento en niños de 4 A 5 años. *Nexus Research Journal*, 3(2), 52-72. <https://doi.org/10.62943/nrj.v3n2.2024.110>
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Santillana.
<https://iessecundaria.files.wordpress.com/2008/10/como-dar-clase-a-los-que-noquieren.pdf>
- Valverde, H. (2003). *Aprendo haciendo. Material didáctico para la educación Preescolar*. San José, Costa Rica Universidad de Costa Rica.
<https://sidoc.inamu.go.cr/cgi-bin/koha/opacdetail.pl?biblionumber=706404>
- Veliz, M. (2024). *Conductas disruptivas y la influencia en la adaptación escolar en niños de 5 años*. [Tesis de grado, Universidad Estatal Península de Santa Elena] <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/11333>
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.
- Yoder, M. y Williford, A (2019). Percepción docente del comportamiento disruptivo en preescolar: prevalencia y factores contribuyentes. *Educación y desarrollo tempranos*, 30 (7), 835–853.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1594531>
- Zamora, J. (2021). *Planificación curricular a nivel de aula*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]
<https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/bbc98b74-882e-4658-bdf6-e83a00b52fc9>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

TÍTULO: Estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad de la institución educativa N° 446 - Santa Beatriz-Jaén.

Problema	Objetivos	Campos de acción	Acción general	Actividades específicas	Metodología
¿Cómo regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad utilizando estrategias didácticas adecuadas en la Institución Educativa N°446 - Santa Beatriz?	OBJETIVO GENERAL: Regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años utilizando estrategias didácticas adecuadas en la Institución Educativa Inicial N°446 Santa Beatriz.	Planificación curricular	Incorporación de estrategias didácticas en la planificación de proyectos de aprendizaje	- Coordinación con la dirección y docente de la Institución Educativa. - Revisión de los proyectos de aprendizaje - Diseño de sesiones de aprendizaje. - Reflexión y evaluación crítica sobre la planificación curricular.	TIPO DE INVESTIGACIÓN Investigación Acción Educativa. FASES DE LA INVESTIGACIÓN (Kemmis y McTaggart, 2013) - Planificación - Acción - Observación - Reflexión PARTICIPANTES - 1 docente de aula - 28 niños de inicial. - 3 docentes practicantes.
	OBJETIVOS ESPECIFICOS: Mejorar la planificación de proyectos de aprendizaje incorporando estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años en la Institución Educativa Inicial 446, Santa Beatriz. Diseñar y ejecutar sesiones de aprendizajes utilizando estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo en niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N°446, Santa Beatriz.	Estrategias didácticas	Diseño, implementación, ejecución y evaluación de las sesiones de aprendizaje.	- Ejecución de las sesiones de aprendizaje Incorporando las estrategias didácticas seleccionadas. - Reflexión crítica de los resultados de la aplicación de las estrategias didácticas - Reflexión crítica de los aprendizajes de los niños	

Anexo 2

Plan de acción

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Mejorar la planificación curricular incorporando estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad en la institución Educativa Inicial 446, Santa Beatriz.			
Acción General	Actividades específicas	Fecha	Técnicas e instrumentos para el control y registro de información
Planificación Curricular.	Coordinación con la dirección y docente de la Institución Educativa.	12 al 14 de agosto	Revisión documental. Acta de acuerdo.
	Revisión de los proyectos de aprendizaje	14 al 16 de agosto	Carpeta Pedagógica.
	Diseño de sesiones de aprendizaje.	16 al 20 de agosto	Selección de estrategias
	Reflexión y evaluación crítica sobre la planificación curricular.	10 de diciembre	Análisis de logros y dificultades

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Optimizar la práctica docente con el uso de estrategias didácticas en las sesiones de aprendizaje para regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N°446, Santa Beatriz.			
Acción General	Actividades específicas	Fecha	Técnicas y procedimientos para el control y registro de información
Estrategias didácticas	Ejecución de las sesiones de aprendizaje incorporando las estrategias didácticas seleccionadas.	Del 26 de agosto al 16 de diciembre	Carpeta pedagógica Rubricas de evaluación de entrada Instrumentos de evaluación.
	Reflexión crítica de los resultados de la aplicación de las estrategias didácticas	Del 26 de agosto al 16 de diciembre	Instrumentos de evaluación. Carpeta pedagógica.
	Reflexión crítica de los aprendizajes de los niños.	Diciembre 17	Diarios de campo Rubricas de evaluación de salida Análisis de logros y dificultades

Anexo 3

Coordinación con la dirección y docente de la Institución Educativa

Acta de reunión

ACTA DE REUNIÓN EXTRAORDINARIA CON DOCENTE DE LA I.E. N°446- SANTA BEATRIZ

Siendo las 8:00 a. m. del día martes 20 de agosto de 2024, se dio inicio a la reunión extraordinaria en la oficina de la directora de la Institución Educativa Inicial N.° 446, con la presencia de las docentes titulares Liz Margot Guevara Valdiviezo y Elita Perales Bernal, así como de las docentes practicantes de la EESPP "Victor Andrés Belaunde": Yameli Yuliana Cieza Cajusol, Ana Patricia Guerrero Manosalva y Delia Nieves Montenegro Requejo.

La reunión inició con el saludo cordial de la docente practicante Delia Nieves Montenegro Requejo, quien, en representación del grupo de practicantes, expresó su agradecimiento por la oportunidad brindada.

Seguidamente, la docente practicante Ana Patricia Guerrero Manosalva presentó el único punto de la agenda: la exposición del proyecto de tesis titulado "Estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo en niños de 3 años en la I.E.I. N.°446 Santa Beatriz – Jaén", el cual busca incorporar estrategias didácticas en los proyectos de aprendizaje .

A continuación, la docente practicante Delia Nieves Montenegro Requejo explicó el propósito de su presencia en la institución, resaltando la importancia de implementar dichas estrategias como parte del desarrollo de competencias, capacidades y desempeños en los diversos instrumentos de planificación curricular (proyectos, unidades y sesiones de aprendizaje), con el fin de alcanzar los niveles de logro esperados en los niños y niñas.

En respuesta, la docente Elita Perales Bernal manifestó su satisfacción por contar con las practicantes, expresando su disposición a brindar el apoyo necesario para el éxito del proyecto, siempre en beneficio de los estudiantes. Por su parte, la señora directora dio la bienvenida oficial a las practicantes, reconociendo esta etapa como parte fundamental de su formación profesional. Asimismo, las animó a actuar con vocación, compromiso y amor, cualidades esenciales en su futura labor docente.

Posteriormente, la docente practicante Yameli Yuliana Cieza Cajusol agradeció la calurosa acogida en nombre de su grupo, reafirmando su compromiso de brindar lo mejor de sí para crear un entorno educativo positivo y enriquecedor. Finalmente, la docente practicante Delia Nieves Montenegro Requejo informó que las prácticas profesionales se desarrollarán de manera intensiva hasta el mes de diciembre, asumiendo con responsabilidad las actividades contempladas en el plan de acción del proyecto de tesis conducente al título profesional de Licenciada en Educación Inicial.

No habiendo más asuntos que tratar, se dio por concluida la reunión a las 10:30 a. m. del mismo día. Leída el acta, fue firmada por los presentes.



Guevara Valdiviezo Liz Margot

[Signature]
Liz Margot Guevara Valdiviezo
REG. PROFESIONAL Nº 1027685287

DIRECTORA

[Signature]
Perales Bernal Elita

[Signature]
Cieza Cajusol Yameli
DNI: 72269335

[Signature]
Guerrero Manosalva Ana
DNI: 72926026

[Signature]
Montenegro Requejo Delia
DNI: 72468830

Anexo 04
Registro y análisis de los diarios de campo

DIARIO DE CAMPO N° 01

FECHA: 17/05/2024

HORA: 11:00

LUGAR: I.E.I. N°446-SANTA BEATRIZ

Hechos	categoría	Análisis de la interpretación
Siendo las 11 de la mañana del día 17 de mayo del 2024 a la hora de la lonchera, la docente llama a todos los niños a sentarse para consumir sus alimentos, sin embargo, Romina parece tener dificultades para quedarse sentada en su lugar. A diferencia de los otros niños, ella se levanta constantemente de su asiento. En lugar de comer tranquilamente, Romina prefiere ir hacia la puerta del colegio, donde se distrae y juega. La vemos moviéndose de un lado a otro, lo que la aleja del grupo y de la actividad de comer. Ella alterna entre dar bocados a su comida y levantarse para jugar. La docente intenta llamarla para que se concentre en su comida, pero Romina responde. Además, empieza a molestar a sus compañeros mientras ellos intentan comer. Los busca para jugar y empiezan a levantarse de sus lugares provocando desorden.	Comportamiento de los niños	La falta de respuesta de Romina a las indicaciones de la docente junto con las de sus compañeros puede ser una manifestación de su etapa de desarrollo. Según Jean Piaget, en la etapa preoperacional, los niños aún están desarrollando habilidades de autorregulación y atención. Piaget indica que "los niños en la etapa preoperacional tienen un pensamiento egocéntrico y una limitada capacidad para comprender las perspectivas y las instrucciones de los adultos" (Piaget, 1967).

DIARIO DE CAMPO N° 02

FECHA: 02/07/2024

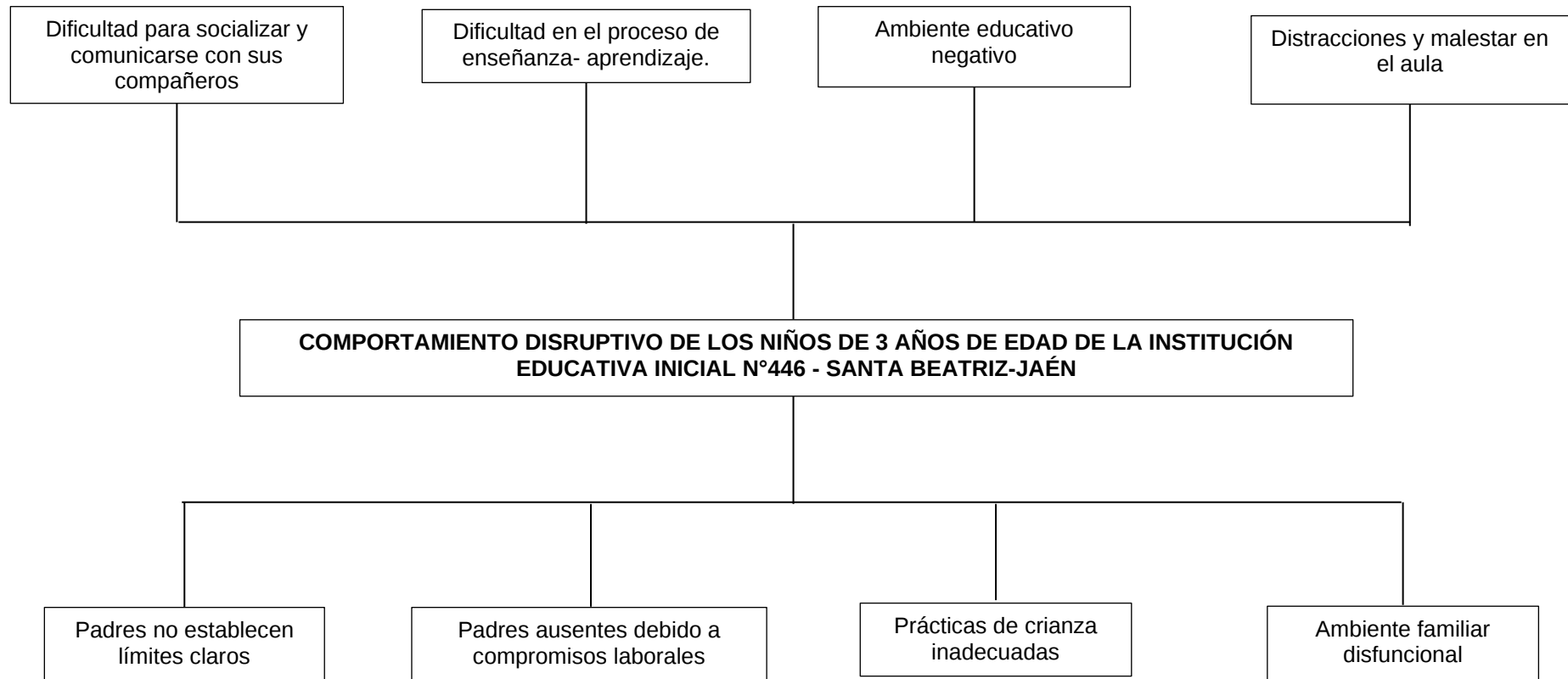
HORA: 10:30

LUGAR: I.E.I. N°446-SANTA BEATRIZ

Hechos	categoría	Análisis de la interpretación
En la hora de psicomotricidad del 2 de julio, se planeó realizar una actividad de dramatización de una danza tradicional de la sierra. Sin embargo, al llegar al patio, todos los niños mostraron un comportamiento desorganizado y difícil de manejar. Cuando los niños salieron al patio para la actividad, todos se empezaron a correr y jugar sin prestar atención a la profesora que había preparado la danza. A pesar de los esfuerzos de la profesora por llamar su atención y guiarlos hacia la actividad planificada, los niños continuaron corriendo y jugando. La situación se volvió caótica, y los niños no hicieron caso a las instrucciones ni a los llamados de la docente. La profesora supervisora ingresó al patio en un intento por retomar el control. Para atraer la atención de los niños, organizó una carrera, lo que momentáneamente captó su interés y detuvo el desorden. Sin embargo, tan pronto como terminó la carrera, los niños volvieron a su comportamiento de correr y jugar sin seguir las indicaciones de la profesora. A pesar de la intervención de la supervisora, la actividad planificada para la danza no se pudo realizar de manera efectiva debido a la falta de atención y el desorden persistente. La hora de psicomotricidad terminó con los niños aun corriendo y causando desorden en el patio. La actividad de la danza de la sierra no se llevó a cabo, y la sesión concluyó sin que se logaran los objetivos establecidos para el día.	Comportamiento de los niños	Creemos que la energía desbordante y la falta de atención durante la actividad planificada sugieren que necesitarían más oportunidades para canalizar su energía de manera estructurada. Actividades como juegos físicos que preparen a los niños para actividades más tranquilas pueden ayudar a redirigir su atención y facilitar una transición más efectiva hacia actividades estructuradas. Steiner argumenta que los niños necesitan actividades que les permitan mover y liberar su energía de formas que también sean educativas. Él sostiene que "los niños tienen una gran cantidad de energía que necesita ser dirigida y canalizada a través de actividades que sean tanto físicas como creativas" (Steiner, 1923).

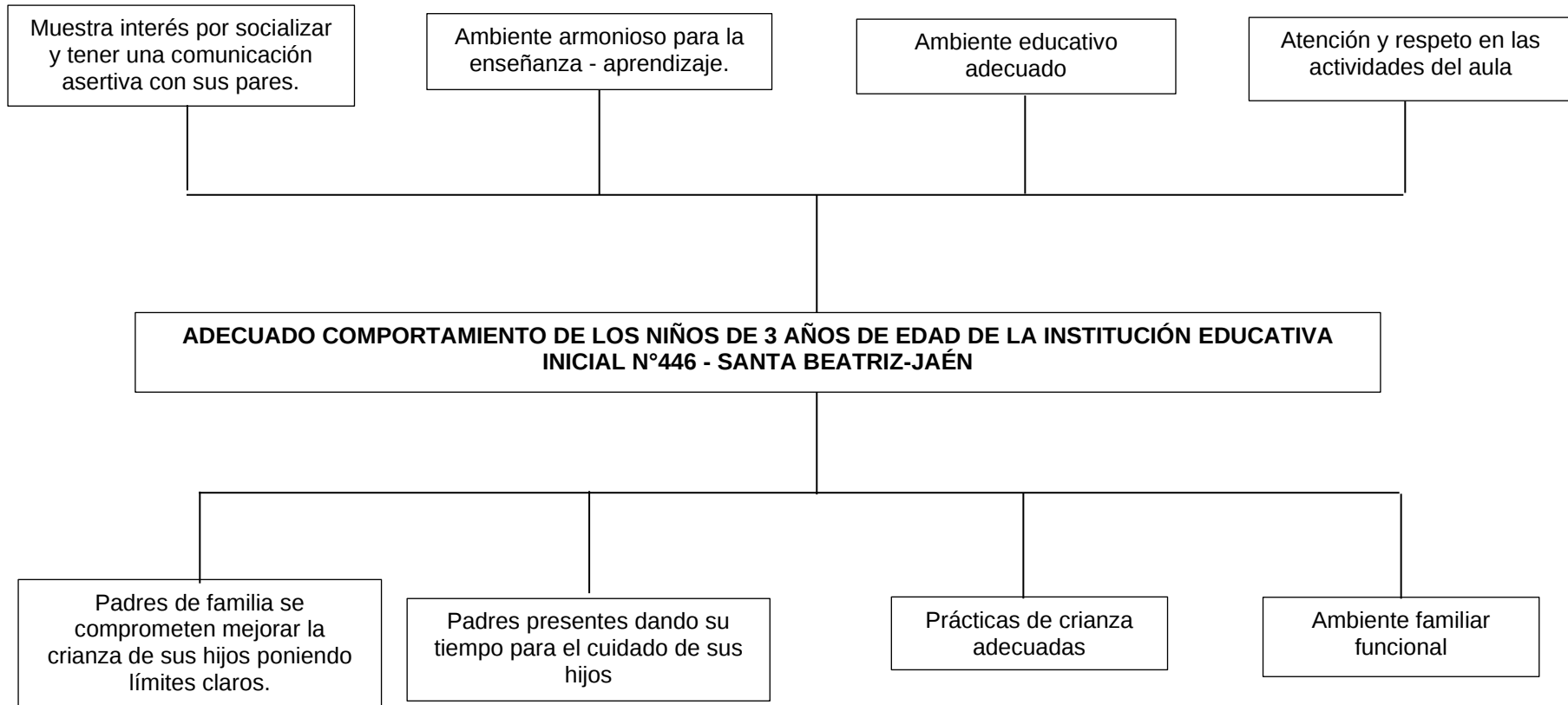
Anexo 05

ÁRBOL DE PROBLEMAS



ANEXO 6

ARBOL DE OBJETIVOS



Anexo 7

PROYECTO DE APRENDIZAJE

I. DENOMINACIÓN: “Yo me conozco, me cuido y ayudo a los demás”

II. JUSTIFICACIÓN

Durante los primeros años, los niños y niñas comienzan a reconocerse como personas únicas, a expresarse con mayor seguridad y a desarrollar hábitos esenciales para su bienestar. Este proyecto responde a la necesidad de fortalecer su identidad personal, la convivencia respetuosa y el cuidado de sí mismos y del entorno. A través de actividades significativas, los estudiantes ampliarán su comprensión de quiénes son, cómo se comunican y cómo pueden contribuir en el aula y en su vida diaria.

III. DURACIÓN

Fecha de inicio: 09 de septiembre

Fecha de término: 20 de septiembre

IV. ENFOQUES TRANSVERSALES:

- Enfoque de Derecho
- Enfoque a la Orientación del Bien común
- Enfoque de la búsqueda de la excelencia

V. COMPETENCIAS TRANSVERSALES:

- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma

VI. PRE-PLANIFICACIÓN DEL DOCENTE:

¿Qué haré?	¿Cómo lo haré?	¿Para qué lo haré?	¿Con qué lo haré?
- Fomentar que los niños se conozcan a sí mismos y aprendan hábitos de cuidado (como lavarse las manos, ordenar sus cosas, cuidar su cuerpo). - Fortalecer el respeto, el orden y la convivencia en grupo. - Promover que los niños se expresen con confianza.	- A través de juegos, cuentos, canciones, actividades de rutina (como la ruleta) y dibujos. - Con juegos de roles, actividades en equipo y actividades de orden, siguiendo instrucciones (Usando el parlante). - Usando el cubo, dramatizaciones, canciones y diálogo con preguntas abiertas.	- Para que aprendan a convivir con respeto, seguir normas y colaborar con otros. - Para que pierdan la timidez y desarrollen su lenguaje oral.	- Materiales didácticos - Tecnológicos - Biblioteca escolar - Material reciclable

VII. PLANIFICACIÓN CON LOS NIÑOS: (en un papelote, el cual permanecerá en el aula durante la ejecución del proyecto).

¿Qué haremos?	¿Qué sabemos?	¿Qué queremos saber?	¿Cómo lo haremos?	¿Qué necesitamos?	¿Cómo nos organizamos?
- Conocer más sobre nosotros y cómo cuidarnos.	- El docente hace preguntas y repreguntas para conocer los saberes previos de los niños.	- ¿Qué cosas nos ayudan a crecer sanos? ¿Cómo ayudar a mis amigos?	- Observando videos - Visitando a una enfermera - Manipulando el material	- Papel bond, lápices, lapiceros, colores, plumones, cartulina, papel lustre. - Papelógrafos en blanco y cuadriculados, Goma, Diccionarios, - Libros de consulta.	- En grupos. - Trabajo autónomo.

VIII. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

¿Qué aprendizajes lograrán mis estudiantes con este proyecto?	Competencias	Capacidades	Desempeños	Recursos	Criterios de Evaluación
	COMUNICACIÓN				
	“Se comunica oralmente en su lengua materna”.	- Obtiene información del texto oral. Infiere e interpreta información del texto oral. - Adecua, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. - Utiliza recursos no verbales y para verbales de forma estratégica. - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. - Reflexiona y evalúa la forma de contenido y contexto del texto oral.	- Expresa necesidades, emociones, intereses y da cuenta de algunas experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz con la intención de lograr su propósito: informar, pedir, convencer o agradecer. - Participa en conversaciones o escucha cuentos, leyendas y otros relatos de la tradición oral. Formula preguntas sobre lo que le interesa saber o responde a lo que le preguntan. - Recupera información explícita de un texto oral. Menciona el nombre de personas y personajes, sigue indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron. docente “no me quiele dal dompecabezas”, moviendo la cabeza en señal de negación.	• Parlante • Ruleta • Dado • Papelotes • Plumones • Crayolas • Plastilina • Televisor • Títeres • Cajas Mágicas • Imágenes • Frutas • Implementos de higiene • Material concreto	- Participa en actividades comunicativas expresando sus ideas de manera oral y verbal, a partir de imágenes que representan acciones cotidianas relacionadas con el cuidado y la colaboración. - Expresa oralmente hábitos de cuidado del cuerpo utilizando palabras sencillas y recursos no verbales. - Describe con palabras sencillas las acciones que realiza con su cuerpo (caminar, saltar, correr), utilizando un vocabulario adecuado durante la experiencia lúdica.
“Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.”	- Explora y experimenta los lenguajes del arte - Aplica procesos creativos - Socializa sus procesos y proyectos	- Explora por iniciativa propia diversos materiales de acuerdo con sus necesidades e intereses. Descubre las posibilidades expresivas de sus movimientos y de los materiales con los que trabaja. - Representa sus ideas acerca de sus vivencias personales usando diferentes lenguajes artísticos (El dibujo, la pintura, la danza, o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.). - Muestra y comenta de forma espontánea, a compañeros y adultos de su entorno, lo que ha realizado al jugar y crear proyectos a través de los lenguajes artísticos.		- Los niños elaboran un mural creativo de forma colectiva que representa acciones de cuidado y ayuda.	

¿Qué aprendizajes lograrán mis estudiantes con este proyecto?	Competencias	Capacidades	Desempeños	Recursos	Criterios de Evaluación
	PERSONAL SOCIAL				
	- Construye su identidad	• Se valora así mismo • Autorregula sus emociones	- Reconoce sus necesidades sensaciones, intereses y preferencias: las diferencias de las de los otros a través de palabras, acciones, gestos o movimientos ejemplo en el momento del juego, un niño busca entre los juguetes uno de su preferencia y escoge un balde dice a sus amigos. yo quiero este”. - Se reconoce como miembro de su familia y grupo de aula, identifica a los integrantes de ambos grupos. - Toma la iniciativa para realizar actividades cotidianas y juegos desde sus intereses. realiza acciones de cuidado personal, hábitos de alimentación e higiene. - Expresa sus emociones; utiliza para ello gestos, movimientos corporales y palabras identifica sus emociones y las que observa en los demás cuando el adulto las nombra. - Busca a la docente para que lo ayude y lo consuele busca la compañía y consuelo del adulto en situaciones en las que lo necesita para sentirse seguro tolera algunos tiempos de espera anticipados por el adulto ejemplo una niña camina hacia su adulto o lo llama al observar la pelea de otros compañeros, espera que el adulto intervenga.		- Reconoce y nombra partes de su cuerpo a partir de indicaciones orales, participando con entusiasmo en la dinámica. - Se identifica a sí mismo/a y reconoce las partes de su rostro a través de la observación y la representación gráfica. - Reconoce e imita distintas emociones expresándolas con gestos, movimientos y palabras, utilizando recursos propuestos como la ruleta y la plastilina, durante una experiencia lúdica.

- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común	• Interactúa con todas las personas. • Construye normas y asume acuerdos normas y leyes. • Participa en acciones que promueven el bienestar común.	- Se relaciona con adultos y niños de su entorno en diferentes actividades del aula y juega en pequeños grupos. - Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula propone ideas de juego y las normas del mismo, sigue las reglas de los demás de acuerdo con sus intereses. - 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.	• Parlante • Ruleta • Dado • Papelotes • Plumones • Crayolas • Plastilina • Televisor • Títeres • Cajas Mágicas • Imágenes • Frutas • Implementos de higiene • Material concreto	- Participa en actividades grupales reconociendo buenas acciones, expresando verbal y gestualmente formas de ayudar y convivir mejor.
		- Participa en actividades grupales poniendo en práctica las normas de convivencia y los límites que conoce. - Realiza actividades cotidianas con sus compañeros y se interesa por conocer sus costumbres, así como los lugares de los que proceden realiza preguntas acerca de lo que le llamó la atención. - Realiza actividades cotidianas con sus compañeros y se interesa por compartir las costumbres de su familia y conocer los lugares de donde procede muestra interés por conocer las costumbres de las familias de sus compañeros.		- Participa en actividades grupales ayudando a sus compañeros, demostrando actitudes de colaboración y respeto.
		- Colabora en el cuidado del uso de recursos, materiales y espacios compartidos.		- Interactúa de manera respetuosa y colaborativa con sus compañeros en situaciones lúdicas que implican ayuda mutua.

IX. SECUENCIA DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Lunes 09	Martes 10	Miércoles 11	Jueves 12	Viernes 13
Planificamos con el cubo mágico	Jugando con el parlante, reconocemos nuestro cuerpo.	"Giramos, aprendemos y cuidamos nuestro cuerpo".	Mi cuerpo en movimiento.	Así me veo en el espejo.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE				
Los niños comunican sus ideas de manera oral	La docente entrega plastilina para que los niños moldeen las partes de su cuerpo	Los niños representan un dibujo del cuidado del cuerpo	Describe con palabras sencillas las acciones que realiza con su cuerpo (caminar, saltar, correr)	Los niños se observan en el espejo y dibujan su rostro, identificando sus partes principales
Lunes 16	Martes 17	Miércoles 18	Jueves 19	Viernes 20
Las emociones en movimiento	Aprendemos con el cubo mágico a resolver conflictos	Yo puedo ayudar junto a mi amigo el parlante	Juegos cooperativos: Ayudarnos es divertido	Elaboramos un mural: Así cuidamos y ayudamos
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE				
Los niños reconocen e imitan distintas emociones expresándolas con gestos y movimientos.	Los niños moldean plastilina para representar las buenas acciones	Comunican las acciones que realizaron.	Los niños participan en juegos donde practican la ayuda mutua y la empatía	Los niños elaboran un mural colectivo que representa acciones de cuidado y ayuda

X. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

A. ¿Cómo voy a evaluar los aprendizajes?	B. ¿Qué instrumentos voy a realizar para recoger la información?
En la evaluación de las niñas y niños de 3 años, se utiliza la ficha de la observación.	Cuaderno de registro de observación.
C. ¿Cuáles serán las evidencias?	
• Comunican sus ideas de manera oral. • Moldean Plastilina. • Representan gráficamente el cuidado de su cuerpo. • Describen con palabras sencillas. • Observan y dibujan sus rostros. • Reconocen e imitan sus emociones. • Juegan practicado la ayuda mutua. • Elaboran un mural.	

Anexo 6
Diseño de sesiones de aprendizaje
SESIÓN DE APRENDIZAJE 01

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1 I.E. : N°446 Santa Beatriz
 1.2 Ciclo : II
 1.3 Director (a) : Liz Margot Valdiviezo Guevara
 1.4 Docente : Elita Perales Bernal
 1.5 Fecha : Lunes 09 / 09 /2024 Tiempo: 60 minutos.
 1.6 Denominación : “Planificamos con el cubo mágico”

II. PROPÓSITO:

Que los niños y niñas expresen oralmente ideas relacionadas con el proyecto que iniciarán, identificando acciones cotidianas para el cuidado personal, el reconocimiento de sí mismos y la colaboración con los demás, a partir de imágenes del cubo mágico.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

(Selección de competencias, capacidades, desempeños...)

Áreas	Competencias	Capacidades	Desempeños	Criterios/ Indicadores	Instrumentos
Comunicación	Se comunica en su lengua materna.	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.	Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de algunas experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Participa en conversaciones o escucha cuentos, leyendas y otros relatos de la tradición oral. Formula preguntas sobre lo que le interesa saber o responde a lo que le preguntan.	Participa en actividades comunicativas expresando sus ideas de manera oral y verbal, a partir de imágenes que representan acciones cotidianas relacionadas con el cuidado y la colaboración.	Rúbrica de evaluación.

IV. ACTIVIDADES PERMANENTES O DE RUTINA:

Saludo, Oración, Control de asistencia, Cartel de responsabilidades, Ver cómo está el día, Fecha.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
Inicio	Motivación	Observan un dado para despertar el interés. La docente muestra el dado mágico grande y colorido. Les dice entusiasta: “Niños, hoy el cubo mágico nos va a ayudar a comenzar nuestro nuevo proyecto: ¡Cada	Cubo mágico	5'

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
		cara del dado tiene una imagen que nos dará una idea para planear!"		
	Saberes previos	Dialogan para recuperar saberes previos. La docente comunica las preguntas para activar lo que ya conocen: ¿Qué imágenes observan en el cubo? ¿Qué parte de tu cuerpo conoces? ¿Cómo te sientes hoy?	Recurso oral	5'
	Conflicto cognitivo	Responden a la pregunta para generar conflicto. La docente pregunta: "¿Cómo nos podemos cuidar y ayudar para estar saludables? ¿qué podría pasar?"	Recurso oral	5'
	Propósito	Escuchan el propósito para saber del tema -La docente presenta un cartel con el propósito a los niños y niñas: " Que los niños y niñas expresen oralmente ideas relacionadas con el proyecto que iniciarán, identificando acciones cotidianas para el cuidado personal, el reconocimiento de sí mismos y la colaboración con los demás, a partir de imágenes del cubo mágico."	Recurso oral Cartel	3'
Desarrollo	Gestión y acompañamiento del aprendizaje	La docente coloca en la pared el papelote con estas preguntas: ¿Qué haremos? ¿Cómo lo haremos? ¿Qué necesitamos? Se invita a los niños y niñas a lanzar el dado de manera voluntaria y por turnos. Cada cara del dado tiene una imagen: 🧼 Hábitos de higiene 💡 Partes del cuerpo 🗨️ ¿Cómo soy? 🗨️ ¿Mi nombre? 🤝 Formas de ayudar 😊 Emociones La docente pregunta "Te salió una imagen de lavarse las manos, ¿qué podemos hacer con eso?" "¿Cómo lo haremos? ¿Jugando, cantando, dramatizando?" "¿Qué materiales necesitamos para hacerlo?" La docente escribe las respuestas e ideas de los niños en el papelote, una por cada categoría La docente lee en voz alta lo que los niños dijeron y lo que se escribió en el papelote.	Papelote	35'
Cierre	Evaluación / metacognición	Escuchan preguntas para evaluar sus aprendizajes. La docente realiza las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué necesitamos? ¿En qué fallamos?	Recurso oral	7'

Rúbrica de evaluación sesión de aprendizaje 01

Nombres de los niños		Criterio de evaluación	Escala		
		Participa en actividades comunicativas expresando sus ideas de manera oral y verbal, a partir de imágenes que representan acciones cotidianas relacionadas con el cuidado y la colaboración	Inicio	Proceso	Logrado
1	Bautista Bravo Fernanda Catalina			x	
2	Coronel Peña Jimena Francisca		x		
3	Coronel Tenorio José Matías	Comenta las acciones que observan en el cubo			X
4	Cotrina Barboza Selena Christell				X
5	Dávila Pancorbo Luana Kasandra			x	
6	Espinoza Fernández, Ian Matteo			x	
7	Huamán Medina Alondra Solzireth		x		
8	Huamán Ojeda Jeremy Said			x	
9	Hubert Castillo Gianna Cathaleya		x		
10	Ibáñez Mata Karlessi Mia Fernanda	Escucha la planificación, pero no participa verbalmente	x		
11	Ibáñez Soto Danna Sofia			x	
12	Julca Pachamora Mariana Janel				X
13	La Madrid Cieza Bastian Zaid			x	
14	Lara Wayai Dalia Brillith Tavita		x		
15	Mejía Saldaña Luana Nathaly			x	
16	Narvaiza Frías Cesi Gabriela			x	
17	Oblitas Abad Christian Matteo		x		
18	Ochoa Montalvan Hassler Kaleb			x	
19	Olano Culquicondor Romina Maciel			x	
20	Pereira Rubio Adriel Santiago	No usa frases para expresar sus ideas	x		
21	Requejo Diaz, Esteban Abdiel			x	
22	Silva Mota Josué Jeremías			x	
23	Ticliahuanca Becerra Bruno Martin		x		
24	Tocto Martínez Anny Valeria			x	
25	Tullume Condezo Wilmer Efraín			x	
26	Vallejos Copia Ariana Isabel				X
27	Vinces Arana, Marlon Leonel				X
28	Yajahuanca Samamé Isabella Leilani				X

SESIÓN DE APRENDIZAJE 02

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1 I.E. : N°446 Santa Beatriz
 1.2 Ciclo : II
 1.3 Director (a) : Liz Margot Valdiviezo Guevara
 1.4 Docente : Elita Perales Bernal.
 1.5 Fecha : Martes 10 / 09 /2024 Tiempo: 60 minutos.
 1.6 Denominación : “Jugando con el parlante reconocemos nuestro cuerpo”

II. PROPÓSITO:

Que los niños y niñas reconozcan y nombren las partes de su cuerpo para identificarse, mediante una experiencia guiada por la voz del parlante.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

(Selección de competencias, capacidades, desempeños...)

Áreas	Competencias	Capacidades	Desempeños	Criterios/ indicadores	Instrumentos
Personal social	Construye su identidad.	Se valora así mismo. Autorregula sus emociones	Se relaciona con adultos y niños de su entorno en diferentes actividades del aula y juega en pequeños grupos. Participa en actividades grupales poniendo en práctica las normas de convivencia y los límites que conoce. Colabora en el cuidado del uso de recursos, materiales y espacios compartidos.	Reconoce y nombra partes de su cuerpo a partir de indicaciones orales, participando con entusiasmo en la dinámica.	Rúbrica de evaluación

IV. ACTIVIDADES PERMANENTES O DE RUTINA:

Saludo, Oración, Control de asistencia, Cartel de responsabilidades, Ver cómo está el día, Fecha

V. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
Inicio	Motivación	Escuchan al parlante para despertar la motivación en los niños. La docente muestra al parlante decorado y este les dice: ¡Hola niños! Soy el parlante mágico y hoy vamos a movernos y divertirnos."	Parlante	5'
	Saberes previos	Dialogan para recuperar saberes previos. La docente plantea las siguientes preguntas: "¿Dónde está tu cabeza?" "¿Con qué ves?" "¿Qué parte del cuerpo usas para correr?"	Recurso oral	5'
	Conflicto cognitivo	Observan un títere para reflexionar. La docente muestra un títere que tiene tapado una parte de su cuerpo. "Este es mi amigo Tato, pero algo le falta... ¿qué parte del cuerpo no vemos?" "¿Cómo podríamos vivir si me faltara una parte de mi cuerpo?"	Muñeco Recurso oral	5'
	Propósito	Escuchan el propósito para saber del tema. -La docente presenta un cartel con el propósito a los niños y niñas: "Que los niños y niñas reconozcan y nombren las partes de su cuerpo para identificarse, mediante una experiencia guiada por la voz del parlante."	Cartel Recurso oral	2'
Desarrollo	Gestión y acompañamiento del aprendizaje	Realizan la dinámica el parlante dice. La docente propone la dinámica " El parlante dice ", donde el parlante actúa como guía del juego. Los niños deben seguir las instrucciones que dice el parlante como: "Toca tu cabeza" "Mueve tus manos" "Pisa fuerte con tus pies" "Haz cosquillas en tu barriga" "Aplauda con fuerza" La docente acompaña la dinámica animando a todos a participar activamente, observando cómo responden a las indicaciones. La docente entrega plastilina para que los niños moldeen alguna parte de su cuerpo de acuerdo con la actividad que se trabajó.	Parlante Cuerpo Niños	40'
Cierre	Evaluación / metacognición	La docente pregunta: ¿Qué hicimos hoy? ¿Qué aprendiste hoy? ¿Cómo lo aprendimos?	Recurso oral	3'

Rúbrica de evaluación sesión de aprendizaje 02

Nombres de los niños		Criterio de evaluación	Escala		
		Reconoce y nombra partes de su cuerpo a partir de indicaciones orales, participando con entusiasmo en la dinámica.	Inicio	Proceso	Logrado
1	Bautista Bravo Fernanda Catalina		X		
2	Coronel Peña Jimena Francisca			X	
3	Coronel Tenorio José Matías				X
4	Cotrina Barboza Selena Christell			X	
5	Dávila Pancorbo Luana Kasandra	Señala las partes su cuerpo			X
6	Espinoza Fernández, Ian Matteo			X	
7	Huamán Medina Alondra Solzireth		X		
8	Huamán Ojeda Jeremy Said			X	
9	Hubert Castillo Gianna Cathaleya				X
10	Ibáñez Mata Karlessi Mia Fernanda		X		
11	Ibáñez Soto Danna Sofia	Necesita apoyo de la docente para que reconozca las partes de su cuerpo		X	
12	Julca Pachamora Mariana Janel			X	
13	La Madrid Cieza Bastian Zaid				X
14	Lara Wayai Dalia Brillith Tavita			X	
15	Mejía Saldaña Luana Nathaly			X	
16	Narvaiza Frías Cesi Gabriela		X		
17	Oblitas Abad Christian Matteo			X	
18	Ochoa Montalvan Hassler Kaleb			X	
19	Olano Culquicondor Romina Maciel			X	
20	Pereira Rubio Adriel Santiago	Señala las partes de su cara		X	
21	Requejo Díaz, Esteban Abdiel			X	
22	Silva Mota Josué Jeremías		X		
23	Ticliahuanca Becerra Bruno Martin			X	
24	Tocto Martínez Anny Valeria			X	
25	Tullume Condezo Wilmer Efraín	Se distrae y no escucha a la docente		X	
26	Vallejos Copia Ariana Isabel		X		
27	Vinces Arana, Marlon Leonel			X	
28	Yajahuanca Samamé Isabella Leilani			X	

SESIÓN DE APRENDIZAJE 03

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1 I.E. : N°446 Santa Beatriz
 1.2 Ciclo : II
 1.3 Director (a) : Liz Margot Valdiviezo Guevara
 1.4 Docente : Elita Perales Bernal.
 1.5 Fecha : Miércoles 11 / 09 /2024 Tiempo: 60 minutos.
 1.6 Denominación : “Giramos, aprendemos y cuidamos nuestro cuerpo”

II. PROPÓSITO:

Que los niños y niñas reconozcan hábitos de cuidado del cuerpo, expresen ideas oralmente a través de la ruleta.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

(Selección de competencias, capacidades, desempeños...)

Áreas	Competencias	Capacidades	Desempeños	Criterios/indicadores	Instrumento
Comunicación	Se comunica oralmente en su lengua materna	Obtiene información del texto oral. Infiere e interpreta información del texto oral. Adecua, 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 necesidades, emociones, intereses y da cuenta de algunas experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz con la intención de lograr su propósito: informar, pedir, convencer o agradecer. Recupera información explícita de un texto oral. Menciona el nombre de personas y personajes, sigue indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron.	Expresa oralmente hábitos de cuidado del cuerpo utilizando palabras sencillas y recursos no verbales.	Rúbrica de evaluación

IV. ACTIVIDADES PERMANENTES O DE RUTINA:

Saludo, Oración, Control de asistencia, Cartel de responsabilidades, Ver cómo está el día, Fecha.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
Inicio	Motivación	Observan una caja mágica para motivarse. La docente muestra la caja mágica para motivar a los niños, les comenta lo que hay dentro y para que nos servirá: Cepillo Frutas Jabón y champú Agua Imagen de un niño enfermo y un niño sano	Caja mágica Cepillo Frutas Jabón y champú Agua Imagen de un niño enfermo y un niño sano	5'
	Saberes previos	Dialogan para recuperar saberes previos. La docente plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos cuidar nuestro cuerpo? ¿Qué cosas son buenas para estar sanos? ¿Comen fruta?, ¿Duermen temprano?, ¿Se lavan los dientes?	Recurso oral	5'
	Conflicto cognitivo	Escuchan un caso para reflexionar Martina se despertó temprano y se miró al espejo. —¡Hola, cuerpo! Hoy te voy a cuidar —dijo sonriente. Se lavó las manos cantando su canción favorita y se cepilló los dientes hasta dejarlos brillantes. Desayunó una manzana roja y tomó agua. ¡Su pancita estaba feliz! Al llegar al jardín, se sentía llena de energía y con una gran sonrisa. —Mi cuerpo está feliz porque lo cuido cada día, dijo con orgullo. Pero... ¿Qué pasaría si Martina no se lavara las manos, ni se cepilla los dientes, ni comiera frutas saludables? ¿Qué necesito para vivir fuerte y sano?	Recurso oral	5'
	Propósito	Escuchan el propósito para saber del tema. La docente presenta un cartel con el propósito a los niños y niñas: “Que los niños y niñas reconozcan hábitos de cuidado del cuerpo y se comprometan con acciones cotidianas para estar sanos.	Recurso oral Cartel	2'

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
Desarrollo	Gestión y acompañamiento del aprendizaje	Realizan la dinámica “Giramos la ruleta de los hábitos” La docente propone la dinámica “La ruleta de los hábitos”. Cada niño gira la ruleta y observa la imagen que le toca. Luego, comenta lo que ve y reconoce la acción representada. Las imágenes de la ruleta muestran hábitos saludables como: Lavarse las manos Cepillarse los dientes Comer frutas o verduras Hacer ejercicio Dormir temprano Después, la docente gira la ruleta y todos los niños imitan la acción que aparece. Finalmente, entrega a cada niño una hoja bond para que dibujen una acción relacionada con el cuidado de su cuerpo.	Ruleta Imágenes Hoja boom Lápiz	40'
Cierre	Evaluación / metacognición	Escuchan las siguientes preguntas para reflexionar del tema: La docente pregunta: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Para qué nos servirá? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Cómo debemos cuidar nuestro cuerpo?	Recurso oral	3'

Rubrica de evaluación sesión de aprendizaje 03

Nombres de los niños		Criterio de evaluación	Escala		
		Expresa oralmente hábitos de cuidado del cuerpo utilizando palabras sencillas y recursos no verbales.	Inicio	Proceso	Logrado
1	Bautista Bravo Fernanda Catalina			X	
2	Coronel Peña Jimena Francisca			X	
3	Coronel Tenorio José Matías	Comenta que se baña todos los días			X
4	Cotrina Barboza Selena Christell				X
5	Dávila Pancorbo Luana Kasandra			X	
6	Espinoza Fernández, Ian Matteo			X	
7	Huamán Medina Alondra Solzireth				X
8	Huamán Ojeda Jeremy Said			X	
9	Hubert Castillo Gianna Cathaleya	Comenta que utiliza el peine		X	
10	Ibáñez Mata Karlessi Mia Fernanda			X	
11	Ibáñez Soto Danna Sofia			X	
12	Julca Pachamora Mariana Janel	Comenta que se cepilla los dientes después de comer			X
13	La Madrid Cieza Bastian Zaid				X
14	Lara Wayai Dalia Brillith Tavita		X		
15	Mejía Saldaña Luana Nathaly			X	
16	Narvaiza Frías Cesi Gabriela			X	
17	Oblitas Abad Christian Matteo				X
18	Ochoa Montalvan Hassler Kaleb		X		
19	Olano Culquicondor Romina Maciel			X	
20	Pereira Rubio Adriel Santiago		X		
21	Requejo Díaz, Esteban Abdiel			X	
22	Silva Mota Josué Jeremías				X
23	Ticliahuanca Becerra Bruno Martin			X	
24	Tocto Martínez Anny Valeria			X	
25	Tullume Condezo Wilmer Efraín			X	
26	Vallejos Copia Ariana Isabel			X	
27	Vinces Arana, Marlon Leonel			X	
28	Yajahuanca Samamé Isabella Leilani	Nombra los útiles de higiene de la ruleta			X

SESIÓN DE APRENDIZAJE 04

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1 I.E. : N°446 Santa Beatriz
 1.2 Ciclo : II
 1.3 Director (a) : Liz Margot Valdiviezo Guevara
 1.4 Docente : Elita Perales Bernal.
 1.5 Fecha : Lunes 16 / 09 /2024
 1.6 Denominación : “Las emociones en movimiento”

Tiempo: 60 minutos.

II. PROPÓSITO:

Que los niños y niñas reconozcan sus emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo) e imiten técnicas simples de regulación emocional, mediante el uso de la ruleta con imágenes.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

(Selección de competencias, capacidades, desempeños...)

Áreas	Competencias	Capacidades	Desempeños	Criterios/ indicadores	Instrumentos
Personal social	Construye su identidad.	Se valora así mismo. Autorregula sus emociones.	Se relaciona con adultos y niños de su entorno en diferentes actividades del aula y juega en pequeños grupos. Participa en actividades grupales poniendo en práctica las normas de convivencia y los límites que conoce. Colabora en el cuidado del uso de recursos, materiales y espacios compartidos.	Reconoce e imita distintas emociones expresándolas con gestos, movimientos y palabras, utilizando recursos propuestos como la ruleta y la plastilina, durante una experiencia lúdica.	Rúbrica de evaluación

IV. ACTIVIDADES PERMANENTES O DE RUTINA:

Saludo, Oración, Control de asistencia, Cartel de responsabilidades, Ver cómo está el día, Fecha.

V. **SECUENCIA DIDÁCTICA:**

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
Inicio	Motivación	Observan un sobre mágico para despertar la motivación en los niños. La docente presenta un sobre mágico dentro de él se encontrará imágenes de un niño triste y una niña asustada. La docente pide la participación de los niños para descubrir lo que contiene el sobre.	Sobre mágico	5'
	Saberes previos	Dialogan para recuperar saberes previos. La docente plantea las siguientes preguntas: ¿Cuándo te quitan tu juguete favorito como te sientes? ¿Cuándo te comprando tu fruta favorita como te sientes? ¿Cuándo escuchamos una historia de terror cómo nos sentimos?	Recurso oral	5'
	Conflicto cognitivo	Observan un títere para reflexionar. La docente presenta al títere quien les viene a contar lo que le pasó: “Hola amigos mi nombre es pepito y hoy mi mamá se fue al mercado y no me compró un caramelo y yo me tiré al piso” ¿Todos podemos tener las mismas emociones?	Títere Recurso oral	5'
	Propósito	Escuchan el propósito para saber del tema. La docente presenta un cartel con el propósito a los niños y niñas: “Que los niños y niñas reconozcan sus emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo) e imiten técnicas simples de regulación emocional, mediante el uso de la ruleta con imágenes.”	Cartel Recurso oral	2'

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
Desarrollo	Gestión y acompañamiento del aprendizaje	Observan la ruleta para identificar las emociones. La docente presenta la ruleta con imágenes de emociones y técnica que usaremos cuando nos sentimos molestos o tristes. Participan al girar la ruleta para imitar las emociones y técnicas. La docente pide la participación de los niños de forma voluntaria para que giren la ruleta e imiten la emoción que les tocó. Los niños junto a la docente imitan la emoción y la técnica que les ayuda a regular. La docente brinda el acompañamiento en la dinámica animando a todos a participar activamente, observando cómo responden a imitar las emociones y sus técnicas. Moldean la plastilina para identificar la emoción que sintieron en la actividad. La docente entrega plastilina para que los niños moldeen la emoción que sintieron en la actividad.	Ruleta Imágenes Recurso oral Plastilina	57'
Cierre	Evaluación / metacognición	Responden las preguntas para evaluar sus aprendizajes: ¿Qué aprendimos hoy con la ruleta? ¿Para qué nos servirá lo aprendido? ¿Cuándo nos sentimos molestos qué debemos hacer?	Recurso oral	3'

Rúbrica de evaluación sesión de aprendizaje 04

Nombres de los niños		Criterio de evaluación	Escala		
		Reconoce e imita distintas emociones expresándolas con gestos, movimientos y palabras, utilizando recursos propuestos como la ruleta y la plastilina,	I	E.P	L
1	Bautista Bravo Fernanda Catalina			x	
2	Coronel Peña Jimena Francisca			x	
3	Coronel Tenorio José Matías				x
4	Cotrina Barboza Selena Christell				x
5	Dávila Pancorbo Luana Kasandra				x
6	Espinoza Fernández, Ian Matteo	Identificó e imitó la emoción del enojo			x
7	Huamán Medina Alondra Solzireth			x	
8	Huamán Ojeda Jeremy Said			x	
9	Hubert Castillo Gianna Cathaleya			x	
10	Ibáñez Mata Karlessi Mia Fernanda			x	
11	Ibáñez Soto Danna Sofia			x	
12	Julca Pachamora Mariana Janel	Comentó que cuando su mamá no le compra dulces ella se enoja			x
13	La Madrid Cieza Bastian Zaid			x	
14	Lara Wayai Dalia Brillith Tavita			x	
15	Mejía Saldaña Luana Nathaly			x	
16	Narvaiza Frías Cesi Gabriela			x	
17	Oblitas Abad Christian Matteo			x	
18	Ochoa Montalvan Hassler Kaleb	Giró la ruleta e imitó la emoción triste			x
19	Olano Culquicondor Romina Maciel			x	
20	Pereira Rubio Adriel Santiago			x	
21	Requejo Diaz, Esteban Abdiel			x	
22	Silva Mota Josué Jeremías			x	
23	Ticlahuanca Becerra Bruno Martin			x	
24	Tocto Martínez Anny Valeria	De manera voluntaria giró la ruleta			x
25	Tullume Condezo Wilmer Efraín			x	
26	Vallejos Copia Ariana Isabel			x	
27	Vinces Arana, Marlon Leonel			x	
28	Yajahuanca Samamé Isabella Leilani			x	

SESIÓN DE APRENDIZAJE 05

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1 I.E. : N°446 Santa Beatriz
 1.2 Ciclo : II
 1.3 Director (a) : Liz Margot Valdiviezo Guevara
 1.4 Docente : Elita Perales Bernal
 1.5 Fecha : 17/09/2024 Tiempo: 60 minutos.
 1.6 Denominación : “Aprendemos con el cubo mágico a resolver conflictos”

II. PROPÓSITO:

Que los niños y niñas aprendan a resolver problemas cuando juegan con sus amigos

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

(Selección de competencias, capacidades, desempeños)

Áreas	Competencias	Capacidades	Desempeños	Criterios/indicadores	Instrumentos
Personal social	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Interactúa con todas las personas. Construye normas, y asume acuerdos y leyes. Participa en acciones que promueven el bienestar común.	•Se relaciona con adultos y niños de su entorno en diferentes actividades del aula y juega en pequeños grupos. •Participa en actividades grupales poniendo en práctica las normas de convivencia y los límites que conoce. •Colabora en el cuidado del uso de recursos, materiales y espacios.	“Participa en dramatizaciones y resuelve conflictos de manera pacífica.”	Rúbrica de evaluación

IV. ACTIVIDADES PERMANENTES O DE RUTINA:

Saludo, Oración, Control de asistencia, Cartel de responsabilidades, Ver cómo está el día, Fecha,

V. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
Inicio	Motivación	Escuchan una canción para motivarse - En asamblea la docente presenta la canción titulada “ <i>cuando tengo un problema</i> ”, los niños junto a las docentes bailan.	Tv	5'
	Saberes previos	Dialogan para recuperar sus saberes previos. La docente realiza las siguientes preguntas: ¿Qué hacen cuando dos amigos quieren el mismo juguete? ¿Cómo se sienten cuando alguien no los deja jugar? ¿Qué hacen cuando no pueden ponerse de acuerdo?	Recurso oral	5'
	Conflicto cognitivo	Escuchan una situación problemática y responden a preguntas para problematizar	Recurso oral	5'

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
		La docente cuenta: "En el recreo vi que María y José querían usar la misma pelota. María lloró y José se fue molesto. La pelota quedó en el suelo y ninguno pudo jugar" ¿Qué creen que pasó? ¿Cómo se podrían haber puesto de acuerdo?		
	Propósito	Escuchan el propósito para saber del tema. - "Que los niños y niñas aprendan a resolver problemas cuando juegan con sus amigos"	Recurso oral Cartel	2'
Desarrollo	Gestión y acompañamiento del aprendizaje	Observan el cubo mágico para motivar la actividad La docente presenta el cubo mágico que contiene diferentes situaciones problemáticas cotidianas del aula representadas a través de imágenes en cada cara del cubo Preguntas: ¿Qué creen que es? ¿Para qué nos sirve? ¿Qué situaciones observan? Lanzan el cubo para explorar las situaciones La docente invita a los niños a participar lanzando el cubo de forma voluntaria Los niños describen la situación problemática que aparece y comparten si les ha pasado algo similar Por cada situación, la docente pregunta: ¿Qué podrían hacer para solucionarlo? Dramatizan para solucionar conflictos En asamblea, los niños seleccionan al azar dos o tres conflictos Los niños, divididos en pequeños grupos, dramatizan diferentes formas de resolver cada conflicto La docente acompaña sugiriendo palabras mágicas como "por favor", "perdón", "podemos compartir" Reflexionan sobre cuál solución les gustó más y por qué Dibujan para representar soluciones La docente entrega papel bond y crayolas a cada niño para que dibujen una forma de resolver conflictos que aprendieron hoy La docente acompaña individualmente, preguntando sobre sus creaciones y reforzando las buenas ideas	Dado mágico con imágenes Recurso oral Pinturas, papel	40'
Cierre	Evaluación / metacognición	Responden a las preguntas para conocer sus aprendizajes obtenidos. -La docente realiza las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Les gustó la actividad? ¿Qué acciones pondrían en práctica? ¿Cómo lo harían?	Recurso oral	3'

Rubrica de evaluación sesión de aprendizaje 05

Nombres de los niños		Criterio de evaluación	Escala		
		“Participa en dramatizaciones y resuelve conflictos de manera pacífica”	Inicio	Proceso	Logrado
1	Bautista Bravo Fernanda Catalina	Lanza el cubo y comenta la situación que observó.		x	
2	Coronel Peña Jimena Francisca			x	
3	Coronel Tenorio José Matías			x	
4	Cotrina Barboza Selen Christell			x	
5	Dávila Pancorbo Luana Kasandra			x	
6	Espinoza Fernández, Ian Matteo			x	
7	Huamán Medina Alondra Solzireth			x	
8	Huamán Ojeda Jeremy Said			x	
9	Hubert Castillo Gianna Cathaleya			x	
10	Ibáñez Mata Karlessi Mia Fernanda			x	
11	Ibáñez Soto Danna Sofia			x	
12	Julca Pachamora Mariana Janel				x
13	La Madrid Cieza Bastian Zaid	Dibuja la dramatización que realizó.			x
14	Lara Wayai Dalia Brillith Tavita			x	
15	Mejía Saldaña Luana Nathaly			x	
16	Narvaiza Frías Cesi Gabriela			x	
17	Oblitas Abad Christian Matteo			x	
18	Ochoa Montalvan Hassler Kaleb				x
19	Olano Culquicondor Romina Maciel			x	
20	Pereira Rubio Adriel Santiago			x	
21	Requejo Diaz, Esteban Abdiel			x	
22	Silva Mota Josué Jeremías			x	
23	Ticliahuanca Becerra Bruno Martin			x	
24	Tocto Martínez Anny Valeria			x	
25	Tullume Condezo Wilmer Efraín			x	
26	Vallejos Copia Ariana Isabel	Participa en la dramatización con su compañero			x
27	Vinces Arana, Marlon Leonel			x	
28	Yajahuanca Samamé Isabella Leilani	Comenta la solución ante el caso de problematización			x

SESIÓN DE APRENDIZAJE 06

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1	I.E.	: N°446 Santa Beatriz	
1.2	Ciclo	: II	
1.3	Director (a)	: Liz Margot Valdiviezo Guevara	
1.4	Docente	: Elita Perales Bernal	
1.5	Fecha	: Miércoles 18 / 09 /2024	Tiempo: 60 minutos.
1.6	Denominación	: “Yo puedo ayudar junto a mi amigo el parlante”	

II. PROPÓSITO:

Que los niños y niñas identifiquen acciones cotidianas para ayudar a sus compañeras y participen en actividades grupales de colaboración haciendo uso del parlante.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

(Selección de competencias, capacidades, desempeños)

Áreas	Competencias	Capacidades	Desempeños	Criterios/indicadores	Instrumentos
Personal social	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Interactúa con todas las personas. Construye normas, y asume acuerdos y leyes. Participa en acciones que promueven el bienestar común.	Se relaciona con adultos y niños de su entorno en diferentes actividades del aula y juega en pequeños grupos. Participa en actividades grupales poniendo en práctica las normas de convivencia y los límites que conoce. Colabora en el cuidado del uso de recursos, materiales y espacios compartidos.	Participa en actividades grupales ayudando a sus compañeros, demostrando actitudes de colaboración y respeto.	Rúbrica de evaluación

IV. ACTIVIDADES PERMANENTES O DE RUTINA:

Saludo, Oración, Control de asistencia, Cartel de responsabilidades, Ver cómo está el día, Fecha.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
Inicio	Motivación	Escuchan una canción del parlante para despertar el interés. La docente enciende el parlante y reproduce una canción titulada “Canción para ayudar” con el fin de motivar a los niños y niñas.	Parlante	5’
	Saberes previos	Dialogan para recuperar sus saberes previos.	Recurso oral	5’

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
		La docente realiza las siguientes preguntas: ¿Has ayudado a un amigo antes? ¿Cómo lo hiciste? ¿Qué hacen para ayudar en el aula o en casa?		
	Conflicto cognitivo	Escuchan un caso para generar conflicto. La docente cuenta el caso: "Imaginemos que un amigo quiere guardar todos sus juguetes, pero son muchos... ¿Creen que puede hacerlo solo?"	Recurso oral	5'
	Propósito	Escuchan el propósito para saber del tema. - "Que los niños y niñas identifiquen acciones cotidianas para ayudar a sus compañeras y participen en actividades grupales de colaboración haciendo uso del parlante."	Recurso oral Cartel	2'
Desarrollo	Gestión y acompañamiento del aprendizaje	Observamos una dramatización para encontrar soluciones. La docente con la ayuda de muñecos, representa una escena: Un muñeco intenta levantar una caja de bloques, pero no puede solo. Otro muñeco llega y lo ayuda. La docente pregunta a los niños: ¿Qué hizo su amigo? ¿Cómo se sintió cuando le ayudaron? ¿Tú qué harías si ves a alguien en esa situación? Organizan grupos para desarrollar la actividad. La docente organiza a los niños en por grupos de cinco integrantes y explica la actividad: "El parlante dirá acciones que implican ayudar a un compañero. Cada grupo escuchará un audio diferente y deberá escuchar con atención para identificar quién necesita ayuda y cómo pueden colaborar." A cada grupo se le entrega un material distinto que simula una situación real: A un grupo se le da una mesa con cuadernos desordenados, representando a un compañero que necesita ayuda para ordenarlos. A otro grupo se le entrega una caja con bloques mezclados por colores, y deben ayudar a clasificarlos correctamente. Otro grupo tiene libros desorganizados y deben ayudar a guardarlos en su sitio.	Muñecos Recurso oral Parlante	40'
			Cuadernos Bloques Libros	

Momentos	Procesos Pedagógicos	Estrategias y/o Actividades	Recursos y/o materiales	T
		Cada grupo escucha su audio, elige al compañero que necesita ayuda y los demás colaboran en la tarea. Luego rotan los roles para que todos tengan la oportunidad de ayudar y recibir ayuda. El parlante reproduce las siguientes frases: “Ayuda a tu amigo a recoger los bloques.” “Ayuda a tu amiga a guardar los libros.” “Ayuda a tu compañero a ordenar por colores los bloques” Finalmente se sientan en asamblea para comunicar las acciones que realizaron, y lo que más les gusto.		
Cierre	Evaluación metacognición /	La docente pregunta: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Para qué nos servirá lo aprendido? ¿Le gusto la actividad del día de hoy? ¿Cómo podrán en práctica lo aprendido?	Recurso oral	3'

Rubrica de evaluación sesión de aprendizaje 06

Nombres de los niños		Criterio de evaluación	Escala		
		Participa en actividades grupales ayudando a sus compañeros, demostrando actitudes de colaboración y respeto.	Inicio	Proceso	Logrado
1	Bautista Bravo Fernanda Catalina			X	
2	Coronel Peña Jimena Francisca			X	
3	Coronel Tenorio José Matías			X	
4	Cotrina Barboza Selena Christell				X
5	Dávila Pancorbo Luana Kasandra			X	
6	Espinoza Fernández, Ian Matteo	Necesita ayuda para seguir las instrucciones.		X	
7	Huamán Medina Alondra Solzireth				X
8	Huamán Ojeda Jeremy Said			X	
9	Hubert Castillo Gianna Cathaleya			X	
10	Ibáñez Mata Karlessi Mia Fernanda			X	
11	Ibáñez Soto Danna Sofia	Ayuda a sus compañeros con entusiasmo			X
12	Julca Pachamora Mariana Janel				X
13	La Madrid Cieza Bastian Zaid			X	
14	Lara Wayai Dalia Brillith Tavita			X	
15	Mejía Saldaña Luana Nathaly			X	
16	Narvaiza Frías Cesi Gabriela				X
17	Oblitas Abad Christian Matteo			X	
18	Ochoa Montalvan Hassler Kaleb				X
19	Olano Culquicondor Romina Maciel	Responde las preguntas dirigidas por la docente			X
20	Pereira Rubio Adriel Santiago			X	
21	Requejo Diaz, Esteban Abdiel				X
22	Silva Mota Josué Jeremías			X	
23	Ticliahuanca Becerra Bruno Martin			X	
24	Tocto Martínez Anny Valeria	Cumple con las indicaciones del parlante			X
25	Tullume Condezo Wilmer Efraín			X	
26	Vallejos Copia Ariana Isabel			X	
27	Vinces Arana, Marlon Leonel			X	
28	Yajahuanca Samamé Isabella Leilani				X

Anexo 7
Diarios de observación de sesiones de aprendizaje

DIARIO DE CAMPO 1

Fecha: 09/09/2024			
Hora: 8:00 a.m.			
Edad: 3 años			
Sesión de aprendizaje: "Planificamos con el dado mágico"			
Código	Hechos	Categoría	Interpretación
	Al ingresar al aula, varios niños observaron con asombro el dado gigante colocado en la alfombra. Romina exclamó: "¡Está bonito, tiene dibujos!". Ian quiso tocarlo de inmediato.	Curiosidad	La presencia de un recurso lúdico y visualmente atractivo genera entusiasmo y disposición para participar. Según Vygotsky (1978), los materiales significativos activan zonas de desarrollo próximo.
	Durante la dinámica, cada niño lanzó el dado por turnos. Cuando a Selena le tocó la imagen del jabón, dijo: "Para lavarse las manos". Bastián señaló el dado y comentó: "Eso es para estar limpios".	Reconocimiento simbólico	El dado favoreció la expresión oral a partir de símbolos concretos. Según Piaget (1962), en la etapa preoperacional el pensamiento simbólico se potencia con objetos visuales.
	Mia, al observar que los demás hablaban, alzó la mano, pero no dijo nada. Alguien dijo "yo sí sé", y ella bajó la mirada. La docente le pidió que dijera lo que pensaba, pero solo sonrió.	Participación silenciosa	Algunos niños requieren más tiempo para sentirse seguros al hablar. Según Bowlby (1969), el vínculo afectivo influye en la confianza para expresarse. Se validó su gesto como forma de participación.
	Cristian propuso que en el proyecto "cantemos cuando hablemos del cuerpo". La docente escribió su idea y la leyó en voz alta. Él sonrió con orgullo y dijo: "Eso dije yo".	Iniciativa	Valorar públicamente las ideas de los niños refuerza su autoestima y el sentido de pertenencia. Según Erikson (1950), esta etapa fortalece la iniciativa y la autonomía.
	Al cierre, varios niños recordaban las imágenes que les tocaron. Catalina dijo: "Yo ayudé con la parte de cómo jugar". Jeremy dijo: "Yo dije que necesitamos música".	Memoria significativa	La reflexión sobre lo vivido permite consolidar aprendizajes. Según Flavell (1979), la metacognición en esta etapa se manifiesta en formas simples, como recordar lo hecho o dicho.

DIARIO DE CAMPO 2

Fecha: 10/09/2024			
Hora: 8:00 a.m.			
Edad: 3 años			
Sesión de aprendizaje: "Jugando con el parlante reconozco mi cuerpo"			
Código	Hechos	Categoría	Interpretación
	A las 8:00 a.m. los niños ingresaron. Varios entraron corriendo y gritando. Santiago se lanzó al suelo comenzó a rodar. Kasandra, sin embargo, se acercó y me dijo: "¿Hoy vamos a jugar Miss?".	Conducta desorganizada	El ingreso caótico refleja la necesidad de rutinas firmes al inicio del día. Según Bronfenbrenner (1979), el entorno inmediato y la previsibilidad favorecen la regulación emocional. El saludo y la canción activadora ayudaron a redirigir la atención hacia lo pedagógico.
	Al presentar el "parlante mágico", los niños se acercaron curiosos. Giana lo tocó con delicadeza, mientras Jeremy lo apagaba y lo prendía. Mia se mantuvo al fondo, observando sin intervenir.	Exploración sensorial	El interés por el objeto presentado estimula la atención y la motivación intrínseca. Según Vygotsky (1978), los objetos con carga lúdica potencian el aprendizaje situado. La actitud de Mia puede estar ligada a inseguridad, por lo cual no fue presionada, pero sí invitada a participar.
	Durante el juego "El parlante dice", la mayoría imitaba los movimientos. Efraín gritaba las órdenes antes de que terminaran de sonar, interrumpiendo. Bastián se acercó varias veces a mis piernas para "mostrar" que lo hacía bien.	Impulsividad	Esta necesidad de anticiparse o mostrarse responde a un desarrollo aún incipiente de la autorregulación emocional. Según Barkley (1997), los niños con baja inhibición verbal actúan sin filtrar. Se reforzó con frases positivas a quienes esperaban su turno, modelando la conducta esperada.
	Al pasar al juego con muñecos, Catalina comenzó a acariciar el suyo, pero no respondía a las preguntas. Selena tomó la palabra y dijo: "Acá están sus piernas". Ian movía el muñeco y hacía que "bailara".	Participación no verbal	Aunque algunos niños no verbalizan, sí están presentes y conectados desde el cuerpo. Según Gardner (1983), las inteligencias múltiples permiten que un niño se exprese también desde lo corporal o visual. Se validaron sus formas distintas de responder sin forzar el habla.

	En el momento de señalar su cuerpo, Romina gritó “¡mi barriga!” y se levantó la polera. Matías hizo lo mismo, generando risas en otros. Algunos como Mia y Catalina no pasaron al frente, pero observaron atentos a sus compañeros.	Expresión corporal espontánea	La risa colectiva frente a gestos corporales revela una etapa natural de descubrimiento. Según Freud (1905), en esta fase el cuerpo es fuente de identidad y placer. La docente moderó con humor y cuidado, reforzando el respeto por uno mismo y por los demás.
	Con la plastilina, varios modelaban sin identificar partes. Bastián dijo “esta es mi mano” mostrando una forma sin dedos. Jeremy hacía bolas y las lanzaba. Selena modeló una carita y dijo: “Tiene ojitos, mira”.	Exploración plástica	El modelado con plastilina activa procesos sensoriomotores importantes. Según Piaget (1952), esta manipulación concreta favorece el paso del pensamiento intuitivo al representacional. Se validó cada creación sin corregir formalmente, priorizando la exploración libre.
	En la asamblea final, se preguntó: “¿Qué parte del cuerpo te gusta más?”. Cristian respondió “mi mano porque hace fuerza”. Kasandra dijo “mi cara porque sonrío”. Mia no respondió, pero levantó la mano y luego bajó la cabeza.	Participación emocional	La toma de conciencia del cuerpo favorece la autoafirmación. Según Erikson (1950), esta etapa implica el desarrollo de la autonomía y la iniciativa. Se respetó el silencio como forma de participación emocional. La repetición de estas dinámicas permitirá futuras respuestas más abiertas.

DIARIO DE CAMPO 3

Fecha: 11/09/2024			
Hora: 8:00 a.m.			
Edad: 3 años			
Sesión de aprendizaje: "Giramos, Aprendemos y Cuidamos nuestro cuerpo"			
Código	Hechos	Categoría	Interpretación
	Al presentar la caja mágica, Ariana se entusiasmó: "¡Eso es jabón, yo tengo uno rosado!". Any miró atenta cada objeto, preguntando: "¿Esto es para comer?" al ver la fruta. Esteban agarró el champú y dijo "Esto es de mi papá".	Aprendizaje significativo	La conexión con objetos cotidianos facilita el aprendizaje significativo. Piaget explica que el conocimiento se construye desde la manipulación concreta en esta etapa sensoriomotriz.
	Durante la historia del títere, Ceci se mostró interesada. Cuando se preguntó qué pasaría si no nos lavamos, Efraín respondió: "Nos da tos". Jimena comentó: "A mí me lavan los dientes". Bruno solo miraba, moviendo su cuerpecito al ritmo del títere.	Interacción verbal y corporal	Las historias permiten la proyección emocional. Según Vygotsky, la interacción verbal y no verbal forma parte del proceso comunicativo. Bruno participa desde lo corporal, lo cual es válido y significativo.
	En la dinámica de la ruleta: Marlon giró con fuerza, tocó "lavarse las manos" y dijo: "Con jabón y agua tibia". Any imitó el cepillado diciendo: "¡Yo me lavo sola!". Ariana bailó cuando tocó "ejercicio". Bruno giró con ayuda y sonrió al salir a "comer fruta", señalando una manzana de cartulina.	Participación activa	El juego estructurado motiva la expresión espontánea. Malaguzzi sostenía que el cuerpo y el movimiento son formas de lenguaje. Bruno responde con señalamientos y gestos, lo que también refleja comprensión.
	En la actividad gráfica: Esteban dibujó una gran boca y dijo: "Cepillo mis dientes con mamá". Ceci hizo una ducha y dijo "así limpio todo". Bruno garabateó en una esquina de la hoja, mientras observaba a sus compañeros.	Expresión gráfica	La expresión a través del dibujo permite procesar lo aprendido. Según Lowenfeld, cada niño se encuentra en una etapa gráfica distinta; el garabateo de Bruno también comunica.
	En la metacognición: Any dijo "Aprendí a cuidar mi cuerpo". Marlon gritó: "¡La fruta da fuerza!". Efraín: "Si te lavas, no te enfermas". Bruno asintió cuando se le preguntó si le gustó.	Conciencia del aprendizaje	La reflexión fortalece la conciencia de lo aprendido. Según Flavell, en la infancia la metacognición es emergente pero poderosa. El asentimiento de Bruno es una forma válida de participación que debe ser reconocida.

DIARIO DE CAMPO 4

Fecha: 16/09/2024			
Hora: 8:00 a.m.			
Edad: 3 años			
Sesión de aprendizaje: "Las emociones en movimiento"			
Código	Hechos	Categoría	Interpretación
	A las 8:00 a.m., los niños ingresaron al aula. Cristian e Ian se empujaban por entrar primero. Catalina se aferró a la pierna de la docente sin decir nada.	Ingreso impulsivo	El ingreso refleja diferencias en la regulación emocional. Según Erikson (1950), la necesidad de seguridad y autonomía se alterna a esta edad. Se reforzó el ingreso con saludo afectuoso y palabras seguras.
	Al ver el sobre mágico, varios niños se mostraron curiosos. Mia preguntó "¿Qué hay ahí?" mientras Efraín trataba de abrirlo sin esperar instrucciones.	Curiosidad	El recurso generó interés, pero también reacciones impulsivas. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en la interacción guiada. Se establecieron normas antes de manipular el material.
	Cuando el títere "Pepito" habló de su enojo por no recibir un caramelo, algunos niños se rieron, otros como Selena dijeron "eso no se hace". Bastián gritó "¡yo también lloro!".	Reconocimiento de emociones y empatía	El relato activó la identificación emocional. Según Goleman (1995), la empatía se construye con experiencias que reflejan emociones propias. Se validaron todas las respuestas.
	Durante la ruleta, Catalina giró y le tocó "tristeza". Se tapó la cara con las manos. Jeremy dijo: "¡Yo también estuve triste porque se rompió mi carro!".	Imitación emocional	La actividad facilitó la expresión emocional simbólica. Según Gardner (1983), la inteligencia interpersonal se manifiesta en estas conexiones afectivas.
	Al modelar plastilina, Romina formó una cara con lágrimas. Dijo: "Estoy triste porque me gritaron ayer". Ian modeló una cara feliz y dijo: "Porque hoy jugué con Bastián".	Expresión emocional con material plástico	Según Lowenfeld (1947), el arte infantil permite exteriorizar emociones no verbalizadas. Se reforzó el respeto por cada producción.

DIARIO DE CAMPO 5

Fecha: 17/09/2024			
Hora: 8:00 a.m.			
Edad: 3 años			
Sesión de aprendizaje: "Aprendemos con el cubo mágico a resolver conflictos"			
Código	Hechos	Categoría	Interpretación
	A las 8:00 a.m., los niños fueron ingresando de manera diversa. Bastián y Efraín corrieron por el aula empujándose entre ellos y gritando: "¡Primero yo!". En cambio, Isabella saludó con un beso en la mejilla y se sentó sin que se lo pidieran. Mia miraba a sus compañeros desde la puerta sin entrar hasta que la docente lo llamó.	Regulación emocional	Este contraste revela distintos niveles de desarrollo socioemocional. Según Erikson (1950), a esta edad se consolida la autonomía, pero algunos niños aún dependen del adulto para regular su ingreso y conducta. La previsibilidad y afecto en la bienvenida reducen la ansiedad y favorecen el tránsito del hogar al aula.
	Durante la canción "Cuando tengo un problema", la mayoría participó con entusiasmo. Bastián se paró delante del grupo para bailar junto a la docente. Cristian aplaudía mirando a la docente esperando aprobación. Mientras tanto, Romina se tapaba los oídos por momentos y se reía, pero sin participar	Hipersensibilidad sensorial	La conducta de Bastián refleja liderazgo emergente, mientras que Cristian busca atención afectiva del adulto. En el caso de Romina, su evitación puede responder a sensibilidad al sonido, frecuente a esta edad. Según Gardner (1983), la inteligencia interpersonal y musical se manifiestan de maneras diversas.
	Al narrar la situación problemática, los niños escuchaban con atención. Luego, Kaleb comentó que debieron ponerse de acuerdo antes de jugar. Mientras tanto, Selene escuchaba y Cristian jugaba con la silla haciendo ruido	Inatención	En este caso, la inatención se evidencia en Cristian, quien juega con la silla y hace ruido mientras sus compañeros escuchan, mostrando dificultad para mantener la actividad grupal. Según Barkley (2015), la inatención se caracteriza por la incapacidad de sostener la atención en tareas que requieren concentración, lo que puede generar conductas disruptivas en el aula.
	Al presentar el cubo, Bastián, Efraín, Mía, Matías y Esteban se levantaron rápidamente y se acercaron a la docente intentando quitárselo con entusiasmo. La docente les pidió que regresaran a sus asientos, pero Bastián insistía en que quería lanzarlo primero. Ante ello, la docente tomó suavemente su mano y lo acompañó hasta su silla para que se sentara. Luego, explicó	Impulsividad	Se evidencia impulsividad cuando varios niños se levantan e intentan tomar el cubo sin esperar indicaciones, especialmente Bastián, quien insiste en lanzarlo primero. Este comportamiento refleja dificultad para controlar impulsos y respetar turnos en actividades grupales. Según Papalia, Duskin y Martorell (2012), la impulsividad infantil se manifiesta al actuar sin considerar

	con claridad cómo se iba a utilizar el cubo y cuál sería la dinámica de la actividad		reglas ni consecuencias inmediatas.
	La docente invitó a voluntarios para lanzar el dado. Isabella, Selena y Mariana levantaron la mano y esperaron su turno. Cada niño lanzaba el cubo y compartía experiencias relacionadas con la imagen. Cuando le tocó a Bruno, lanzó el dado pero no comentó su experiencia y regresó a su asiento. Luego, Efraín lanzó repetidamente sin atender las indicaciones de la docente	Desobediencia	En esta situación se observa desobediencia, reflejada cuando Bruno no sigue la instrucción de compartir su experiencia y Efraín lanza el dado repetidamente sin atender las indicaciones de la docente. Este comportamiento interfiere con la dinámica grupal y demuestra dificultad para acatar normas y límites en la actividad. Según Papalia, Duskin y Martorell (2012), la desobediencia en la infancia puede manifestarse como resistencia a cumplir reglas o seguir instrucciones.
	Para la dramatización, la docente organizó a los niños en grupos. Mientras todos se ubicaban, Cristian no quería separarse de Efraín, por lo que la docente le recordó que debía regresar a su grupo. Al recibir la indicación, se molestó y fue a sentarse. Cuando comenzó la dramatización, Mía no participaba, ya que no escuchaba con atención a la docente ni a sus compañeros, por lo que no sabía qué debía hacer	"Desobediencia e inatención."	Durante la dramatización se observan desobediencia e inatención. Cristian no acata la indicación de integrarse a su grupo y se retira molesto, mientras que Mía no participa por falta de atención a la docente y a sus compañeros. Estas conductas reflejan dificultades de autorregulación, que según Papalia, Duskin y Martorell (2012), son comunes en la infancia y requieren normas claras, acompañamiento y motivación para favorecer la participación y adaptación grupal.
	Al despedirse, varios niños dijeron "¡Chao dado!" y algunos se acercaron a tocarlo. Jeremy lo abrazó y dijo: "Te quiero dado bueno". Kasandra lo besó en una cara con imagen feliz.	Apego simbólico	El dado se convirtió en un objeto significativo, cargado de afecto y sentido. Según Bruner (1983), el componente emocional del aprendizaje favorece la construcción de significado. El uso de este recurso lúdico activó no solo el pensamiento, sino también el afecto.

DIARIO DE CAMPO 6

Fecha: Miércoles 18/09/2024			
Hora: 8:00 a.m.			
Edad: 3 años			
Sesión de aprendizaje: "Yo puedo ayudar junto a mi amigo el parlante"			
Código	Hechos	Categoría	Interpretación
	A las 8:00 a.m. los niños ingresaron al salón entraron tranquilos, otros lo hicieron corriendo. Bastián y Jeremy comenzaron a empujarse para ver quién llegaba primero. Mientras tanto, Kasandra se sentó sin dificultad en su lugar y saludó sonriente.	Comportamientos impulsivos	Estas conductas de entrada reflejan un desarrollo aún incipiente del control de impulsos. Según Kagan (2002), la impulsividad en la primera infancia está ligada a un temperamento reactivo. El recibimiento con una rutina predecible y una canción activa ayudó a canalizar la energía hacia una disposición más cooperativa.
	Al momento del saludo y la canción "Hola, hola, para ti...", Matías se paraba, interrumpía con sonidos y frases sin relación al momento. Cuando se le pidió que cantara con todos, lo hizo, pero hablando más fuerte que los demás.	Conducta habladora	Estas conductas orales repetitivas responden al desarrollo del control de impulsos, aún en proceso. Según Barkley (1997), los niños con escasa autorregulación verbal tienden a verbalizar sus pensamientos sin filtrar. Mi intervención fue continua pero firme, usando estrategias de redirección positiva.
	Durante la conversación sobre "¿has ayudado a un amigo?", Selena y Kasandra compartieron experiencias claras. Mia permaneció en silencio, mirando a los demás. Catalina se rascaba el vestido, algo desconectada y sin prestar atención.	Participación desigual	La escasa respuesta verbal puede reflejar inseguridad emocional o timidez. Según Bowlby (1969), el apego seguro influye en la confianza para participar. Mi postura cercana y sin presión favoreció la observación activa de las niñas, permitiendo que se sintieran incluidas sin forzarlas a hablar.
	Al presentar los títeres y simular una escena de ayuda, muchos niños reaccionaron con entusiasmo. Bastián intentó arrebatarse uno de los muñecos diciendo "¡yo lo levanto!", mientras Romina se paraba en la silla para ver mejor. Cristian gritaba "¡yo también quiero!" generando desorden momentáneo.	Conducta explosiva	Este tipo de comportamiento, según Kagan (2002), se vincula a estilos de temperamento reactivo y necesidad de atención inmediata. La intervención respetuosa, con límites claros y una oferta de participación guiada, favoreció su reincorporación y atención en la escena.
	Al iniciar la actividad del parlante, se formaron grupos. Mientras algunos niños (como Ian, Selena y Kasandra) colaboraban ordenando materiales, Matías y Jeremy se disputaban los bloques, empujándose. Romina pateó una caja.	Conducta disruptiva colectiva	La conducta disruptiva se puede intensificar cuando se refuerza entre pares. Según Bandura (1986), el aprendizaje vicario puede replicar comportamientos si estos no son limitados a tiempo. El uso de estrategias conductuales positivas permitió reconducir la dinámica: reforzando con elogios a los que

			colaboraban y guiando con firmeza a quienes se salían del acuerdo.
	Matías comenzó a gritar “¡yo ya lo hice!” mientras interrumpía a Cristian que estaba ordenando. Cuando se le pidió esperar, respondió “¡pero él también habla!” señalando al otro niño. Luego bajó la voz y siguió participando.	Actitud pasivo-agresiva	Esta actitud muestra dificultad para asumir límites sin justificarse mediante la comparación. El desarrollo socioemocional en esta etapa aún requiere acompañamiento constante en la autorregulación. Se priorizó el reforzamiento de logros sobre el señalamiento de fallas.
	En la asamblea final, pregunté: “¿Qué aprendimos hoy?” Bastián dijo: “Ayudar está bien” pero lo dijo en tono burlón, imitando a Kasandra. Al mirarlo con calma, corrigió: “Yo ayudé a Jeremy con los bloques”. Catalina no dijo nada, pero me miró con una sonrisa leve.	Búsqueda de atención	Este comportamiento evidencia una forma de búsqueda de atención mediante la risa o repetición irónica. Según la teoría del apego de Bowlby (1988), estas actitudes pueden estar ligadas a inseguridad emocional. El enfoque calmado y claro desde el adulto permite contener sin reforzar negativamente este tipo de conducta.

Anexo 7 – A

Resultados de rubricas de evaluación de las sesiones de aprendizaje

Sesión de aprendizaje	Criterios de evaluación	Escala valorativa			Observaciones
		Inicio	Proceso	Logrado	
"Planificamos con el cubo mágico"	Participa en actividades comunicativas expresando sus ideas de manera oral y verbal, a partir de imágenes que representan acciones cotidianas relacionadas con el cuidado y la colaboración	8	14	6	- Comenta las acciones que observan en el cubo - Escucha la planificación, pero no participa verbalmente - No usa frases para expresar sus ideas
"Jugando con el parlante reconozco mi cuerpo"	Reconoce y nombra partes de su cuerpo a partir de indicaciones orales, participando con entusiasmo en la dinámica	6	18	4	- Señala las partes de su cuerpo - Necesita apoyo de la docente para que reconozca las partes de su cuerpo - Señala las partes de su cara - Se distrae y no escucha a la docente
"Giramos, Aprendemos y Cuidamos nuestro cuerpo"	Expresa oralmente hábitos de cuidado del cuerpo utilizando palabras sencillas y recursos no verbales	3	17	8	- Comenta que se baña todos los días - Comenta que utiliza el peine - Comenta que se cepilla los dientes después de comer - Nombra los útiles de higiene de la ruleta
"Las emociones en movimiento"	Reconoce e imita distintas emociones expresándolas con gestos, movimientos y palabras, utilizando recursos propuestos como la ruleta y la plastilina	-	21	7	- Identificó e imitó la emoción del enojo - Comentó que cuando su mamá no le compra dulces ella se enoja - Giró la ruleta e imitó la emoción triste - De manera voluntaria giró la ruleta
"Aprendemos con el cubo mágico a resolver conflictos"	Participa en dramatizaciones y resuelve conflictos de manera pacífica	-	23	5	- Lanza el cubo y comenta la situación que observó. - Dibuja la dramatización que realizó - Participa en la dramatización con su compañero

Sesión de aprendizaje	Criterios de evaluación	Escala valorativa			Observaciones
		Inicio	Proceso	Logrado	
					- Comenta la solución ante el caso de problematización
"Yo puedo ayudar junto a mi amigo el parlante"	Participa en actividades grupales ayudando a sus compañeros, demostrando actitudes de colaboración y respeto		18	10	- Necesita ayuda para seguir las instrucciones. - Ayuda a sus compañeros con entusiasmo - Responde las preguntas dirigidas por la docente - Cumple con las indicaciones del parlante

Los resultados de la primera sesión evidencian que, 8 niños se ubicaron en el nivel C (inicio) y tuvieron limitaciones para expresar sus ideas; 14 niños se ubicaron en el nivel B (proceso) y participaron expresando algunas ideas; y 6 niños se ubicaron en el nivel AD (logrado) y fueron capaces de interactuar en actividades comunicativas expresando sus ideas de manera oral y verbal, a partir de imágenes que representan acciones cotidianas relacionadas con el cuidado y la colaboración.

Los resultados de la segunda sesión demuestran que, 6 niños se ubicaron en el nivel C (inicio) y expresaron dificultades para reconocer las partes del cuerpo; 18 niños se ubicaron en el nivel B (proceso) y reconocieron y nombraron algunas partes del cuerpo; y 4 niños se ubicaron en el nivel AD (logrado) y fueron capaces de reconocer y nombrar las partes de su cuerpo a partir de indicaciones orales, participando con entusiasmo en la dinámica.

Los resultados de la tercera sesión manifiestan que, 3 niños se ubicaron en el nivel C (inicio) y no expresaron hábitos de cuidado; 17 niños se ubicaron en el nivel B (proceso) y expresaron algunos hábitos de cuidado personal; y 8 niños se ubicaron en el nivel AD (logrado) y fueron capaces de expresar oralmente hábitos de cuidado del cuerpo utilizando palabras sencillas y recursos no verbales.

Los resultados de la cuarta sesión señalan que, 21 niños se ubicaron en el nivel B (proceso) y reconocen y expresan algunos estados emocionales; y 7 niños se ubicaron en el nivel AD (logrado) y fueron capaces de reconocer e imitar distintas emociones, expresándolas con gestos, movimientos y palabras, utilizando recursos propuestos como la ruleta y la plastilina.

Los resultados de la quinta sesión indican que, 23 niños se ubicaron en el nivel B (proceso) y a veces participan y colaboran en las actividades colaborativas; y 5 niños se ubicaron en el nivel AD (logrado) y fueron capaces de participar en dramatizaciones, resolviendo conflictos de manera pacífica.

Los resultados de la sexta sesión exponen que, 18 niños se ubicaron en el nivel B (proceso) y a veces apoyan a sus compañeros; y 10 niños se ubicaron en el nivel AD (logrado) y fueron capaces de participar en actividades grupales ayudando a sus compañeros, demostrando actitudes de colaboración y respeto.

Anexo 8

Ficha de observación de las estrategias didácticas

OBJETIVO: El objetivo del instrumento se orientó a evaluar las limitaciones y fortalezas de las estrategias didácticas: “Cubo”, “Mi amigo el parlante” y la “Ruleta” en la regulación de los comportamientos disruptivos de los niños de 3 años de edad en la Institución Educativa Inicial N° 446 Santa Beatriz de Jaén.

INSTRUCCIONES: Las observaciones se realizarán en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, para tal fin se tendrá en cuenta los siguientes criterios de valoración: Nunca permitió regular el comportamiento disruptivo (1), Requiere de ajustes para regular el comportamiento disruptivo (2), Parcialmente reguló el comportamiento disruptivo (3), y Permitió regular de forma efectiva el comportamiento disruptivo (4). Categoría: Estrategias didácticas.

Enunciados		Valoración cualitativa			
		Nunca permitió regular el comportamiento disruptivo	Requiere de ajustes para regular el comportamiento disruptivo	Parcialmente reguló el comportamiento disruptivo	Permitió regular de forma efectiva el comportamiento disruptivo
		(1)	(2)	(3)	(4)
Estrategia didáctica: Cubo					
01	Fomenta la participación ordenada y organizada				X
02	Propicia la asignación de acciones y toma de decisiones responsables				X
03	Genera la atención, escucha y comprensión emocional				X
04	Estimula la representación de actividades cotidianas mediadas por el docente				X
05	Incentiva la reflexión y retroalimentación				X
Estrategia didáctica: Mi amigo el parlante					
06	Reproduce sonidos musicales relajantes y estimulantes				X
07	Brinda indicaciones precisas para el desplazamiento ordenado				X
08	Promueve la escucha atenta de instrucciones y/o consignas				X
09	Fomenta la atención y concentración en las tareas y reglas de convivencia				X
10	Asocia la música con actividades de aprendizaje				X
Estrategia didáctica: Ruleta					
11	Incentiva la participación equitativa y el respeto a los turnos				X
12	Promueve la observación, concentración y atención selectiva				X
13	Recrea estados de ánimo con el acompañamiento del docente				X
14	Incentiva la confianza y seguridad en sí mismo				X
15	Fomenta la reflexión y toma de conciencia del comportamiento individual y colectivo				X

Anexo 9

Resultados de rúbrica de entrada y salida

RÚBRICA PARA EVALUAR EL COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

OBJETIVO: Evaluar el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad en la Institución Educativa Inicial N° 446 Santa Beatriz, considerando aspectos como la interacción física, expresión verbal, regulación motriz, control emocional, actitud prosocial y normas de convivencia.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Nunca (1 puntos)	A veces (2 puntos)	Casi siempre (3 puntos)	Siempre (4 puntos)
Interacción física	En sus interacciones físicas respeta a los demás, participa y colabora en las actividades recreativas, alegre y sin ninguna intención de agredir a los demás	En sus interacciones físicas ocasionalmente intenta golpear, empujar, morder, y patear a los demás aunque prefiere calmarse y buscar ayuda para superar su frustración	En sus interacciones físicas muestra intenciones de golpear, empujar, morder, y patear a los demás de forma controlada	En sus interacciones físicas golpea, empuja, muerde, patear a los demás de forma descontrolada
Expresión verbal	En el desarrollo de las actividades de aprendizaje utiliza expresiones verbales apropiadas para comunicarse, llegar a acuerdos, compartir experiencias y escuchar a los demás	En el desarrollo de las actividades de aprendizaje rara vez utiliza expresiones verbales que alteren la comunicación con los demás y evita imponer sus preferencias, gustos e intereses	En el desarrollo de las actividades de aprendizaje utiliza con cierta frecuencia expresiones verbales como insultos, apodos y grita para prevalecer sus preferencias e intereses	En el desarrollo de las actividades de aprendizaje agrede y amenaza verbalmente a sus compañeros para hacer prevalecer sus preferencias e intereses
Regulación motriz	Realiza movimientos voluntarios y con sentido como ejecuta las actividades de aprendizaje encomendadas, está quieto y atento a las instrucciones, se desplaza y participa cuando es necesario; y mantiene equilibrio y coordinación corporal	Realiza rara vez movimientos involuntarios y sin sentido pues es capaz de calmarse, se mantiene sentado, aunque por poco tiempo, sigue las instrucciones de la docente e intenta controlar y coordinar las partes de su cuerpo	Realiza ocasionalmente movimientos involuntarios y sin sentido como correr en el aula, saltar sin ningún motivo, pararse en las sillas y arrastrarse debajo de las mesas, además, se muestra un poco inquieto y con cierto control de su cuerpo	Realiza movimientos involuntarios y sin sentido como correr sin rumbo, subir en las sillas y mesas, está inquieto y no tiene control de su cuerpo.
Control emocional	Exterioriza control de sus emociones	Exterioriza rara vez rabietas,	Exterioriza con poca intensidad	Exterioriza rabietas, llantos,

	en situaciones adversas, muestra tolerancia, flexibilidad, empatía y apertura para aprender de los demás, y busca sentirse bien cumpliendo con sus tareas	llantos, gritos, impulsos agresivos, así como regularmente estados de ánimo que indiquen ansiedad y frustración cuando no obtiene lo que querían o no cumple con sus tareas	rabietas, llantos, gritos, impulsos agresivos, así como relativa ansiedad y frustración cuando no obtiene lo que querían o no cumple con sus tareas	gritos, impulsos agresivos intensos, así como ansiedad y frustración cuando no obtiene lo que querían o no cumple con sus tareas.
Actitud prosocial	Muestra actitudes positivas para socializar e integrarse a los grupos de trabajo, busca la justicia y equidad en las actividades cooperativas y se muestra predispuesto a compartir sus materiales y alimentos con todos.	Muestra rara vez actitudes individualistas, egocéntricas y discriminativas en sus relaciones interpersonales y prefiere trabajar y compartir sus materiales y alimentos con aquellos que el decide y prefiere	Muestra en ocasiones actitudes individualistas, egocéntricas y excluyentes en sus relaciones interpersonales y prefiere compartir sus materiales y alimentos con los que el desea	Muestra actitudes individualistas, egocéntricas, injustas, inequitativas y excluyentes en sus relaciones interpersonales y no les gusta compartir sus materiales y alimentos
Normas de convivencia	Respetan y cumplen los acuerdos de convivencia asumidos escuchan atentamente, ayudan a sus compañeros, y siguen las indicaciones de la maestra	Rara vez incumplen los acuerdos de convivencia asumidos generando desorden, molestando a sus compañeros, y regularmente interrumpen y desobedecen las indicaciones de la maestra	En ciertas ocasiones no respetan los acuerdos de convivencia asumidos haciendo en ciertos momentos desorden, acercarse a molestar a sus compañeros, interrumpir y desobedecer las indicaciones de la maestra	No respetan los acuerdos de convivencia asumidos haciendo constante desorden, molestan a sus compañeros, interrumpen y desobedecen de forma frecuente las indicaciones de la maestra

Escala de Puntuación:

Valoración	Puntaje	Nivel conductas disruptivas	Interpretación
Nunca (1)	1 – 6 puntos	Muy Bajo	El estudiante presenta un nivel muy bajo respecto a la manifestación de conductas disruptivas
A veces (2)	7 – 12 puntos	Bajo	El estudiante presenta un nivel bajo respecto a la manifestación de conductas disruptivas: sin embargo, aún requiere acompañamiento para regular sus interacciones físicas, expresiones verbales, tener mayor control de sus

Valoración	Puntaje	Nivel conductas disruptivas	Interpretación
			movimientos motrices, manejar sus emociones, poner en práctica actitudes prosociales y respetar las normas de convivencia.
Casi siempre (3)	13 – 18 puntos	Alto	El estudiante presenta un nivel alto respecto a la manifestación de conductas disruptivas; por tanto, requiere mayor acompañamiento y seguimiento personalizado para regular sus interacciones físicas, expresiones verbales, tener mayor control de sus movimientos motrices, manejar sus emociones, poner en práctica actitudes prosociales y respetar las normas de convivencia.
Siempre (4)	19 – 24 puntos	Muy alto	El estudiante presenta un nivel muy alto respecto a la manifestación de conductas disruptivas, por tanto, requiere mayor acompañamiento y seguimiento personalizado además de la intervención de un especialista para regular sus interacciones físicas, expresiones verbales, tener mayor control de sus movimientos motrices, manejar sus emociones, poner en práctica actitudes prosociales y respetar las normas de convivencia.

Consideraciones para la Evaluación.

Observación participante: La evaluación se realizó a través de la observación participante durante la ejecución de sesiones de aprendizajes que desarrollaron competencias y capacidades del área de personal social.

Retroalimentación reflexiva: Es importante proporcionar retroalimentación personalizada a cada niño, destacando sus potencialidades y limitaciones; además, brindarles las orientaciones oportunas para regular sus formas de actuar en sus interacciones interpersonales, así como dentro y fuera del aula.

Involucrar a los Estudiantes: Fomentar la autoevaluación y la reflexión sobre su propio desempeño y rendimiento motriz puede ayudar a los estudiantes a reconocer sus logros y establecer metas de mejora.

Conclusión. Esta rúbrica proporcionó información clara, precisa y lógica para evaluar el comportamiento disruptivo de los niños de 3 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 446 Santa Beatriz. Al utilizarla, las docentes practicantes pudieron identificar características, cualidades y limitaciones conductuales que fueron reguladas y modificadas a través de la intervención pedagógica, contribuyendo de esta manera a la formación integral de los estudiantes.

RESULTADOS RÚBRICA DE ENTRADA

Apellidos y nombres	Interacción física	Expresión verbal	Regulación motriz	Control emocional	Actitud prosocial	Normas de convivencia	Total
Bautista Bravo Fernanda Catalina	2	2	4	2	3	3	16
Coronel Peña Jimena Francisca	3	2	4	3	3	4	19
Coronel Tenorio José Matías	3	1	3	2	2	3	14
Cotrino Barboza Selena Christell	1	2	1	2	2	1	9
Dávila Pancorbo Luana Kasandra	4	3	4	4	3	4	22
Espinoza Fernández, Ian Matteo	4	3	3	4	3	3	20
Huamán Medina Alondra Solzireth	4	2	2	2	3	2	15
Huamán Ojeda Jeremy Said	4	2	4	1	1	3	15
Hubert Castillo Gianna Cathaleya	2	2	1	3	4	2	14
Ibáñez Mata Karlessi Mia Fernanda	4	2	4	2	4	4	20
Ibáñez Soto Danna Sofia	1	1	1	2	2	2	9
Julca Pachamora Mariana Janel	1	2	3	3	2	2	13
La Madrid Cieza Bastian Zaid	3	4	3	4	4	4	22
Lara Wayai Dalia Brillith Tavita	2	2	2	1	3	1	11
Mejía Saldaña Luana Nathaly	2	4	3	4	3	3	19
Narvaiza Frias Cesi Gabriela	3	2	4	4	3	4	20
Oblitas Abad Christian Matteo	4	4	4	3	2	4	21
Ochoa Montalvan Hassler Kaleb	4	4	3	3	4	3	21
Olano Culquicondor Romina Maciel	3	3	4	3	3	4	20
Pereira Rubio Adriel Santiago	4	1	3	3	2	3	16
Requejo Diaz, Esteban Abdiel	3	3	3	2	3	3	17
Silva Mota Josué Jeremías	3	3	2	1	1	1	11
Ticliahuanca Becerra Bruno Martin	3	3	2	4	3	2	17
Tocto Martinez Anny Valeria	2	2	1	3	2	1	11
Tullume Condezo Wilmer Efraín	4	4	4	3	2	4	21
Vallejos Copia Ariana Isabel	2	3	2	2	2	3	14
Vinces Arana, Marlon Leonel	3	3	3	1	1	3	14
Yajahuanca Samamé Isabella Leilani	2	4	3	1	3	1	14

RESULTADOS DE LA RÚBRICA DE ENTRADA

Subcategoría: Interacción física

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	3	11%
A veces – Bajo	7-12	7	25%
Casi siempre – Alto	13-18	9	32%
Siempre – Muy alto	19- 36	9	32%

Las percepciones diagnósticas indicaron que el 11 % (3 niños) nivel muy bajo respetan a los demás, participan y colaboran en las actividades recreativas con alegría y sin ninguna intención de agredir a los demás; el 25 % (7 niños) ubicados en el nivel bajo a veces intentan golpear, empujar, morder y patear a los demás, aunque prefieren calmarse y buscar ayuda para superar su frustración; y el 32 % (9 niños) ubicados en los niveles alto y muy alto, casi siempre o siempre, en sus interacciones físicas muestran intenciones de golpear, empujar, morder y patear a los demás de forma controlada.

Subcategoría: Expresión verbal

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	3	11%
A veces – Bajo	7-12	11	39%
Casi siempre – Alto	13-18	8	29%
Siempre – Muy alto	19- 36	6	21%

Las observaciones diagnósticas señalaron que el 11 % (3 niños) nivel muy bajo hacen uso de expresiones verbales apropiadas para comunicarse, llegar a acuerdos, compartir experiencias y escuchar a los demás; el 21 % (6 niños) nivel muy alto siempre agreden y amenazan verbalmente a sus compañeros para prevalecer sus preferencias, caprichos e intereses; el 29 % (8 niños) nivel alto casi siempre emplean expresiones verbales como insultos, apodos y gritos para prevalecer sus preferencias e intereses; y el 39 % (11 niños) nivel bajo a veces, en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, utilizan expresiones verbales que alteran la comunicación con los demás y evitan imponer sus preferencias, gustos e intereses.

Subcategoría: Regulación motriz

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	4	14%
A veces – Bajo	7-12	5	18%
Casi siempre – Alto	13-18	10	36%
Siempre – Muy alto	19- 36	9	32%

Las percepciones diagnósticas indicaron que el 14 % (4 niños) nivel muy bajo realizan movimientos voluntarios y con sentido, como ejecutar las actividades de aprendizaje encomendadas, estar quietos y atentos a las instrucciones, desplazarse y participar cuando es necesario, además de mantenerse en equilibrio y demostrar coordinación corporal; el 18 % (5 niños) nivel bajo a veces realizan movimientos involuntarios y sin sentido, pues son capaces de calmarse, se mantienen sentados aunque por poco tiempo, siguen las instrucciones de la docente e intentan controlar y coordinar las partes de su cuerpo; el 32 % (9 niños) nivel muy alto siempre realizan movimientos involuntarios y sin sentido como correr sin rumbo, subir en las sillas y mesas, están inquietos y no tienen control de su cuerpo; y el 36 % (10 niños) nivel alto casi siempre realizan movimientos involuntarios y sin sentido como correr en el aula, saltar sin ningún motivo, pararse en las sillas y arrastrarse debajo de las mesas, mostrándose un poco inquietos y con cierto control de su cuerpo.

Subcategoría: Control emocional

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	5	18%
A veces – Bajo	7-12	8	29%
Casi siempre – Alto	13-18	9	32%
Siempre – Muy alto	19- 36	6	21%

Las observaciones diagnósticas mostraron que el 18 % (5 niños) nivel muy bajo exteriorizaron control de sus emociones en situaciones adversas, mostrando tolerancia, flexibilidad, empatía y apertura para aprender de los demás, y buscaron sentirse bien cumpliendo con sus tareas; el 21 % (6 niños) nivel muy alto siempre expresaron rabietas, llantos, gritos e impulsos agresivos intensos, así como ansiedad y frustración cuando no obtenían lo que querían o no cumplían con sus tareas; el 29 % (8 niños) nivel bajo a veces manifestaron rabietas, llantos, gritos, impulsos agresivos, así como estados de ánimo de ansiedad y frustración cuando no obtenían lo que querían o no cumplían con sus tareas; y el 32 % (9 niños) nivel alto casi siempre exteriorizaron con poca intensidad rabietas, llantos, gritos e impulsos agresivos, así como relativa ansiedad y frustración cuando no obtenían lo que querían o no cumplían con sus tareas.

Subcategoría: Actitud prosocial

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	3	11%
A veces – Bajo	7-12	9	32%
Casi siempre – Alto	13-18	12	43%
Siempre – Muy alto	19- 36	4	14%

Las percepciones diagnósticas determinaron que el 11 % (3 niños) nivel muy bajo visualizaron actitudes positivas para socializar e integrarse a los grupos de trabajo, buscaron la justicia y equidad en las actividades cooperativas, y se mostraron predispuestos a compartir sus materiales y alimentos con todos; el 14 % (4 niños) nivel muy alto siempre mostraron actitudes individualistas, egocéntricas, injustas, inequitativas y excluyentes en sus relaciones interpersonales, y no les gustaba compartir sus materiales y alimentos; el 32 % (9 niños) nivel bajo a veces presentaron actitudes individualistas, egocéntricas y discriminativas en sus relaciones interpersonales, y preferían trabajar y compartir sus materiales y alimentos solo con aquellos que ellos decidían y preferían; y el 43 % (12 niños) nivel alto casi siempre expusieron actitudes individualistas, egocéntricas y excluyentes en sus relaciones interpersonales, y preferían compartir sus materiales y alimentos solo con quienes ellos deseaban.

Subcategoría: Normas de convivencia

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	5	18%
A veces – Bajo	7-12	5	18%
Casi siempre – Alto	13-18	10	36%
Siempre – Muy alto	19- 36	8	29%

Las observaciones diagnósticas confirmaron que el 18 % (5 niños) nivel bajo y muy bajo a veces incumplieron los acuerdos de convivencia asumidos, generando desorden, molestando a sus compañeros, y regularmente interrumpiendo y desobedeciendo las indicaciones de la maestra; y otros respetaron y cumplieron los acuerdos de convivencia asumidos, escuchando atentamente, ayudando a sus compañeros y siguiendo las indicaciones de la maestra; el 29 % (8 niños) nivel muy alto siempre incumplieron los acuerdos de convivencia asumidos, haciendo constante desorden, molestando a sus compañeros, e interrumpiendo y desobedeciendo de forma frecuente las indicaciones de la maestra; y el 36 % (10 niños) nivel alto casi siempre no respetaron los acuerdos de convivencia asumidos, haciendo en ciertos momentos desorden, acercándose a molestar a sus compañeros, e interrumpiendo y desobedeciendo las indicaciones de la maestra.

RESULTADOS RÚBRICA DE SALIDA

Apellidos y nombres	Interacción física	Expresión verbal	Regulación motriz	Control emocional	Actitud prosocial	Normas de convivencia	Total
Bautista Bravo Fernanda Catalina	1	1	2	1	1	1	7
Coronel Peña Jimena Francisca	1	1	2	1	1	2	8
Coronel Tenorio José Matías	1	1	1	1	1	2	7
Cotrina Barboza Selena Christell	1	1	1	1	1	1	6
Dávila Pancorbo Luana Kasandra	1	2	1	1	1	2	8
Espinoza Fernández, Ian Matteo	1	1	2	1	1	1	7
Huamán Medina Alondra Solzireth	1	1	1	1	1	1	6
Huamán Ojeda Jeremy Said	1	1	2	1	1	2	8
Hubert Castillo Gianna Cathaleya	1	1	1	1	1	1	6
Ibáñez Mata Karlessi Mia Fernanda	1	1	2	1	1	2	8
Ibáñez Soto Danna Sofia	1	1	1	1	1	1	6
Julca Pachamora Mariana Janel	1	1	1	1	1	1	6
La Madrid Cieza Bastian Zaid	2	2	2	3	3	3	15
Lara Wayai Dalia Brillith Tavita	1	1	1	1	1	1	6
Mejía Saldaña Luana Nathaly	1	1	2	1	1	2	8
Narvaiza Frias Cesi Gabriela	1	1	1	1	1	2	7
Oblitas Abad Christian Matteo	1	1	2	2	1	2	9
Ochoa Montalvan Hassler Kaleb	1	1	2	1	1	2	8
Olano Culquicondor Romina Maciel	2	1	1	1	1	2	8
Pereira Rubio Adriel Santiago	2	1	2	1	1	1	8
Requejo Diaz, Esteban Abdiel	1	1	2	1	1	1	7
Silva Mota Josué Jeremías	1	1	1	1	1	1	6
Ticliahuanca Becerra Bruno Martin	1	1	2	1	1	1	7
Tocto Martinez Anny Valeria	1	1	1	1	1	1	6
Tullume Condezo Wilmer Efraín	2	1	2	1	1	2	9
Vallejos Copia Ariana Isabel	1	2	1	1	1	2	8
Vinces Arana, Marlon Leonel	1	1	2	1	1	2	8
Yajahuanca Samamé Isabella Leilani	1	1	1	1	1	1	6

RESULTADOS RÚBRICA DE SALIDA

Subcategoría: Interacción física

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	23	82%
A veces – Bajo	7-12	5	18%
Casi siempre – Alto	13-18	0	0%
Siempre – Muy alto	19- 36	0	0%

Los resultados luego de la intervención constataron que el 18 % (5 niños) nivel bajo a veces intentan golpear, empujar, morder y patear a los demás, aunque prefieren calmarse y buscar ayuda para superar su frustración; y el 82 % (23 niños) nivel muy bajo, en sus interacciones físicas, respetan a los demás, participan y colaboran en las actividades recreativas con alegría y sin ninguna intención de agredir a los demás.

Subcategoría: Expresión verbal

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	24	86%
A veces – Bajo	7-12	4	14%
Casi siempre – Alto	13-18	0	0%
Siempre – Muy alto	19- 36	0	0%

Los resultados luego de la intervención verificaron que el 14 % (4 niños) nivel bajo a veces emplearon expresiones orales que alteraron la comunicación con los demás y evitaron imponer sus preferencias, gustos e intereses; y el 86 % (24 niños) nivel muy bajo, en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, utilizaron expresiones verbales apropiadas para comunicarse, llegar a acuerdos, compartir experiencias y escuchar a los demás.

Subcategoría: Regulación motriz

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	14	50%
A veces – Bajo	7-12	14	50%
Casi siempre – Alto	13-18	0	0%
Siempre – Muy alto	19- 36	0	0%

Los resultados luego de la intervención comprobaron que el 50 % (14 niños) nivel bajo a veces efectuaron movimientos involuntarios y sin sentido, pues fueron capaces de calmarse, permanecieron sentados aunque por poco tiempo, siguieron las instrucciones de la docente e intentaron controlar y coordinar las partes de su cuerpo; y el 50 % (14 niños) nivel muy bajo realizaron movimientos voluntarios y con sentido, como ejecutar las actividades de aprendizaje encomendadas, estar quietos y atentos a las instrucciones, desplazarse y participar cuando era necesario, además de mantener el equilibrio y la coordinación corporal.

Subcategoría: Control emocional

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	24	86%
A veces – Bajo	7-12	4	14%
Casi siempre – Alto	13-18	0	0%
Siempre – Muy alto	19- 36	0	0%

Los resultados luego de la intervención percibieron que el 14 % (4 niños) nivel bajo a veces manifestaron rabietas, llantos, gritos e impulsos agresivos, así como estados de ánimo que indicaron ansiedad y frustración cuando no obtuvieron lo que querían o no cumplieron con sus tareas; y el 86 % (24 niños) nivel muy bajo exteriorizaron control de sus emociones en situaciones adversas, expresando tolerancia, flexibilidad, empatía y apertura para aprender de los demás, y buscando sentirse bien cumpliendo con sus tareas.

Subcategoría: Actitud prosocial

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	26	93%
A veces – Bajo	7-12	0	0%
Casi siempre – Alto	13-18	2	7%
Siempre – Muy alto	19- 36	0	0%

Los resultados luego de la intervención demostraron que el 7 % (2 niños) nivel alto casi siempre presentaron actitudes individualistas, egocéntricas y excluyentes en sus relaciones interpersonales, y prefirieron compartir sus materiales y alimentos solo con quienes ellos deseaban; y el 93 % (26 niños) nivel muy bajo pusieron en práctica actitudes positivas para socializar e integrarse a los grupos de trabajo, buscando la justicia y equidad en las actividades cooperativas, y se mostraron predispuestos a compartir sus materiales y alimentos con todos.

Subcategoría: Normas de convivencia

Nivel	Puntuación	Frecuencia	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	11	39%
A veces – Bajo	7-12	14	50%
Casi siempre – Alto	13-18	3	11%
Siempre – Muy alto	19- 36	0	0%

Los resultados luego de la intervención evidenciaron que el 11 % (3 niños) nivel alto casi siempre contravinieron los acuerdos de convivencia asumidos, generando desorden, molestando a sus compañeros, e interrumpiendo y desobedeciendo regularmente las indicaciones de la maestra; el 39 % (11 niños) nivel muy bajo optaron por respetar y cumplir los acuerdos de convivencia asumidos, escuchando atentamente, ayudando a sus compañeros y siguiendo las indicaciones de la docente; y el 50 % (14 niños) nivel bajo a veces incumplieron los acuerdos de convivencia asumidos, generando desorden, molestando a sus compañeros, e interrumpiendo y desobedeciendo regularmente las indicaciones de la maestra en el aula.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA RÚBRICA DE ENTRADA Y SALIDA

Val ora ción	Pu nt aje	RESULTADOS EVALUACIÓN DE ENTRADA												RESULTADOS EVALUACIÓN DE SALIDA											
		Interacción física		Expresión verbal		Regulación motriz		Control emocional		Actitud prosocial		Normas de convivencia		Interacción física		Expresión verbal		Regulación motriz		Control emocional		Actitud prosocial		Normas de convivencia	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca – Muy bajo	1 – 6	3	1	3	1	4	1	5	1	3	1	5	1	2	8	2	8	1	5	2	8	2	9	1	3
			1		1		4		8		1		8	3	2	4	6	4	0	4	6	6	3	1	9
			%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%
A veces – Bajo	7-12	7	2	1	3	5	1	8	2	9	3	5	1	5	1	4	1	1	5	4	1	0	0	1	5
			5	1	9		8		9		6		8		8		4	4	0		4		%	4	0
			%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%
Casi siempre – Alto	13-18	9	3	8	2	1	3	9	3	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7	3	1
			2		9	0	6		2	2	9	0	6		%		%		%		%		%		1
			%		%		%		%		%		%												%
Siempre – Muy alto	19-36	9	3	6	2	9	3	6	2	4	1	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			2		1		2		1		4		9		%		%		%		%		%		%
			%		%		%		%		%		%												%

Las percepciones que exponen los resultados comparativos de la rúbrica de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en la regulación del comportamiento disruptivo de los niños de 3 años en la Institución Educativa Inicial N°446 Santa Beatriz. Los participantes que en un inicio casi siempre (nivel alto) y siempre (nivel muy alto) en sus interacciones físicas mostraron intenciones de golpear, empujar, morder, y patear a los demás de forma controlada (32%); en el desarrollo de las actividades de aprendizaje utilizaron con cierta frecuencia expresiones verbales como insultos, apodos y gritos para prevalecer sus preferencias e intereses (29% y 21%); realizaron movimientos involuntarios y sin sentido como correr en el aula, saltar sin ningún motivo, pararse en las sillas y arrastrarse debajo de las mesas, además, se mostraron un poco inquietos y con cierto control de su cuerpo (36% y 32%); exteriorizaron con cierta intensidad rabietas, llantos, gritos, impulsos agresivos, así como relativa ansiedad y frustración cuando no obtenían lo que querían o no cumplían con sus tareas (32% y 21%); mostraron actitudes individualistas, egocéntricas y excluyentes en sus relaciones interpersonales y prefirieron compartir sus materiales y alimentos con los que ellos deseaban (39% y 14%); no respetaron los acuerdos de convivencia asumidos haciendo en ciertos momentos desorden, acercándose a molestar a sus compañeros, interrumpiendo y desobedeciendo las indicaciones de la maestra (36% y 29%). No obstante, luego de aplicar las estrategias didácticas lograron reducir y/o minimizar sus conductas disruptivas dentro y fuera del aula reflejando en ellos valoraciones de nunca (nivel muy bajo) y a veces (nivel bajo) demostrando; es decir, en sus interacciones físicas respetaron a los demás, participaron y colaboraron en las actividades recreativas, con alegría y sin ninguna intención de agredir a los demás (82%); en el desarrollo de las actividades de aprendizaje utilizaron expresiones verbales apropiadas para comunicarse, llegar a acuerdos, compartir experiencias y escuchar a los demás (86%); realizaron movimientos voluntarios y con sentido como ejecutar las actividades de aprendizaje encomendadas, estar quieto y atento a las instrucciones, desplazarse y participar cuando era necesario; y mantener equilibrio y coordinación corporal (50%); asimismo, exteriorizar control de sus emociones en situaciones adversas, mostrar tolerancia, flexibilidad, empatía y apertura para aprender de los demás, y sentirse bien cumpliendo con sus tareas (86%); igualmente, mostraron actitudes positivas para socializarse e integrarse a los grupos de trabajo, buscar la justicia y equidad en las actividades cooperativas y estar predispuesto a compartir sus materiales y alimentos con todos (93%); además, respetaron y cumplieron los acuerdos de convivencia asumidos escuchando atentamente, ayudando a sus compañeros, y siguieron las indicaciones de la maestra (39%).

Resaltar que una proporción de los niños y niñas siguen presentando un nivel bajo respecto a la manifestación de conductas disruptivas: por tanto, aún requieren acompañamiento para regular sus interacciones físicas, expresiones verbales, tener mayor control de sus movimientos motrices, manejar sus emociones, poner en práctica actitudes prosociales y respetar las normas de convivencia.

Anexo 10

Carta para solicitar la autorización



**SOLICITAMOS AUTORIZACIÓN PARA
DESARROLLAR PROYECTO DE TESIS**

Señora: Liz Margot Guevara Valdiviezo.
DIRECTOR DE LA I.E.I N° 446 – Santa Beatriz.

Nosotras: Cieza Cajusol Yameli Yuliana, identificado con DNI N° 72269335,
Guerrero Manosalva Ana Patricia identificado con DNI N° 72926026, Montenegro
Requejo Delia Nieves identificado con DNI N° 72468830 ante Ud. nos presentamos
y exponemos lo siguiente:

Que teniendo que ejecutar nuestro proyecto de tesis denominado:
Estrategias didácticas para regular el comportamiento disruptivo de los niños de 3
años de edad de la Institución Educativa N° 446 – Santa Beatriz con fines de
obtención del título profesional de licenciado en educación, SOLICITAMOS a Ud.,
nos conceda la autorización correspondiente para poder desarrollarlo en la
institución educativa que dirige, recoger la información necesaria y publicar los
resultados de la investigación, los cuales nos comprometemos a compartir con su
representada.

Por lo expuesto, rogamos a usted acceder a nuestra solicitud.

Jaén, 23 de agosto de 2024.

Cieza Cajusol
Yameli Yuliana.
DNI: 72269335
Celular: 957616110

Guerrero Manosalva
Ana Patricia
DNI: 72926026
Celular: 947606016

Montenegro Requejo
Delia Nieves
DNI: 72468830
Celular: 930365715

Adjunto copia del proyecto de tesis.
Carta de presentación de la EESPPVAB.



Mg. Liz Margot Guevara Valdiviezo
COD. MODULAR N° 1027685237
DIRECTORA
26-08-24

Anexo 11

Autorización de la institución educativa



GOBIERNO REGIONAL DE CAJAMARCA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - JAÉN.
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 446 "S.B" - JAÉN



"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

26 de agosto del 2024

Sras:

- o Cieza Cajusol Yameli Yuliana.
- o Guerrero Manosalva Ana Patricia.
- o Montenegro Requejo Delia Nieves.

Estimadas Investigadoras

Por medio de la presente, en calidad de Director de la I.E.I N° 446- Santa Beatriz, del distrito y provincia de Jaén tengo el agrado de autorizar formalmente para que se lleve a cabo la investigación titulada: "ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA REGULAR EL COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO EN NIÑOS DE LOS 3 AÑOS DE EDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N°446- SANTA BEATRIZ – JAÉN ", en nuestra institución.

Dicha investigación, que se enmarca en el campo de la educación inicial, representa un valioso aporte para la mejora de la convivencia en el aula y el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Estamos convencidos de que la aplicación de estrategias didácticas orientadas a la regulación del comportamiento contribuirá significativamente al logro de aprendizajes significativos y al fortalecimiento del ambiente educativo.

La institución brindara las facilidades necesarias para el acceso a las aulas, información y acompañamiento requerido, siempre que se respete la confidencialidad de los datos y se coordinen previamente las fechas y actividades con el personal docente y directivo.

Felicitemos su interés por contribuir al desarrollo de la educación inicial y les deseamos éxitos en el desarrollo de su tesis.

Atentamente,



Mag. Liz Margot Guevara Valdiviezo
COD. MODULAR N° 1027685287
DIRECTORA

Liz Margot Guevara Valdiviezo.