UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL



TRABAJO ACADÉMICO

Aplicación de juegos tradicionales para desarrollar la noción espacial en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial Nº 346 Barrio de Cochahuain-Yungay-2017

Presentado para obtener el Título de Segunda Especialidad Profesional con mención en didáctica de la Educación Inicial

Investigadora:

Brito Morales, Laura Graciela

Asesora:

Dra. Segura Solano, María Elena

Lambayeque, 20 de marzo de 2026
Perú

Aplicación de juegos tradicionales para desarrollar la noción espacial en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial Nº 346 Barrio de Cochahuain-Yungay-2017

Trabajo académico presentado para obtener el Título de Segunda Especialidad Profesional con mención en didáctica de la Educación Inicial.



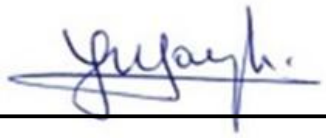
Laura Graciela Brito Morales
Autora



Dra. Graciela Vera Carpio
Presidente



Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales
Secretario



M.Sc. Luis Alfonso Manay Sáenz
Vocal



Dra. María Elena Segura Solano
Asesora

Acta de sustentación

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL DE TRABAJO ACADÉMICO
N° 279-2026

Siendo las 7:30 horas, del día **Viernes 20 de Marzo de 2026** a través del siguiente enlace: https://meet.google.com/qpu-mvnh-acr, por mandato de la **Resolución Nº 0890-2026-D-FACHSE** de fecha **11 de marzo de 2026** que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según **Resolución Nº 1320-2024-D-FACHSE** de fecha **04 de setiembre de 2024**; y su modificatoria **Resolución Nº 1882-2025-D-FACHSE** de fecha **29 de mayo de 2025** Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: **Dra. Graciela Vera Carpio**
Secretario(a)	: **Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzáles**
Vocal	: **M.Sc. Luis Alfonso Manay Sáenz**
Asesor(es)	: **Dra. María Elena Segura Solano**

Con la finalidad de evaluar el Trabajo Académico titulada(o): **APLICACIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES PARA DESARROLLAR LA NOCION ESPACIAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL Nº 346 BARRIO DE COCHAHUAIN-YUNGAY-2017.** presentado por **BRITO MORALES LAURA GRACIELA** para obtener el Título de Segunda Especialidad Profesional con Mención en **Didáctica de la Educación Inicial.**

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al sustentante, quien respondió las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación del Informe Técnico Profesional, **obteniendo el calificativo de** (17) (Diecisiete) **en la escala vigesimal, que equivale a la mención de** Bueno .
Siendo las 8:30 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. Graciela Vera Carpio PRESIDENTE(A)	Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzáles SECRETARIO(A)	M.Sc. Luis Alfonso Manay Saenz VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Brito Morales, Laura Graciela autora principal, y Segura Solano, María Elena asesora del Trabajo Académico **Aplicación de juegos tradicionales para desarrollar la noción espacial en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial Nº 346 Barrio de Cochahuain-Yungay-2017**, declaro bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 22 de enero del 2026



Laura Graciela Brito Morales
Autora



Dra. María Elena Segura Solano
16635450
Asesora

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo**, Dra. María Elena Segura Solano;** usuario revisor de Tesis [ ]

Trabajo de Suficiencia Profesional [ ] y/o Trabajo Académico [X]

Titulada: **Aplicación de juegos tradicionales para desarrollar la noción espacial en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial Nº 346 Barrio de Cochahuain-Yungay-2017.** Cuya autora es, BRITO MORALES LAURA GRACIELA, identificada con documento de identidad **33345632**; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 7 %, verificable en el resumen de reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituye plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecida en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el recibo digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 22 enero 2026



Dra. María Elena Segura Solano
16635450
Asesora

INFORME DE SIMILITUD DEL SOFTWARE TURNITIN

APLICACIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES PARA DESARROLLAR LA NOCION ESPACIAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL Nº 346 BARRIO DE COCHAHUAIN-YUNGAY-2017

INFORME DE ORIGINALIDAD

7%	7%	4%	4%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
3	www.coursehero.com Fuente de Internet	1%
4	repositorio.unamba.edu.pe Fuente de Internet	<1%
5	repositorio.iespptrm.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	1library.co Fuente de Internet	<1%
8	repositorio.unprg.edu.pe:8080 Fuente de Internet	<1%
9	Robles Murphy, Dora Magaly. "El modelo de Van Hiele basado en el origami para mejorar el aprendizaje de la geometría en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. N° 88190 Mayas, Áncash – 2019",	<1%



Dra. María Elena Segura Solano

16635450

Asesora

	Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru) Publicación	
10	apirepositorio.unu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	Submitted to Universidad San Marcos Trabajo del estudiante	<1 %
12	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Trabajo del estudiante	<1 %
13	dialnet.unirioja.es Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	Suxso Mamani, Santos. "Materiales concretos manipulables en el aprendizaje de geometría en los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Cojata - Huancané", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
16	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	<1 %
17	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	<1 %
18	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
19	www.capitanlorenzana.com Fuente de Internet	<1 %
20	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %



Dra. María Elena Segura Solano

16635450

Asesora

21	Submitted to udep Trabajo del estudiante	<1 %
22	Mosquera Torres, Kary Yuneth | Sánchez Valencia, Giovanni Andrés. "El ritmo musical como herramienta para fortalecer los procesos fonológicos en los niños y niñas de primera infancia del Colegio IED La Aurora", Universidad El Bosque (Colombia) Publicación	<1 %
23	López Montalban, Lourdes. "Aplicación de actividades psicomotrices para mejorar habilidades motoras en los niños de 3 años de la I.E. Fundación por Los Niños del Perú de la provincia de Piura. -Piura, 2018", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru) Publicación	<1 %
24	Ttito Pizarro, Juana. "El nivel de comprensión oral de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1286 de Pueguintimari, distrito Echarati, año escolar 2018.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 15 words
Excluir bibliografía	Activo		



Dra. María Elena Segura Solano

16635450

Asesora

turnitin

Recibo digital

Este recibo confirma quesu trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Laura Graciela Brito Morales
Título del ejercicio:	Quick Submit
Título de la entrega:	APLICACIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES PARA DESARROLLAR ...
Nombre del archivo:	2_BRITO_MORALES_LAURA_GRACIELA.docx
Tamaño del archivo:	541.6K
Total páginas:	112
Total de palabras:	22,919
Total de caracteres:	126,490
Fecha de entrega:	22-ene-2026 08:09a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2861381500



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

TRABAJO ACADÉMICO

Aplicación de juegos tradicionales para desartollar la noción espacial en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 346 Barrio de Cochaluain-Yungay-2017

Presentada para obtener el Título de Segunda Especialidad Profesional con mención en didáctica de la Educación Inicial

Autora: Brito Morales, Laura Graciela

Asesora: Segura Solano, María Elena

Lambayeque - Perú

2026

Derechos de autor 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Dra. María Elena Segura Solano

16635450

Asesora

DEDICATORIA

A mi querida familia, mis maravillosos padres, mis queridos hijos y mi cónyuge— por su apoyo incondicional, que me ha permitido seguir creciendo como persona.

LAURA

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a la Universidad Pedro Ruiz Gallo y al Centro Educativo Infantil N.º 346 de la zona de Cochahuain por permitirnos llevar a cabo esta iniciativa educativa.

LAURA

Índice

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD v

DEDICATORIA x

AGRADECIMIENTO..... iv

Índice.....v

RESUMEN vi

ABSTRACT..... vii

INTRODUCCIÓN.....8

I.MARCO REFERENCIAL 11

1.1.Referencia Teórica Conceptual.....11
1.1.1.Referencia teórica de los juegos tradicionales 11
1.1.2.Referencia teórica de las nociones espaciales.....17

1.2.3. Bases conceptuales 22

1.2.Propósito de la Intervención 27
1.2.1.Objetivo General 28

II. CONTENIDO.....30

2.1.Evaluación de Inicial 30
2.2. Programa de Intervención.....39

III. CONCLUSIONES.....94

IV. RECOMENDACIONES 95

V. REFERENCIAS.....96

Índice de tablas

Tabla 1**.** Muestra de estudio niños de 5 años del nivel inicial que asisten a la I.E.I. N°.346 Barrio de Cochahuain 28

Tabla 2 cronograma 29

Tabla 3 Instrumento De Evaluacion (Guia De Observación) 30

Tabla 4**:** Nivel de desarrollo de la dimensión orientación espacial 33

Tabla 5 Nivel de desarrollo de la dimensión Situación o ubicación (posición relativa) 34

Tabla 6 Nivel de desarrollo de la dimensión Profundidad 35

Tabla 7 Nivel de desarrollo de la dimensión de Anterioridad y direccionalidad (dirección) 36

Tabla 8 Nivel de desarrollo de la dimensión de Distancia, medida y tamaño 37

Tabla 9 Listado de Actividades progresiones 42

Tabla 10**:** Nivel de desarrollo de la dimensión orientación espacial (evaluación de salida) 86

Tabla 12 Nivel de desarrollo de la dimensión Profundidad (evaluación de salida) 87

Tabla 13 Nivel de desarrollo de la dimensión de Anterioridad y direccionalidad (dirección) (evaluación de salida) 89

Tabla 14 Nivel de desarrollo de la dimensión de Distancia, medida y tamaño (evaluación de salida) 90

Tabla 15 Nivel de desarrollo de la Noción espacial establecido entre la evaluación de entrada y evaluación de salida 91

RESUMEN

El trabajo académico “Aplicación de juegos tradicionales para desarrollar la noción espacial en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N.° 346 Barrio de Cochahuain– Yungay, 2017” tuvo como objetivo general desarrollar la noción espacial mediante juegos tradicionales en un grupo de 20 estudiantes. Se aplicó una guía de observación en la evaluación de entrada y se evidenció un predominio del nivel Proceso, con presencia significativa de Inicio y baja proporción de Logro, lo que indicó que la mayoría comprendía nociones básicas, pero aún requería apoyo para actuar con mayor precisión y autonomía. Con base en el diagnóstico, se diseñó y ejecutó una propuesta de juegos tradicionales pertinente para la edad, sustentada en Piaget y en Gelman y Gallistel, priorizando el uso de referentes, recorridos y lenguaje espacial en situaciones significativas. La evaluación de salida mostró avances sostenidos, pues la mayoría alcanzó un nivel predominantemente Logrado en la noción espacial y en sus dimensiones; no obstante, persistieron aspectos por reforzar en lateralidad (derecha/izquierda), la relación “entre”, la aplicación de nociones en imágenes o escenas y la verbalización del lenguaje espacial. En síntesis, la intervención confirma que la aplicación sistemática de juegos tradicionales favorece significativamente el progreso espacial y aporta orientaciones concretas para mejorar la práctica pedagógica.

Palabras clave: Juegos tradicionales, noción espacial.

ABSTRACT

The academic study “Application of Traditional Games to Develop Spatial Awareness in 5-Year-Old Boys and Girls at Initial Educational Institution No. 346, Barrio de Cochahuain–Yungay, 2017” had the general objective of developing spatial awareness through traditional games in a group of 20 students. An observation checklist was applied in the initial assessment, revealing a predominance of the “In Progress” level, with a significant presence of the “Beginning” level and a low proportion of “Achieved,” indicating that most children understood basic spatial notions but still needed support to act with greater accuracy and autonomy. Based on this diagnosis, an age-appropriate traditional games program was designed and implemented, grounded in Piaget and in Gelman and Gallistel, prioritizing the use of reference points, routes, and spatial language in meaningful situations. The final assessment showed sustained progress, as most children reached a predominantly “Achieved” level in spatial awareness and its dimensions; however, aspects still requiring reinforcement remained in laterality (right/left), the concept of “between,” the application of notions in pictures or scenes, and the verbalization of spatial language. In summary, the intervention confirms that the systematic use of traditional games significantly promotes spatial development and provides concrete guidelines to improve teaching practice.

Keywords: Traditional games, spatial awareness.

INTRODUCCIÓN

En la agenda educativa internacional, la educación y atención de la primera infancia (ECCE) se reconoce como una base decisiva para el aprendizaje y el bienestar a lo largo de la vida, porque es en los primeros años donde se consolidan capacidades cognitivas que luego sostienen aprendizajes escolares más complejos. En esa línea, el Global Report on ECCE (publicado por UNICEF y UNESCO) plantea una hoja de ruta para enfrentar desafíos de aprendizaje y bienestar mediante un ecosistema integrado que articule familia, docentes, comunidad y políticas públicas, reafirmando que el derecho a la educación comienza desde los más pequeños (UNICEF & UNESCO, 2024).

Dentro de ese marco, las nociones espaciales (comprender "dónde" están los objetos, cómo se ubican entre sí y cómo se describen con lenguaje de posición) se entienden hoy como parte del desarrollo temprano que apoya la matemática inicial. La OCDE, a través del International Early Learning and Child Well-being Study (IELS), incorpora explícitamente el componente "shape and space" (forma y espacio) dentro de la numeracidad emergente en niños de 5 años, e incluye tareas que demandan comprender formas comunes y usar lenguaje de localización (por ejemplo, "arriba", "entre", "debajo") para resolver problemas moviendo objetos en situaciones concretas (OECD, 2021).

Para el MINEDU, las nociones espaciales en inicial se comprenden principalmente dentro de la competencia matemática "Resuelve problemas de forma, movimiento y localización", donde el niño aprende a relacionar objetos con características de formas (2D y 3D), a expresar su ubicación y la de otros (por ejemplo: "cerca", "lejos", "al lado", "debajo") y a describir desplazamientos y trayectorias (hacia adelante/atrás, izquierda/derecha),

incorporando también comparaciones como la longitud y el tamaño para organizar, explicar y resolver pequeños problemas cotidianos. En otras palabras, el espacio se vuelve “pensable” cuando el niño lo nombra, lo recorre, lo compara y lo representa en situaciones que demandan decidir, justificar y probar soluciones. (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

En coherencia con ello, el MINEDU plantea que el logro de estas nociones depende mucho de las condiciones del aula y del ambiente educativo, porque en inicial el aprendizaje espacial se construye mediante el movimiento, la exploración, el juego libre y las interacciones con personas y objetos. Por eso, se recomienda organizar espacios seguros y funcionales que permitan el libre desplazamiento y la autonomía, con materiales accesibles y una disposición que invite a recorrer, ubicar, mover, transformar y volver a intentar. Así, el espacio deja de ser solo “lugar” y se convierte en un recurso pedagógico que provoca acciones (entrar/salir, rodear, atravesar, ordenar, ubicar) y lenguaje espacial en contextos auténticos. (Ministerio de Educación del Perú, 2023)

La I.E.I. N.° 346 Barrio de Cochahuain fue creada el 05 de mayo de 1985 y cuenta con infraestructura mayormente de material noble en buen estado (dirección y tres aulas), además de un pabellón rústico para depósito y cocina, con servicios básicos completos; dispone de mobiliario conservado, equipo de sonido y áreas verdes mantenidas. Actualmente la dirige el profesor Silverio Cuevas Ríos (desde el 01 de marzo de 2017) y la mayoría de docentes es contratada, situación que constituye una debilidad porque genera rotación y limita la capacitación continua, afectando el aprendizaje de los niños, evidenciándose especialmente en psicomotricidad y en el desarrollo de nociones espaciales, debido a que las sesiones suelen realizarse dentro del aula, con poco énfasis en el juego y cediendo a presiones familiares por priorizar contenidos académicos antes que habilidades motrices básicas. La institución atiende a 68 niños de 3, 4 y 5 años, y el grupo intervenido es de 20; a partir de observación directa y

una lista de cotejo de entrada se identificaron deficiencias en nociones espaciales, por lo que se plantea aplicar juegos tradicionales organizados y secuenciados gradualmente para fortalecer la noción de espacio en niños de 5 años, sustentándose en el enfoque cognitivo de Piaget, que reconoce el juego como actividad con fin en sí misma y un medio espontáneo para aprender. Finalmente, el trabajo académico se estructura con un marco referencial (marco teórico, propósitos de intervención y estrategias), un contenido con pruebas de entrada y salida, programa didáctico y productos recolectados, y un capítulo final con conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos

I. MARCO REFERENCIAL

1.1. Referencia Teórica Conceptual

1.1.1. Referencia teórica de los juegos tradicionales

Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

La teoría de Piaget explica que el niño construye activamente su conocimiento al interactuar con el entorno; aprender implica "adaptarse" a nuevas experiencias, reorganizando lo que ya sabe para comprender situaciones nuevas. En este proceso, el pensamiento infantil se transforma porque el niño integra información reciente a sus esquemas previos y, cuando estos no alcanzan, los modifica para lograr un nuevo equilibrio cognitivo; por eso, el desarrollo intelectual no es acumulación de datos, sino reestructuración progresiva de la comprensión. Desde esta mirada, las experiencias concretas, la acción y la exploración tienen un rol central en educación inicial, porque permiten que el niño pase de formas simples de entender el mundo a formas cada vez más complejas, coherentes con su edad y posibilidades. (Chahua Valero, 2021).

Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget

Piaget sugiere que las cuatro fases del desarrollo cognitivo son: sensoriomotora (0-2 años), preoperacional (2-7 años), operaciones concretas (7-11 años) y operaciones formales (11 años en adelante). En educación inicial, la etapa clave es la preoperacional, porque allí el niño fortalece la función simbólica: representa mentalmente, usa el lenguaje con mayor intención, imita, juega "como si…", y empieza a construir nociones básicas de cantidad, número, tiempo y espacio, aunque su pensamiento todavía es intuitivo y con limitada reversibilidad. En consecuencia, el aula de inicial requiere experiencias que prioricen la manipulación, el movimiento, la representación y los juegos con sentido, ya que estas condiciones se ajustan a la forma en que el niño aprende en esta etapa. (Chahua Valero,

2021).

El juego en la teoría de Piaget

En el enfoque piagetiano, los niños ejercitan y consolidan de forma natural sus esquemas mentales a través del juego, ya que este les permite practicar, repetir, combinar y modificar ideas y comportamientos, lo que favorece una reorganización cognitiva adecuada a su etapa de desarrollo. En consecuencia, el juego evoluciona desde formas más utilitarias o basadas en el ejercicio hasta el juego simbólico, característico de la fase preoperacional, y finalmente hasta los juegos con reglas, cuando los niños aprenden a coordinar sus actividades con los demás y con normas compartidas. Esta secuencia es pertinente para el aula de la primera infancia porque permite diseñar actividades atractivas que se adaptan a la etapa de desarrollo: representación, creatividad, cooperación temprana y una lenta comprensión de las normas básicas. (Alonso Arija, 2021).

Juegos tradicionales en educación inicial

Los juegos tradicionales Se reconocen como actividades de ocio vinculadas a la cultura y las tradiciones de una comunidad, que suelen transmitirse de generación en generación, manteniendo unas pautas sencillas, recursos fácilmente accesibles y un importante componente social. Al fomentar la conexión, el movimiento, la comunicación, la imaginación y la convivencia con dinámicas que estimulan la participación activa de los niños, estos juegos favorecen el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo en el marco de la educación infantil. Además, al tratarse de costumbres a las que están acostumbradas las familias y la comunidad, promueven el aprendizaje contextual y el sentido de pertenencia, lo que fortalece la identificación cultural desde una edad temprana.. (Ramírez Jiménez, 2024).

Influencia de Piaget en la importancia de los juegos tradicionales en el aula de 5 años

Desde Piaget, Dado que los niños de 5 años se encuentran en la etapa preoperacional y aprenden mejor a través de la representación, el movimiento, la exploración y la interacción social guiada por reglas sencillas, los juegos tradicionales son adecuados para ellos. Con el fin de ayudar a los niños a pasar del egocentrismo típico a las primeras formas de descentramiento, coordinación con los demás y autorregulación, todos ellos componentes cruciales del desarrollo social y moral temprano, muchos juegos tradicionales incorporan el «juego simbólico», la dramatización, la simbolización de objetos y la aceptación de turnos o reglas compartidas. Como resultado, el juego tradicional sirve de enlace entre el pensamiento simbólico y la comprensión gradual de las reglas, fomentando el aprendizaje que los niños absorben al representar situaciones significativas. (Alonso Arija, 2021).

Condiciones pedagógicas para implementar juegos tradicionales en inicial

Para que el juego en el aula cumpla su propósito educativo, deben cumplirse algunos requisitos fundamentales: espacios atractivos y seguros, tiempo suficiente para actividades autodirigidas, materiales polivalentes y abiertos, compañeros con los que interactuar y adultos que apoyen la iniciativa de los niños acompañándolos en lugar de dirigirlos en exceso. Dado que el juego es donde se encuentra el mayor valor educativo, la labor del profesor en esta situación es preparar el entorno, vigilar lo que ocurre, intervenir de forma deliberada cuando sea necesario (con preguntas, retos y acuerdos) y asegurarse de que el juego siga siendo voluntario y divertido.

Estas condiciones permiten integrar juegos tradicionales como experiencias organizadas que respetan el desarrollo infantil y enriquecen el aprendizaje en el nivel inicial.

(Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2024).

Teoría sociocultural de Vygotsky y su relación con los juegos tradicionales en Educación Inicial

Fundamentos de la teoría sociocultural (Vygotsky)

La teoría sociocultural (o histórico-cultural) sostiene que la participación de los niños en prácticas sociales y el uso de herramientas culturales (lenguaje, símbolos, normas y objetos culturales) que median su pensamiento y comportamiento pueden explicar mejor su desarrollo psicológico que la maduración biológica por sí sola. Como resultado, lo que un niño logra primero con otros (a través de la interacción) puede luego lograrlo por sí mismo a través de un proceso de internalización. Según esta perspectiva, el aprendizaje mejora en la educación infantil cuando el aula ofrece experiencias compartidas en las que los niños conversan, negocian significados, imitan, colaboran y modifican culturalmente lo que encuentran, lo que convierte la interacción en el catalizador del crecimiento. (Veraksa & Sheridan, 2021; González-Moreno, 2022).

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y andamiaje en el aprendizaje infantil

Un concepto clave es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): el “espacio” entre lo que el niño puede lograr por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda profesional (de profesores o compañeros más capaces). Cuando los adultos apoyan, animan y potencian la iniciativa del niño durante el juego, sin sustituirlo, se activa la ZPD, lo que permite al niño desarrollar formas más sofisticadas de pensar, hablar, controlar sus emociones e interactuar con los demás. En términos pedagógicos, esto se manifiesta cuando el instructor crea las condiciones (tiempo, espacio, recursos, acompañamiento) y los apoya con intervenciones rápidas, como preguntas, modelos, acuerdos sobre las reglas, ampliación del vocabulario y ayuda para resolver desacuerdos. (González-Moreno, 2022; MINEDU, 2024).

“Etapas” en Vygotsky: cómo entenderlas en inicial

A diferencia de Piaget, Vygotsky Describe el desarrollo como un proceso dinámico relacionado con la cultura, las relaciones y las actividades sociales en las que los niños participan con otros; no establece etapas universales estrictas. Sin embargo, su contribución a la educación infantil se organiza normalmente de acuerdo con los momentos o grados de complejidad de actividades como el juego: desde formas más concretas hasta formas simbólicas regidas por principios comunes. El juego, en particular el juego de roles, se reconoce como una actividad crucial en la etapa preescolar porque fomenta el autocontrol, la comunicación, la función simbólica y la reflexión, todos ellos elementos fundamentales para la preparación social y académica de los niños. (González-Moreno, 2022; Veraksa & Sheridan, 2021).

Etapas del juego (en clave vygotskiana) y su pertinencia para niños de 5 años

En el enfoque histórico-cultural aplicado al aula, el juego puede transitar por etapas de mayor complejidad que el docente acompaña: pasar del juego con objetos al juego con sustitutos (un objeto representa a otro) y a formas más elaboradas como el juego narrativo/temático, donde los niños sostienen roles, reglas, turnos, lenguaje más desplegado y resolución de “situaciones problema” dentro del juego. Este avance no ocurre “solo”; requiere que el adulto identifique el momento de transición, ofrezca orientación y proponga retos acordes al nivel del grupo, para que el niño aprenda a dirigir su conducta hacia metas compartidas, controlar impulsos y coordinarse con los demás. Para un aula de 5 años, esta progresión es especialmente valiosa porque fortalece autonomía, autorregulación y convivencia. (González-Moreno, 2022).

Influencia de Vygotsky en la importancia de los juegos tradicionales en inicial

Desde Vygotsky, los juegos tradicionales tienen un valor pedagógico alto porque son prácticas culturales: transmiten reglas, lenguaje, roles, turnos y formas de cooperación que el niño aprende primero en interacción y luego interioriza. Son situaciones naturales de ZPD porque son juegos compartidos que a menudo implican negociar, esperar, coordinar acciones, explicar acuerdos y controlar emociones (ganar/perder, frustración, entusiasmo). El profesor y los compañeros ayudan al niño a alcanzar niveles más altos de autocontrol, comunicación y comportamiento social. Según investigaciones recientes, los programas centrados en juegos tradicionales aumentan significativamente las habilidades sociales de los niños de cinco años, lo que pone de relieve su papel en el fomento de la cooperación, el respeto mutuo y la participación activa en entornos educativos. (García Flores et al., 2025; González-Moreno, 2022).

Implicancias didácticas para el aula

El aula debe proporcionar condiciones pedagógicas, tales como áreas estimulantes, tiempo suficiente, materiales pertinentes (o materiales no estructurados cuando sea apropiado), compañeros con los que interactuar y adultos que fomenten y faciliten el juego sin controlarlo, para que los juegos tradicionales cumplan su propósito educativo. Para garantizar que el juego siga siendo una experiencia independiente y significativa, la supervisión también debe incorporar un entorno emocional seguro, el respeto por los ritmos y la resolución de conflictos. Según la teoría vygotskiana, esto significa que el instructor observa, evalúa las necesidades del grupo y elige ciertas intervenciones que aumentan el juego (más lenguaje, reglas explícitas, roles y objetivos comunes), fomentando el crecimiento holístico y el aprendizaje significativo. (MINEDU, 2024).

1.1.2. **Referencia teórica de las nociones espaciales**

La propuesta de Gelman y Gallistel muestra que contar en la infancia es una actividad cognitiva regida por principios que permiten a los niños contar de forma significativa, comprobar si hay errores y llegar a una cantidad total estable. Va más allá de simplemente «recitar números». Por consiguiente, la consolidación gradual de las reglas que ordenan las relaciones entre los objetos, las palabras, los números y el resultado se considera el dominio del conteo. Este punto de vista es útil en la educación infantil porque ayuda a los maestros a ver cómo cuentan los niños, no solo si ocasionalmente «lo hacen bien», sino también si mantienen el orden, coordinan la mirada, el gesto de señalar y el habla, y comprenden que el número final representa el total. (Levenson et al., 2022; O'Rear et al., 2024).

Principios centrales (base de la teoría)

Desde este enfoque, la correspondencia uno a uno (un número para cada objeto), el orden estable (la serie numérica mantiene un orden convencional), la cardinalidad (el número final indicado representa el total) y la irrelevancia del orden y la abstracción (se puede contar cualquier tipo de colección, independientemente de dónde se empiece o qué se cuente) son algunas de las ideas fundamentales del conteo. Estas ideas explican por qué algunos niños pueden responder a la pregunta «¿cuántos hay?» sin comprender completamente la correspondencia uno a uno, o por qué algunos niños pueden «decir números» pero aún tienen dificultades para contar correctamente. Estas pautas proporcionan estándares precisos para crear actividades atractivas en el aula: colecciones manipulables, instrucciones concisas, verificación total y comparación de resultados. (Levenson et al., 2022; Krenger & Thévenot, 2025).

“Etapas” o progresión de adquisición (cómo se consolida el conteo)

Aunque Gelman y Gallistel no se formulan como “etapas” rígidas del desarrollo, en investigación actual se describe una progresión funcional: (1) el niño inicia con recitado de la serie numérica (orden estable incipiente), (2) luego mejora la coordinación entre señalar/mover objetos y decir palabras-numero (uno a uno), (3) más adelante consolida la idea de que contar responde a “cuántos hay” (cardinalidad), y (4) finalmente generaliza el conteo a colecciones variadas y entiende que el punto de inicio no cambia el total (abstracción e irrelevancia del orden). Esta progresión se observa en tareas usadas en educación infantil, donde se evidencia que distintas actividades (p. ej., ¿responder “how many?” vs. “give-N”) capturan componentes diferentes de la comprensión de cardinalidad, por lo que conviene valorar el desempeño del niño en más de una situación. (O’Rear et al., 2024; Krenger & Thévenot, 2025).

Relación con nociones espaciales:

a) Lo espacial es parte del desarrollo matemático temprano

En marcos internacionales recientes, Dado que los niños «matematizan» el mundo representando, comparando y resolviendo situaciones mediante objetos, posiciones y trayectorias, el desarrollo matemático temprano integra ámbitos en los que «la forma y el espacio» y el lenguaje de la ubicación (arriba/abajo, encima/debajo, dentro/fuera, entre) son componentes pertinentes del pensamiento matemático temprano. Esto da credibilidad a la idea de que enseñar conceptos espaciales a los niños pequeños no es algo incidental, sino que sirve de base para comprender las relaciones, dirigir las acciones y expresar las ubicaciones. (OECD, 2021).

b) Evidencia reciente: habilidades espaciales y conteo se influyen mutuamente

En estudios realizados con niños pequeños se han encontrado relaciones longitudinales entre las habilidades espaciales y el conocimiento de las secuencias numéricas, lo que indica que los avances en una habilidad pueden coincidir con los avances en la otra (por ejemplo, los niños que son mejores controlando trayectorias, posiciones y transformaciones también son mejores controlando el orden y siguiendo secuencias numéricas, y viceversa). Esto le permite argumentar en su marco teórico que la mejora de los conceptos espaciales (dirección, ubicación, desplazamiento) puede mejorar las capacidades cognitivas y lingüísticas de los niños para aplicar los conceptos de conteo con más control y significado. (Liu & Zhang, 2022).

c) El lenguaje espacial potencia el conteo y el procesamiento ordinal

La investigación reciente destaca que el lenguaje espacial (conocimiento de preposiciones y términos de ubicación) Está relacionado con las habilidades numéricas tempranas y, en particular, puede predecir juicios ordinales y el conteo (hacia adelante y hacia atrás), incluso después de ajustar otras variables. Esto concuerda con la idea de que el conteo requiere organizar una secuencia y localizar «antes/después», «primero/último» y otras relaciones con una base espacial y de ubicación sólida. Por lo tanto, enseñar y utilizar el lenguaje espacial en actividades motoras y lúdicas (rutas, circuitos, indicaciones de ubicación) en el aula no solo fomenta el desarrollo de conceptos espaciales, sino que también refuerza los principios del conteo al controlar las correspondencias y organizar las acciones. (Georges et al., 2023).

d) Implicancia directa para Inicial: por qué las nociones espaciales son “clave”

Desde una lectura integradora, la teoría de Gelman y Gallistel ofrece el andamiaje experiencial y lingüístico (ubicación, orientación, secuencias, vocabulario) que ayuda a los niños a coordinar acciones (señalar, moverse, desplazarse) con las series numéricas y comprender las relaciones ordinales, mientras que trabajar con conceptos espaciales ofrece

el andamiaje conceptual para contar (principios). Cuando su tesis tiene como objetivo respaldar la importancia del espacio como base para un aprendizaje matemático temprano más sólido, es pertinente señalar que las intervenciones recientes en la educación temprana demuestran que el trabajo sistemático sobre la orientación espacial (con actividades manipulativas, cuentos y recursos digitales) mejora el aprendizaje de los conceptos y el vocabulario espaciales. (Lewis Presser et al., 2025)

Teoría de Hannoun sobre el aprendizaje del espacio en Educación Inicial

Concepto central de la teoría de Hannoun

La teoría de Hannoun explica que el niño construye la percepción y comprensión del espacio principalmente a partir de las experiencias que el entorno le ofrece, es decir, el espacio no se "aprende" solo como vocabulario (arriba/abajo, dentro/fuera), sino como una organización progresiva de la relación cuerpo–objetos–entorno que se consolida cuando el niño actúa, se desplaza, compara ubicaciones y representa mentalmente lo que vive. En este enfoque, la noción espacial se entiende como una capacidad que se desarrolla gradualmente porque depende de la vivencia corporal, la exploración y la interacción con el medio, lo cual es especialmente pertinente para el nivel inicial, donde el aprendizaje se apoya en el movimiento, el juego y la manipulación como vías naturales para construir conocimiento espacial (Brito Sacta & Viteri Villamar, 2025).

Etapas del aprendizaje del espacio según Hannoun

Hannoun propone una evolución del aprendizaje espacial en tres etapas. El primero es el espacio vivido («aquí»), en el que los bebés comprenden el espacio desde una perspectiva cercana e inmediata, conectada con sus propios cuerpos y los entornos con los que interactúan directamente; en esta etapa predominan la acción y la experiencia tangible. El segundo es el espacio percibido, o «allí», en el que los niños ya pueden relacionarse con su

entorno sin tener que interactuar físicamente de forma constante. Son capaces de identificar ubicaciones y relaciones espaciales con mayor distancia y comparación. Por último, los niños pueden representar y pensar sobre el espacio de una manera más abstracta, anticipando relaciones y organizando cognitivamente lugares y cambios, en un nivel más complicado conocido como espacio concebido. (Brito Sacta & Viteri Villamar, 2025).

Ubicación de estas etapas en niños de 3 a 5 años (aula de Inicial)

En educación inicial (especialmente entre 3 y 5 años), Dado que los niños aprenden primero «a partir del cuerpo», el trabajo pedagógico se centra más en el espacio vivido y en la aparición del espacio percibido. A través de experiencias repetidas en situaciones del mundo real, los niños aprenden a orientar sus acciones, a situarse, a moverse y a reconocer límites, trayectorias y relaciones como cerca/lejos o delante/detrás. Dado que esta estructura nos permite comprender que el progreso no se limita a la repetición de términos, sino más bien a la demostración de un rendimiento cada vez mayor —percibir relaciones, planificar movimientos, resolver pequeñas situaciones espaciales y representar gradualmente espacios reales o imaginarios según el nivel del niño—, es coherente describir la variable «nociones espaciales» con dimensiones vinculadas a vivir, percibir y concebir el espacio. (Llaccolla Quispe, 2024).

Influencia de Hannoun: por qué las nociones espaciales son importantes en Inicial

Desde el enfoque de Hannoun, Los conceptos espaciales son esenciales porque facilitan la autonomía de los niños, la adaptación al entorno y la participación segura en las actividades escolares rutinarias, como obedecer instrucciones, hacer fila, organizar materiales, moverse con determinación, orientarse en el aula e identificar las relaciones entre los objetos. En lo que respecta a la educación, el espacio se convierte en un «organizador» del aprendizaje, ya

que los niños construyen conceptos comparando ubicaciones, tomando rutas, encontrando objetos y compartiendo sus acciones. Como resultado, las escuelas deben proporcionar oportunidades para que los niños consoliden ideas como arriba/abajo, izquierda/derecha, adelante/atrás y otras relaciones espaciales que se enseñan mejor a través de actividades repetidas, significativas y visibles en entornos escolares auténticos. (Acapana Samaniego, 2021).

Implicancias didácticas para tu tesis (cómo se traduce en el aula)

Aplicar la teoría de Hannoun al marco teórico implica justificar que el desarrollo de nociones espaciales requiere una secuencia pedagógica: primero experiencias corporales y psicomotrices (espacio vivido), luego actividades que fortalezcan la percepción de relaciones espaciales con objetos y compañeros (espacio percibido), y finalmente propuestas de representación progresiva (espacio concebido) como maquetas sencillas, organización de espacios imaginados o reconstrucción de recorridos. De este modo, el aula de inicial debe priorizar metodologías activas (juego motor, circuitos, búsqueda y ubicación, consignas espaciales, exploración guiada) porque son coherentes con la idea de que el niño construye el espacio al interactuar con él, y el docente puede evaluar avances observando cómo se orienta, cómo ubica objetos, cómo describe posiciones y cómo planifica desplazamientos según su edad (Llaccolla Quispe, 2024).

1.2.3. Bases conceptuales

Juego: Los niños pueden aprender de forma natural haciendo, explorando, hablando y autorregulándose en un entorno seguro y exigente a través de esta actividad voluntaria, placentera y espontánea que les permite replicar, transformar y representar experiencias (Ministerio de Educación del Perú).[MINEDU], 2024).

Juegos tradicionales: (también llamados populares o clásicos) son prácticas lúdicas

que forman parte del patrimonio cultural de una comunidad y se transmiten de generación en generación; suelen conservar su esencia a través del tiempo, aunque puedan presentar variaciones regionales en nombre, reglas o forma de ejecución, manteniendo su valor socializador y educativo (García-Ramírez & Tarazona Meza, 2022; Solís Silva et al., 2025).

Características de los juegos tradicionales

En el nivel inicial, los juegos tradicionales son accesibles, adaptables y socialmente significativos. Se juegan por diversión, dan a los niños la libertad de elegir cómo, cuándo y dónde jugar, tienen reglas sencillas que son negociables y fáciles de entender, requieren pocos o ningún material y se pueden jugar en distintos momentos y lugares, lo que fomenta la movilidad, la coordinación y la participación en grupo. (García-Ramírez & Tarazona Meza, 2022).

Importancia de los juegos tradicionales en Educación Inicial

Los juegos tradicionales son importantes porque fortalecen el desarrollo integral: favorecen habilidades motrices (equilibrio, coordinación, desplazamientos), cognitivas (atención, memoria, resolución de problemas simples), sociales (cooperación, respeto de turnos y reglas) y emocionales (expresión, autorregulación y convivencia). Además, conectan al niño con su identidad cultural y revaloran la memoria lúdica de la comunidad, aportando sentido de pertenencia desde la infancia (Canales Huasasquiche, 2025; García-Orbe, 2024; Solís Silva et al., 2025).

Dimensiones de la variable “Juegos tradicionales”

A continuación, tienes 4 dimensiones (útiles para tu matriz y tu guía de observación), definidas en lenguaje académico:

Dimensión motriz-psicomotriz

Se refiere al aporte de los juegos tradicionales al dominio corporal del niño mediante acciones como correr, saltar, girar, lanzar, mantener equilibrio y coordinar movimientos, lo cual fortalece la psicomotricidad en edades de 3 a 5 años cuando el juego se integra intencionalmente en experiencias educativas (García-Ramírez & Tarazona Meza, 2022).

Dimensión social-interactiva

Comprende las oportunidades que brindan estos juegos para aprender a convivir: respetar turnos, seguir reglas, colaborar, comunicarse y resolver desacuerdos de forma progresiva, favoreciendo la socialización y el vínculo con pares en el contexto escolar (Canales Huasasquiche, 2025; García-Orbe, 2024).

Dimensión emocional-reguladora

Se trata del papel que desempeñan los juegos tradicionales a la hora de ayudar a los niños a identificar y controlar sus emociones, ya que, cuando los profesores los incorporan de forma sistemática a sus clases, los niños aprenden autocontrol, tolerancia y convivencia pacífica. (Solís Silva et al., 2025).

Dimensión cultural-identitaria

Se relaciona con el valor de los juegos tradicionales como expresiones de cultura viva: transmiten costumbres, significados y formas de relación propias de la comunidad, fortaleciendo identidad y pertenencia, y promoviendo el respeto por la herencia cultural desde los primeros años (Solís Silva et al., 2025; García-Orbe, 2024).

Las nociones espaciales

Mediante relaciones como cerca/lejos, al lado, arriba/abajo, adelante/atrás y direcciones hacia un lado/otro, que se expresan con el cuerpo, el lenguaje y la acción motora en situaciones cotidianas y lúdicas, los conceptos espaciales son construcciones cognitivas que

permiten a los niños ubicarse a sí mismos, ubicar objetos/personas y organizar movimientos basados en referencias ambientales (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

En el nivel inicial, estas nociones se consolidan mediante la exploración activa del entorno y el juego, porque el niño aprende a coordinar su cuerpo con los objetos y con los puntos de referencia para comprender "dónde está" y "cómo llega" (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

Características de las nociones espaciales en niños de inicial

Se construyen desde la acción: aparecen cuando el niño se desplaza, manipula, compara trayectorias y organiza su movimiento en el espacio (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

Son progresivas y contextualizadas: avanzan desde relaciones simples (arriba/abajo) hacia recorridos y ubicaciones con referencia (puntos de referencia, desplazamientos descritos) (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

Integran cuerpo–espacio–objeto: el niño articula esquema corporal, orientación y ubicación de objetos/personas, usando lenguaje espacial para comunicar lo que hace (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

Se expresan en múltiples códigos: corporal (gestos/recorridos), verbal (vocabulario espacial), gráfico o representacional (bosquejos, trazos, cuadrículas en propuestas escolares) (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

Importancia de las nociones espaciales en educación inicial

El desarrollo de nociones espaciales es clave porque sostiene aprendizajes matemáticos tempranos vinculados a forma, movimiento y localización, favorece la autonomía (orientarse, seguir indicaciones, planificar recorridos) y fortalece habilidades

cognitivas de alto valor escolar como anticipar, comparar posiciones y explicar procedimientos (Ministerio de Educación del Perú, 2022). Además, la evidencia reciente en educación infantil muestra que intervenciones sistemáticas (actividades manipulativas y recursos lúdico-digitales) pueden mejorar habilidades espaciales en preescolares, lo que respalda su incorporación intencional en el aula como base para aprendizajes posteriores en matemática y resolución de problemas (Lewis Presser et al., 2025).

Dimensiones principales de las nociones espaciales en Inicial

Orientación espacial

Se refiere a la capacidad del niño para orientarse a partir de su propio cuerpo y/o de puntos de referencia del entorno (por ejemplo: izquierda/derecha en relación al cuerpo; reconocer hacia dónde mirar, girar o desplazarse). En estudios recientes, esta dimensión se trabaja vinculada a la lateralidad y al uso del cuerpo como "eje" para ubicarse, porque el dominio progresivo del esquema corporal facilita la orientación en el aula y en juegos de movimiento (Brito Sacta & Viteri Villamar, 2025).

Situación o ubicación (posición relativa)

Comprende la habilidad para ubicar objetos o a sí mismo en relación con otros (por ejemplo: arriba/abajo, encima/debajo, dentro/fuera, delante/detrás**,** al lado, alrededor/centro). Es una dimensión muy usada en tesis de Inicial porque permite observar si el niño identifica y comunica posiciones en actividades del aula (Farroñán Córdova, 2024; Brito Sacta & Viteri Villamar, 2025).

Profundidad

Alude a comprender relaciones espaciales que implican planos y niveles (por ejemplo: arriba–abajo como parte de la noción de profundidad; también cerca/lejos según el enfoque del instrumento). Esta dimensión se considera clave porque es de las primeras que se consolidan mediante la acción y el desplazamiento, y se usa con frecuencia para evaluar

nociones espaciales en niños de 5 años (Brito Sacta & Viteri Villamar, 2025; Cañari Inga, 2022).

Anterioridad y direccionalidad (dirección)

Incluye comprender y usar relaciones como delante/detrás, así como seguir o anticipar trayectorias y direcciones de desplazamiento (ir hacia, retroceder, girar, rodear). En investigaciones en Inicial, esta dimensión suele medirse como "dirección" y se observa cuando el niño sigue consignas espaciales en circuitos, recorridos o juegos tradicionales (Farroñán Córdova, 2024; Cañari Inga, 2022).

Distancia, medida y tamaño

Se relaciona con comparar y estimar cerca/lejos, más/menos distancia, y nociones de tamaño (grande/pequeño) vinculadas a la organización espacial. En una tesis aplicada en Chiclayo, por ejemplo, "tamaño" aparece como dimensión para describir el desarrollo global de las nociones espaciales; y en revisiones documentales recientes se agrupa con distancia/medida por su utilidad para anticipar ubicación y organización de objetos en el aula (Farroñán Córdova, 2024; Brito Sacta & Viteri Villamar, 2025).

1.2. Propósito de la Intervención

El propósito de intervención de la presente tesis es diseñar e implementar una secuencia de juegos tradicionales, organizada de manera gradual y sistemática, para fortalecer el desarrollo de las nociones espaciales (ubicación, orientación y relaciones espaciales como arriba/abajo, dentro/fuera, cerca/lejos, delante/detrás) en estudiantes de 5 años, promoviendo que los niños exploren con su cuerpo, se desplacen, ubiquen objetos y comuniquen posiciones en situaciones lúdicas significativas, en coherencia con el enfoque de Educación Inicial que plantea trabajar la competencia de forma, movimiento y localización mediante experiencias de juego que activen procesos de exploración, acción y reflexión en contextos

reales del aula (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

1.2.1. Objetivo General

Desarrollar la Noción Espacial a través de juegos tradicionales en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial 346 BARRIO DE COCHAHUAIN-YUNGAY-2017

1.2.2. Objetivos Específicos:

-Identificar el nivel de desarrollo de la Noción Espacial de los niños y niñas de cinco años de la Institución No.346 Barrio de Cochahuain, a través de la prueba de entrada.

-Diseñar y aplicar juegos tradicionales para desarrollar la Noción espacial de los niños y niñas de cinco años de la Institución No.346 Barrio Cochahuain

-Evaluar el nivel de desarrollo de la Noción espacial de los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa No.346 Barrio Cochahuain, después de la aplicación de juegos tradicionales a través de la evaluación de salida.

- Comparar el nivel de desarrollo de la Noción espacial establecido entre la evaluación de entrada y evaluación de salida de en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa No.346 Barrio de Cochahuain

1.3. Estrategias de intervención

1.3.1. Coordinaciones previas

El actual trabajo académico se realizó con el propósito de desarrollar de manera significativa la noción espacial de los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial No.346 Barrio de Cochahuain.

1.3.2. Metodología específica Primer Momento:

Para empezar el presente trabajo se seleccionó el aula de 5 años de la Institución Educativa Inicial No. 346 barrio de Cochahuain.

El aula estuvo constituida por 20 niños y niñas. Siendo nuestro grupo óptimo de estudio.

Tabla 1. Muestra de estudio niños de 5 años del nivel inicial que asisten a la I.E.I. N°.346

Barrio de Cochahuain

GRUPO	F	%
Niños de 5 años de la N0.346 BARRIO DE COCHAHUAIN	**20**	**100%**

Nota: Nómina de Matrícula 2017.

Segundo momento:

Se provino a aplicar la Evaluación de Entrada que consistía en un Test, para medir el nivel de noción espacial de los niños y niñas designados al estudio. Los resultados dieron a conocer que el grupo demostraba bajo niveles de desarrollo de la noción espacial.

Tercer momento:

Se realizó a aplicación de los juegos tradicionales al grupo muestra que consistía en 15 actividades relacionados a la noción espacial, aplicados 2 veces por semana, que se desarrolló en 2 meses y medio, desde el mes de Setiembre a noviembre 2017

Cuarta momento:

Para evidenciar los resultados de la Evaluación de Salida cuyo producto señalaron que los niños y niñas habían desarrollado de manera importante la noción espacial.

Al comparar los resultados de la Evaluación de Entrada y la Evaluación de Salida se puede acreditar la validez y confiabilidad del mismo.

1.3.3. Cronograma

Tabla 2 cronograma

		2017		
N°	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	SETIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE
01	Coordinación con la directora y docente de la I.E.I. No.346 Barrio de Cochahuain			

02	Primera Ruta: Selección del aula Grupo de estudio evaluación de entrada			
03	Segunda ruta: evaluación de entrada			
04	Tercera Ruta: aplicación de la evaluación de salida			
05	Formulación de resultados finales			

II. CONTENIDO

2.1. Evaluación de Inicial

La exigencia de establecer la situación real en que se hallaban los preescolares, respecto a la noción espacial nos llevó a aplicar un Test a los 20 niños que constituyen el grupo de estudio, de los cuales estuvieron distribuidos en 13 varones y 7 mujeres, todos correspondientes al aula de 5 años de la Institución educativa Inicial No.346 Barrio de Cochahuain.

Dicho instrumento buscó evaluar el nivel de desarrollo de la Psicomotricidad en su desarrollo espacial, a través de juegos tradicionales.

Tabla 3 Instrumento De Evaluacion (Guia De Observación)

Escala sugerida: I = Inicio, P = En proceso, L = Logrado

N°	**Indicadores**	**I**	**P**	**L**	**Obs.**
	Orientación espacial				
1	Reconoce su posición respecto a un punto de referencia (por ejemplo: “me pongo al lado de la puerta”).				

2	Diferencia derecha e izquierda en su propio cuerpo con apoyo mínimo.				
3	Se orienta y gira el cuerpo según consignas (por ejemplo: “mira hacia adelante” / “date la vuelta”).				
4	Ubica su cuerpo frente a, detrás de o al costado de un compañero(a) cuando se le indica.				
5	Mantiene la orientación durante un recorrido corto sin perder la dirección.				
	Situación o ubicación (posición relativa)				
6	Coloca un objeto arriba o abajo de otro según consigna.				
7	Ubica un objeto dentro o fuera de un recipiente o espacio delimitado.				
8	Coloca un objeto delante o detrás de otro, respetando la relación indicada.				
9	Ubica un objeto entre dos objetos cuando se le solicita.				
10	Describe con palabras simples dónde está un objeto (por ejemplo: “está encima”, “está adentro”).				
	Profundidad				
11	Distingue arriba y abajo en acciones corporales (por ejemplo: “manos arriba” / “manos abajo”).				
12	Ubica objetos en niveles diferentes (por ejemplo: mesa vs. suelo) según se le pide.				
13	Reconoce relaciones de altura al comparar dos				

	objetos (alto/bajo).				
14	Sigue consignas que implican subir o bajar (por ejemplo: “sube al escalón” / “baja”).				
15	Identifica si un objeto está más arriba o más abajo que otro en una escena o imagen.				
	Anterioridad y direccionalidad (dirección)				
16	Avanza o retrocede la cantidad de pasos indicada en un juego.				
17	Sigue una ruta simple con indicaciones (por ejemplo: “ve hacia la silla” / “regresa”).				
18	Cambia de dirección cuando se le pide (gira a la derecha/izquierda con apoyo mínimo).				
19	Rodea un obstáculo y continúa el recorrido sin desviarse demasiado.				
20	Explica con gestos o palabras por dónde se desplazó (por ejemplo: “fui por aquí”).				
	Distancia, medida y tamaño				
21	Identifica objetos cerca y lejos en el aula o patio cuando se le pregunta.				
22	Se ubica a la distancia solicitada (por ejemplo: “ponte cerca” / “ponte lejos”).				
23	Compara cuál objeto es más grande o más pequeño al observar dos opciones.				
24	Ordena tres objetos por tamaño (grande, mediano y pequeño) con apoyo mínimo.				

25	Elige el objeto que “mide más” o “mide menos” usando comparación directa (poner uno junto a otro).				
	TOTAL				

Objetivo específico 1: Identificar el nivel de desarrollo de la Noción Espacial de los niños y niñas de cinco años de la Institución No.346 Barrio de Cochahuain, a través de la prueba de entrada.

Tabla 4: Nivel de desarrollo de la dimensión orientación espacial

Nivel	**I**		**P**		**L**		**TOTAL**
	f	%	f	%	f	%	
Reconoce su posición respecto a un punto de referencia (por ejemplo: “me pongo al lado de la puerta”).	6	30	11	55	3	15	20
Diferencia derecha e izquierda en su propio cuerpo con apoyo mínimo.	6	30	9	45	5	25	20
Se orienta y gira el cuerpo según consignas (por ejemplo: “mira hacia adelante” / “date la vuelta”).	5	25	11	55	4	20	20
Ubica su cuerpo frente a, detrás de o al costado de un compañero(a) cuando se le indica.	4	20	12	60	4	20	20
Mantiene la orientación durante un recorrido corto sin perder la dirección.	5	25	13	65	2	10	20
Total	26%		56 %		18%		100%

Nota: Resultados de la guía de observación

En la dimensión orientación espacial (n = 20), los resultados muestran un predominio del nivel Proceso (P = 56%), lo que indica que la mayoría de estudiantes aún está consolidando estas habilidades y las logra con apoyo o de manera variable; en segundo lugar aparece el nivel Inicio (I = 26%), que evidencia un grupo importante con dificultades básicas; mientras que el

nivel Logro (L = 18%) es el menos frecuente, por lo que todavía son pocos quienes realizan las acciones con autonomía y consistencia. Por indicadores, se observa mejor desempeño relativo en mantener la orientación en un recorrido corto (P = 65%, L = 10%) y en ubicarse frente/detrás/al costado (P = 60%, L = 20%), donde la mayoría responde adecuadamente, aunque con soporte; en cambio, la lateralidad (diferenciar derecha–izquierda) muestra una distribución más dispersa (I = 30%, P = 45%, L = 25%), sugiriendo que, aunque hay un grupo que ya lo logra, todavía persisten dificultades en una proporción relevante. En conjunto, el perfil sugiere una competencia en desarrollo: avances claros, pero con necesidad de práctica sistemática y consignas guiadas para aumentar el porcentaje en Logro.

Tabla 5 Nivel de desarrollo de la dimensión Situación o ubicación (posición relativa)

Nivel	**I**		**P**		**L**		**TOTAL**
	f	%	f	%	f	%	
Coloca un objeto arriba o abajo de otro según consigna.	7	35	10	50	3	15	20
Ubica un objeto dentro o fuera de un recipiente o espacio delimitado.	5	25	11	55	4	20	20
Coloca un objeto delante o detrás de otro, respetando la relación indicada.	7	35	11	55	2	10	20
Ubica un objeto entre dos objetos cuando se le solicita.	4	20	12	60	4	20	20
Describe con palabras simples dónde está un objeto (por ejemplo: “está encima”, “está adentro”).	6	30	12	60	2	10	20
Total	29%		56 %		15%		100%

Nota: Resultados de la guía de observación

En la dimensión Situación o ubicación (posición relativa) (n = 20), los resultados evidencian un predominio del nivel Proceso (P = 56%), lo que sugiere que la mayoría de niños comprende

y ejecuta las relaciones espaciales, pero todavía con apoyos, recordatorios o cierta variabilidad en la precisión; en segundo lugar se ubica el nivel Inicio (I = 29%), indicando que cerca de un tercio presenta dificultades frecuentes para seguir consignas espaciales básicas; mientras que el nivel Logro (L = 15%) es el menor, reflejando que aún son pocos quienes realizan estas ubicaciones de forma autónoma y consistente. Por indicadores, se aprecia mejor desempeño relativo en ubicar un objeto entre dos objetos y en dentro/fuera (ambos con P = 60% y L = 20%), mostrando que estas nociones están más consolidadas; en cambio, las consignas arriba/abajo y delante/detrás concentran mayores proporciones en Inicio (I = 35% en ambos casos), lo que señala que esas relaciones posicionales requieren mayor ejercitación y modelado. Además, la descripción verbal de la ubicación (I = 30%, P = 60%, L = 10%) confirma que, aunque muchos pueden hacerlo en proceso, aún falta fortalecer el uso estable del lenguaje espacial para alcanzar niveles de logro**.**

Tabla 6 Nivel de desarrollo de la dimensión Profundidad

Nivel	**I**		**P**		**L**		**TOTAL**
	f	%	f	%	f	%	
Distingue arriba y abajo en acciones corporales (por ejemplo: “manos arriba” / “manos abajo”).	7	35	10	50	3	15	20
Ubica objetos en niveles diferentes (por ejemplo: mesa vs. suelo) según se le pide.	4	20	12	60	4	20	20
Reconoce relaciones de altura al comparar dos objetos (alto/bajo).	2	10	13	65	5	25	20
Sigue consignas que implican subir o bajar (por ejemplo: “sube al escalón” / “baja”).	6	30	11	55	3	15	20
Identifica si un objeto está más arriba o más abajo que otro en una escena o imagen.	5	25	13	65	2	10	20
Total	24%		59%		17%		100%

Nota: Resultados de la guía de observación

En la dimensión Profundidad (n = 20), los datos muestran un predominio del nivel Proceso (P = 59%), lo que indica que la mayoría de niños está en fase de consolidación: logran las consignas y comparaciones espaciales con apoyo o con cierta inconstancia; en segundo lugar se ubica el nivel Inicio (I = 24%), evidenciando que casi una cuarta parte aún presenta dificultades para ejecutar o comprender estas nociones de manera estable; mientras que el nivel Logro (L = 17%) es menor, por lo que todavía son pocos quienes responden con autonomía y precisión en la mayoría de situaciones. Por indicadores, el mejor desempeño se observa en reconocer relaciones de altura al comparar dos objetos (alto/bajo) (P = 65% y L = 25%, con solo I = 10%), lo que sugiere una noción comparativa más fortalecida; también se mantiene alto el Proceso en identificar arriba/abajo en una escena (P = 65%). En contraste, distinguir arriba/abajo en acciones corporales concentra más casos en Inicio (I = 35%) y seguir consignas de subir/bajar también presenta una proporción relevante en Inicio (I = 30%), señalando que la ejecución motriz guiada y la orientación corporal aún requieren mayor práctica. En conjunto, el perfil confirma avances importantes, pero con necesidad de experiencias sistemáticas y variadas para aumentar el tránsito hacia Logro.

Tabla 7 Nivel de desarrollo de la dimensión de Anterioridad y direccionalidad (dirección)

Nivel	**I**		**P**		**L**		**TOTAL**
	f	%	f	%	f	%	
Avanza o retrocede la cantidad de pasos indicada en un juego.	6	30	11	55	3	15	20
Sigue una ruta simple con indicaciones (por ejemplo: “ve hacia la silla” / “regresa”).	7	35	10	50	3	15	20
Cambia de dirección cuando se le pide (gira	2	10	13	65	5	25	20

a la derecha/izquierda con apoyo mínimo).							
Rodea un obstáculo y continúa el recorrido sin desviarse demasiado.	7	35	10	50	3	15	20
Explica con gestos o palabras por dónde se desplazó (por ejemplo: “fui por aquí”).	5	25	13	65	2	10	20
Total	27%		57%		16%		100%

Nota: Resultados de la guía de observación

En la dimensión Anterioridad y direccionalidad (dirección) (n = 20), se observa un predominio del nivel Proceso (P = 57%), lo que indica que la mayoría de niños logra desplazarse y responder a indicaciones de dirección, pero todavía con apoyos, correcciones o variaciones en la precisión; en segundo lugar aparece el nivel Inicio (I = 27%), evidenciando que más de una cuarta parte presenta dificultades para ejecutar rutas, ajustar el recorrido o mantener el sentido del desplazamiento; mientras que el nivel Logro (L = 16%) es menor, mostrando que aún son pocos quienes realizan estas acciones con autonomía y consistencia. Por indicadores, el desempeño más favorable se aprecia en cambiar de dirección cuando se le pide (P = 65% y L = 25%, con I = 10%), lo que sugiere que la respuesta a consignas de giro está relativamente más consolidada; también se mantiene alto el Proceso en explicar por dónde se desplazó (P = 65%), aunque con menor Logro (10%). En contraste, seguir una ruta simple, rodear un obstáculo y avanzar/retroceder pasos concentran mayores porcentajes en Inicio (30%–35%), lo que señala que las tareas que exigen planificación del recorrido, control del movimiento y mantenimiento de la trayectoria son las que aún requieren mayor ejercitación. En conjunto, los resultados reflejan avances en direccionalidad básica, pero necesidad de prácticas guiadas y juegos motores estructurados para incrementar el nivel de logro.

Tabla 8 Nivel de desarrollo de la dimensión de Distancia, medida y tamaño

Nivel	**I**		**P**		**L**		**TOTAL**
	f	%	f	%	f	%	

Identifica objetos cerca y lejos en el aula o patio cuando se le pregunta.	7	35	10	50	3	15	20
Se ubica a la distancia solicitada (por ejemplo: “ponte cerca” / “ponte lejos”).	4	20	12	60	4	20	20
Compara cuál objeto es más grande o más pequeño al observar dos opciones.	5	25	13	65	2	10	20
Ordena tres objetos por tamaño (grande, mediano y pequeño) con apoyo mínimo.	6	30	11	55	3	15	20
Elige el objeto que “mide más” o “mide menos” usando comparación directa (poner uno junto a otro).	5	25	13	65	2	10	20
Total	27%		59%		14%		100%

Nota: Resultados de la guía de observación

En la dimensión Distancia, medida y tamaño (n = 20), los resultados muestran un predominio del nivel Proceso (P = 59%), lo que evidencia que la mayoría de niños comprende y aplica estas nociones en situaciones guiadas, aunque todavía con apoyos o con precisión variable; en segundo lugar se ubica el nivel Inicio (I = 27%), indicando que más de una cuarta parte presenta dificultades para identificar o ejecutar comparaciones espaciales y de magnitud; mientras que el nivel Logro (L = 14%) es el menos frecuente, por lo que aún son pocos quienes realizan estas tareas con autonomía y consistencia. Por indicadores, se observa mejor desempeño relativo en comparar grande/pequeño y en elegir el que “mide más/menos” por comparación directa (ambos con P = 65%, aunque L = 10%), lo que sugiere que la comparación visual y directa está más desarrollada, pero todavía no se estabiliza plenamente en logro. En cambio, identificar cerca/lejos presenta el mayor porcentaje en Inicio (I = 35%),

mostrando que la noción de distancia en el espacio real requiere mayor práctica contextual; asimismo, ordenar tres objetos por tamaño mantiene una proporción relevante en Inicio (I = 30%), lo que señala que las tareas que exigen seriación y organización aún están en proceso de consolidación. En conjunto, el perfil indica avances claros en comparación de tamaños y medidas, pero necesidad de experiencias más sistemáticas y manipulativas para elevar el nivel de logro.

Análisis de interpretación de la evaluación de entrada

En relación con el Objetivo específico 1, los resultados de la prueba de entrada evidencian que la Noción Espacial en los niños y niñas de 5 años de la I.E. N.° 346 Barrio de Cochahuain se ubica principalmente en el nivel Proceso en todas las dimensiones evaluadas (orientación espacial P=56%, situación/ubicación P=56%, profundidad P=59%, anterioridad y direccionalidad P=57% y distancia–medida–tamaño P=59%), lo cual indica que la mayoría comprende y ejecuta las nociones espaciales, pero aún requiere apoyo, modelado o presenta variaciones en la precisión; a la vez, se identifica un grupo relevante en Inicio (entre 24% y 29% según dimensión), lo que revela dificultades persistentes en consignas básicas, especialmente en arriba/abajo en acciones corporales, cerca/lejos, seguir rutas simples, rodear obstáculos y relaciones posicionales como delante/detrás y arriba/abajo; en contraste, el nivel Logro es el menos frecuente (14%–18%), por lo que todavía son pocos quienes realizan estas habilidades con autonomía y consistencia. En términos interpretativos, el perfil general sugiere un desarrollo espacial en consolidación: existen avances visibles en tareas de comparación (alto/bajo, grande/pequeño) y en respuestas a consignas de giro, pero se requiere fortalecer de manera sistemática experiencias lúdicas y motrices, uso de materiales concretos y lenguaje espacial cotidiano para favorecer el tránsito del grupo desde Proceso hacia Logro.

2.2. Programa de Intervención

2.2.1. Generalidades

a) **Información General**

Área curricular: Matemática

Edad: 5 Años

Número de alumnos: 20

Nombre del Docente: Brito Morales Laura Graciela

Fundamentación:

La propuesta “Juegos tradicionales para desarrollar la noción espacial en los niños y niñas de 5 años” se fundamenta en la necesidad de fortalecer, desde la educación inicial, las capacidades que permiten a los niños ubicarse, orientarse y desplazarse con sentido en el espacio, usando referentes y lenguaje espacial (delante/detrás, entre/al lado, derecha/izquierda, cerca/lejos, largo/corto). Estas nociones sostienen aprendizajes posteriores en matemática y en la vida cotidiana, porque ayudan a interpretar recorridos, organizar objetos, comprender relaciones de posición y regular el movimiento con intención. En ese marco, los juegos tradicionales constituyen un recurso pedagógico pertinente y significativo: tienen reglas simples, promueven participación activa, y conectan la experiencia escolar con prácticas culturales cercanas, favoreciendo la motivación, el respeto de turnos y la convivencia. Así, el taller se articula de manera coherente con el enfoque del área de Matemática orientado a resolver situaciones de forma, movimiento y localización, con actividades concretas, evaluables por observación y ajustables al ritmo del grupo (MINEDU).

Desde la teoría de Piaget, el aprendizaje infantil se comprende como un proceso de construcción activa en el que el niño organiza su pensamiento a partir de la acción sobre los objetos y de la interacción con el entorno. En la etapa preoperacional, el pensamiento

se apoya en lo perceptivo y en la experiencia inmediata; por ello, la noción espacial se consolida cuando el niño se mueve, compara, se equivoca, reajusta y vuelve a intentar, incorporando progresivamente referentes estables (línea de inicio/meta, compañero líder, puente de brazos, "casa" del escondite). Los juegos tradicionales ofrecen precisamente ese escenario: permiten que el niño asimile situaciones espaciales conocidas (fila, recorrido, salto, búsqueda) y, cuando la consigna cambia, acomode sus esquemas para responder a nuevas exigencias (girar, retroceder, colocarse entre dos, ubicar a la derecha de un referente), logrando una comprensión más organizada y comunicable de las relaciones espaciales (Piaget, 1970/1976).

A su vez, la propuesta se fortalece con los aportes de Gelman y Gallistel, quienes explican que el niño aprende a organizar el pensamiento cuantitativo cuando participa en situaciones que demandan regularidad, control y verificación al contar y comparar. En los juegos, el conteo y la medida aparecen de forma funcional: contar pasos en la rayuela, registrar saltos, comparar intentos, diferenciar "más/menos", y sostener el orden de acciones (primero me ubico, luego avanzo; primero escucho la consigna, luego ejecuto). Esto permite integrar la noción espacial con procesos cognitivos que sostienen la matemática inicial: correspondencia uno a uno, orden estable y cardinalidad, además de la capacidad de justificar con lenguaje simple por qué algo está más cerca, más lejos, o por qué un recorrido resulta más largo o más corto. En conjunto, Piaget aporta el fundamento del aprendizaje por acción y reorganización cognitiva, y Gelman y Gallistel respaldan la estructuración de conteos y comparaciones dentro del juego, haciendo que la propuesta sea pedagógicamente sólida, culturalmente pertinente, de bajo costo y aplicable en el aula con criterios claros de observación y seguimiento (Gelman & Gallistel, 1978).

b) **Objetivo General:**

-Ejecutar un programa de sesiones de aprendizaje para desarrollar la noción espacial en los

niños y niñas de 5 años de edad, de la institución educativa N° 346-Barrrio de Cochahuain.

-**Objetivos específicos:**

-Realizar actividades de aprendizaje de coordinación de movimientos con su cuerpo en su propio espacio.

-Mejorar la orientación de los desplazamientos en el espacio de su entorno en los niños y niñas de 5 años de edad, de la institución educativa N° 262 Barrio Delta, Cajamarca.

Tabla 9 Listado de Actividades progresiones

N°	**Actividades de aprendizaje**
1	"Las cintas del cielo y la tierra"
2	"El zorro y las gallinitas"
3	La canasta viajera (arriba de la mesa / abajo de la mesa)
4	"La víbora de la mar"
5	"Pase misí, pase misá"
6	"El pañuelo"
7	"Frío – Tibio – Caliente"
8	"El escondite"
9	"La rayuela direccional (avanza / retrocede)"
10	"El trenecito (derecha / izquierda)"
11	"Simón dice… en el camino"
12	"Salta la cuerda medidora"

Modelo didáctico

El actual Trabajo Académico de Segunda Especialidad, propone un modelo alternativo didáctico para el desarrollo de la noción espacial, donde considera el esquema de la segunda especialidad, tres aspectos organizativos: la parte informativa general, la parte

didáctica, la parte de la información bibliográfica y anexos.

Esquema de las sesiones

Los infantes deben experimentar su cuerpo explorándolo y realizando diversos movimientos en el espacio.

Objetivo específico 2: Diseñar y aplicar juegos tradicionales para desarrollar la Noción espacial de los niños y niñas de cinco años de la Institución No.346 Barrio Cochahuain

Taller 1: "Las cintas del cielo y la tierra"

Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Desempeño	Ubica y describe posiciones y desplazamientos de su cuerpo y de objetos usando referencias del entorno (arriba/abajo, delante/detrás, izquierda/derecha) en situaciones de juego.
Dimensión trabajada	Orientación espacial (con referentes y desplazamientos).
Propósito de la sesión	Que las niñas y los niños orienten su cuerpo y sigan consignas espaciales utilizando referencias (cinta "cielo", cinta "tierra", puerta, pizarra), expresando con acciones y lenguaje términos de orientación (arriba/abajo, adelante/atrás, derecha/izquierda) durante un juego tradicional.
Tiempo estimado	20 a 25 minutos.
Materiales	• 2 cintas o soguillas (una en alto y otra en el suelo) • Cinta adhesiva para fijarlas • Tarjetas con flechas: ↑ ↓ → ← (opcional)

	• Música suave (opcional) • Conos o marcas en el piso (2–4) para puntos de referencia (opcional)

Secuencia metodológica (narrativa en presente)

Momento	Acciones de la docente	Acciones de los niños y niñas	Sustento teórico (Piaget + Gelman & Gallistel)
Inicio (5 min) La docente reúne al grupo en rueda y presenta el juego como una aventura: “Hoy vamos a viajar entre el cielo y la tierra”. Muestra la cinta alta (cielo) y la del piso (tierra), y coloca dos referencias visibles: “pizarra” y “puerta”. Pregunta y modela: “¿Dónde está arriba? ¿Dónde está abajo? ¿Dónde está la puerta? ¿Dónde está la pizarra?” Luego anticipa reglas simples: caminar, mirar al frente, respetar turnos y escuchar la consigna antes de moverse.		Las niñas y los niños observan, señalan y repiten palabras claves (arriba/abajo, puerta/pizarra). Imitan los gestos: manos arriba para “cielo” y manos abajo/tocar el piso para “tierra”. Reconocen las referencias del aula señalándolas.	Piaget: a los 5 años el pensamiento se apoya en la acción y la representación; el modelado y la imitación facilitan la construcción de nociones espaciales desde experiencias concretas. Gelman & Gallistel (uso pedagógico): se asegura correspondencia clara entre palabra–acción (una consigna → un movimiento) y un orden estable en la secuencia de instrucciones.
Desarrollo (15 min) 1) La docente invita a desplazarse		Los niños y niñas responden a cada	Piaget: el juego ofrece una situación

libremente por el espacio despejado. Da consignas simples alternadas: "Cielo" (arriba) / "Tierra" (abajo). 2) Introduce orientación con referentes: "Cielo mirando a la pizarra", "Tierra mirando a la puerta". 3) Añade lateralidad de manera guiada: muestra tarjeta → o ← y dice: "Da un paso a la derecha" / "Da un paso a la izquierda", cuidando que el grupo lo haga sin correr. 4) Propone consignas encadenadas, cada vez más retadoras: "Cielo–derecha–tierra" y "Tierra–izquierda–cielo". 5) Observa, acompaña y corrige con preguntas breves: "¿Hacia dónde miras? ¿Cuál es tu derecha?" y refuerza con elogio descriptivo.	consigna con el movimiento correspondiente: levantan manos o se estiran hacia la cinta de "cielo" (sin saltar), se agachan para tocar "tierra", orientan su cuerpo hacia la puerta o la pizarra según se indique, y dan pasos a la derecha o izquierda siguiendo la demostración. En los encadenamientos, esperan la consigna completa y ejecutan en orden, ajustando su movimiento cuando se equivocan.	significativa para coordinar percepción–movimiento–lenguaje; al repetir y variar la acción, el niño asimila y ajusta (acomoda) su comprensión del espacio. Gelman & Gallistel (uso pedagógico): se entrena el seguimiento secuencial con "orden estable" (primero–luego) y la precisión de "uno a uno" (una palabra espacial → una respuesta motora), favoreciendo control y verificación.
Cierre (5 min) La docente regresa a la rueda y realiza un repaso breve y vivencial: pide a 3–4 niños que muestren con su cuerpo "arriba", "abajo",	Los niños y niñas demuestran los movimientos solicitados y verbalizan palabras	Piaget: se consolida el aprendizaje al representar con el cuerpo y verbalizar; el repaso facilita la estabilización

"derecha" e "izquierda" usando la puerta o pizarra como referencia. Luego formula dos preguntas de metacognición simple: "¿Qué te ayudó a saber dónde era arriba?" y "¿Cómo supiste cuál era tu derecha?" Cierra celebrando el esfuerzo y anunciando que en la próxima sesión se agregará un pequeño recorrido con estaciones.	espaciales cuando pueden. Comparten de forma sencilla qué les ayudó (mirar la tarjeta, mirar la puerta, seguir a la docente).	de la noción. Gelman & Gallistel (uso pedagógico): se refuerza la idea de verificar la acción con la consigna (control de error) y mantener la secuencia correcta en movimientos encadenados.

Criterios de evaluación (observables)

Criterio 1	Sigue consignas de orientación usando referentes (puerta/pizarra) y responde correctamente a arriba/abajo en el juego.
Criterio 2	Ejecuta desplazamientos simples hacia derecha/izquierda cuando se le indica, mostrando control corporal y respetando turnos.
Registro sugerido	Escala: Inicio (I) – Proceso (P) – Logrado (L) + Observaciones breves.

Taller 2: "El zorro y las gallinitas"

1. Datos generales

Edad / ciclo	5 años – Ciclo II
Tiempo estimado	20 minutos

Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidades	• Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio. • Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas.
Dimensión	Orientación espacial (arriba/abajo con referente: "puente").
Desempeño esperado	Expresa relaciones espaciales y de desplazamiento con su cuerpo y objetos; ubica su posición respecto a un referente (puente) y verbaliza dónde está (arriba/abajo; además, cerca/lejos o al lado de).
Enfoque / estrategia	Resolución de problemas a través del juego tradicional, con exploración corporal, lenguaje matemático y conteo como verificación.

2. Propósito del taller (aprendizaje esperado)

Propósito
Al finalizar el taller, las niñas y los niños se orientan en el espacio al ubicarse y desplazarse "arriba del puente" o "abajo del puente" tomando como referencia un puente marcado en el piso; explican con palabras sencillas dónde están ("estoy arriba / estoy abajo") y verifican la situación contando cuántas "gallinitas" quedan en cada zona mediante correspondencia uno a uno y orden estable.

3. Materiales, organización y seguridad

Materiales	Organización del espacio	Seguridad y cuidados
• Cinta adhesiva para marcar un "puente" (línea o rectángulo). • Aro grande o tela para simular el puente (opcional). • Vincha o tarjeta para identificar al "zorro". • Tarjetas visuales: ARRIBA / ABAJO (opcional). • Fichas pequeñas (10-15) para contar "gallinitas" en cada zona.	Se marca el puente en el piso, dejando "arriba del puente" (sobre la marca) y "abajo del puente" (lado indicado por la docente). Los niños se ubican en semicírculo al inicio y luego se desplazan en el espacio de juego. Si el grupo es grande, se preparan dos puentes.	Se juega caminando rápido (sin correr). El puente se marca ancho para evitar empujones. La docente regula el flujo, recuerda normas de cuidado (mirar al frente, manos al cuerpo) y detiene el juego si hay amontonamiento.

4. Secuencia metodológica (narrativa en presente)

Momento	Acciones de la docente	Acciones de las niñas y los niños	Sustento (Piaget – Gelman y Gallistel)
Inicio (5 min) La docente reúne al grupo en semicírculo y presenta el juego tradicional. Marca el "puente" en el		Las niñas y los niños observan la demostración, repiten el vocabulario ("arriba /	Piaget: el aprendizaje se construye desde la acción y la representación; el niño

piso y demuestra con su cuerpo: se coloca SOBRE la marca y dice: "Estoy arriba del puente". Luego se coloca FUERA de la marca, en el lado señalado, y dice: "Estoy abajo del puente". Pregunta: "¿Dónde estoy ahora?" y anima a que expliquen mirando el puente. Acuerda normas simples: caminar rápido, escuchar la consigna, no empujar y cuidar a los compañeros.	abajo") y señalan el puente como referencia. Ensayan con una primera consigna guiada: se ubican arriba y luego abajo, diciendo en voz alta dónde están. Aceptan las normas del juego.	de 5 años consolida nociones espaciales al manipular su propio cuerpo como "objeto" de referencia. Gelman y Gallistel: se prepara la verificación posterior mediante conteo con correspondencia uno a uno y orden estable.
Desarrollo (12 min) La docente asigna roles: un niño lleva la vincha de "zorro" y camina alrededor; los demás son "gallinitas". Inicia el juego con una canción corta o palmadas rítmicas para mantener el pulso del desplazamiento. Da consignas claras y alternadas: "¡Arriba del puente!" / "¡Abajo del puente!". Observa y retroalimenta en el momento: "Mira el puente… ¿estás sobre la marca o fuera?". Cuando el grupo logra fluidez, añade	Las niñas y los niños se desplazan siguiendo el ritmo y, al escuchar la consigna, se ubican rápidamente sobre el puente o en la zona indicada como abajo. Ajustan su ubicación cuando reciben retroalimentación y empiezan a autocorregirse mirando el puente. En el reto, se	Piaget: el juego con reglas sencillas favorece la coordinación de acciones, la toma de referencia y la descentralización (mirar el espacio y al grupo, no solo a sí mismo). Gelman y Gallistel: el conteo de gallinitas aplica principios de

un reto breve: “Colóquense cerca del puente / lejos del puente / al lado del puente”. Después de 2-3 rondas, detiene un instante y propone verificar: “¿Cuántas gallinitas están arriba? Vamos a contar una por una… ¿y abajo?”. Acompaña el conteo señalando a cada niño o usando fichas para representar a quienes están en cada zona.	ubican cerca/lejos/al lado del puente y comparan posiciones entre compañeros. Al verificar, cuentan en voz alta a los que están arriba y abajo, señalando uno a uno sin repetir ni saltarse, y expresan resultados: “Arriba hay…; abajo hay…”.	correspondencia uno a uno y orden estable; el resultado se usa para “comprobar” lo que pasa en el juego.

Cierre (3 min) La docente detiene el juego, felicita el respeto de normas y guía una conversación breve: “Cuando dices ‘arriba’, ¿dónde colocas tus pies?, ¿qué te ayuda a saberlo?”. Pide a 2-3 niños que expliquen su ubicación usando el puente como referencia. Refuerza el lenguaje matemático: “Arriba del puente es sobre la marca; abajo del puente es fuera, en el lado indicado”. Invita a transferir a la vida diaria: “¿Qué cosas están arriba o abajo en el aula?”.	Las niñas y los niños expresan con palabras y gestos dónde estuvieron (arriba/abajo) y señalan el puente. Algunos dan ejemplos del aula (arriba de la mesa, abajo de la silla). Reconocen cómo se cuidaron durante el juego y qué hicieron para ubicarse rápido.	Piaget: la verbalización y el intercambio consolidan la representación mental de la relación espacial. Gelman y Gallistel: al recordar el conteo, los niños comprenden que contar sirve para verificar situaciones del juego.

5. Criterios de evaluación

Criterio	**Indicadores observables durante el juego**
1) Se orienta usando un referente.	Se ubica “arriba del puente” o “abajo del puente” según la consigna, mirando el puente como referencia y manteniendo su ubicación sin empujar.
2) Comunica y verifica su comprensión.	Expresa “estoy arriba/abajo” y verifica la situación contando cuántas gallinitas hay en cada zona, señalando uno a uno (sin repetir ni omitir).

Taller 3: La canasta viajera (arriba de la mesa / abajo de la mesa)

Aspecto	Descripción
Juego tradicional	La canasta viajera (arriba de la mesa / abajo de la mesa)
Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidad	Comunica y usa relaciones espaciales (arriba/abajo) respecto a un referente.
Desempeño	Ubica y describe objetos usando las nociones arriba y abajo tomando como referencia una mesa, y comunica lo que hace con lenguaje espacial en situaciones de juego.
Tiempo estimado	15 a 25 minutos
Organización	Gran grupo (asamblea breve) y participación por turnos alrededor de una mesa baja y estable.

Elemento	Redacción
Propósito de la sesión	Al finalizar el taller, los niños y las niñas ubican objetos arriba o abajo de la mesa según consignas orales, y explican su acción usando vocabulario espacial (arriba/abajo). Como reto adicional, comparan cuántos objetos quedan arriba y cuántos quedan abajo mediante conteo informal y agrupación.
Evidencia de aprendizaje	Coloca el objeto en el lugar indicado (arriba/abajo de la mesa), verbaliza su ubicación y participa en el conteo de los objetos de cada grupo (arriba/abajo) señalando uno por uno.

Recursos	Detalle

Materiales	Una canasta o caja; objetos seguros y grandes (bloques, pelotas blandas, figuras); una mesa baja o banco firme; tapete en el piso; tarjetas o flechas arriba/abajo (opcional); cinta adhesiva para delimitar el lugar de espera (opcional).
Seguridad y organización	La mesa se mantiene estable y de altura adecuada. Se usan objetos sin puntas ni piezas pequeñas. Los turnos se respetan para evitar choques alrededor de la mesa. El desplazamiento se realiza caminando y con cuidado del espacio compartido.

Momento	Tiempo	Acción docente (narrativa en presente)	Acción de niños y niñas (narrativa en presente)	Sustento teórico (Piaget; Gelman y Gallistel)
Inicio La docente recibe al grupo en un semicírculo y presenta la canasta viajera. Plantea el reto: “Hoy vamos a jugar a ubicar objetos arriba de la mesa y abajo de la mesa”. Señala la mesa y muestra dos lugares: la superficie (arriba) y el espacio bajo la mesa (abajo). Modela con dos objetos: coloca una pelota arriba y un bloque abajo, verbalizando: “La pelota está arriba de la mesa” y “el bloque está abajo de la mesa”. Invita a repetir las palabras clave y realiza una verificación rápida: muestra un objeto y pregunta “¿arriba o abajo?”. Finalmente acuerda una norma: esperar el turno, tomar un objeto con cuidado y colocarlo sin empujar.			Observan la demostración, atienden a la referencia (la mesa) y repiten “arriba” y “abajo”. Responden a las preguntas breves indicando el lugar correcto y acompañan con gestos (mano hacia arriba o hacia abajo). Aceptan la norma y se preparan para participar por turnos.	Piaget: el niño construye la noción espacial desde la acción sobre objetos reales y la coordinación entre percepción y lenguaje. Gelman y Gallistel: se organiza la actividad para formar conjuntos (arriba/abajo) y preparar el conteo con correspondencia uno a uno.
Desarrollo 12-15 min La docente organiza turnos y nombra a cada niño. Al acercarse, el niño toma un objeto y escucha una consigna: “Ponlo arriba” o			Por turnos, eligen un objeto y lo ubican según la consigna, cuidando el espacio y esperando.	Piaget: la noción espacial se consolida con repetición significativa en

Momento	Tiempo	Acción docente (narrativa en presente)	Acción de niños y niñas (narrativa en presente)	Sustento teórico (Piaget; Gelman y Gallistel)
“Ponlo abajo”. Acompaña con señalamiento si es necesario y retroalimenta: “Arriba es sobre la mesa” / “Abajo es debajo de la mesa”. Luego complejiza: “Pon la pelota arriba de la mesa” / “Coloca el bloque abajo de la mesa”. Cuando ya hay varios objetos ubicados, propone el reto matemático: “Contamos cuántos hay arriba y cuántos hay abajo”. Guía el conteo señalando cada objeto mientras el grupo dice los números en orden, cuidando que se diga un número por cada objeto. Finalmente invita a comparar: “¿Dónde hay más, ¿dónde hay menos o hay igual?”.			Verbalizan “arriba de la mesa” o “abajo de la mesa” y explican con frases simples cuando se les pregunta. Cuentan junto con el grupo señalando un objeto a la vez y diciendo un número por cada objeto hasta terminar. Comparan los grupos y responden de forma oral: “arriba hay más”, “abajo hay menos” o “hay igual”.	juego y con regulación de turnos. Gelman y Gallistel: el conteo informal refuerza correspondencia uno a uno y cardinalidad (el último número dicho representa el total del conjunto).
Cierre La docente reúne al grupo para una asamblea corta y pregunta: “¿Qué objetos están arriba de la mesa? ¿Qué objetos están			Observan los conjuntos y responden con frases sencillas: “arriba hay	Piaget: la reflexión sobre la acción ayuda a pasar de lo concreto a la

Momento	Tiempo	Acción docente (narrativa en presente)	Acción de niños y niñas (narrativa en presente)	Sustento teórico (Piaget; Gelman y Gallistel)
abajo de la mesa?". Invita a algunos niños a explicar su acción: "Lo puse arriba porque la consigna decía arriba". Propone ordenar el material como cierre: "Guardamos en la canasta los objetos de arriba y luego los de abajo, uno por uno". Refuerza el vocabulario durante el orden y conecta con la vida cotidiana: "En casa, ¿qué cosas están arriba de la mesa y qué cosas están abajo?". Felicita el respeto de turnos y cierra recordando el referente: "Arriba y abajo lo sabemos porque miramos la mesa como punto de referencia".			objetos", "abajo hay objetos". Explican lo que hicieron usando "arriba/abajo". Ordenan el material guardando con cuidado, uno por uno, y siguen consignas mientras recogen. Mencionan ejemplos de casa o del aula.	representación verbal. Gelman y Gallistel: al guardar "uno por uno" se reafirma la correspondencia uno a uno en una tarea funcional.

Criterios de evaluación (observables)	Indicadores de logro / evidencias
1. Ubica objetos arriba y abajo respecto a un referente (mesa) al escuchar consignas orales.	Coloca el objeto arriba de la mesa cuando se le indica y lo coloca abajo de la mesa cuando se le indica, manteniendo la referencia de la mesa sin confusión.
2. Comunica su acción usando vocabulario espacial y participa en el	Dice "arriba/abajo" al ubicar el objeto y participa en el conteo señalando un objeto por número

Criterios de evaluación (observables)	Indicadores de logro / evidencias
conteo informal por agrupación (arriba/abajo).	hasta terminar; compara de manera oral dónde hay más/menos/igual.

Taller 4 “La víbora de la mar”

1. Datos de la sesión y marco curricular

Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidades	• Comunica su comprensión sobre relaciones espaciales. • Usa estrategias y procedimientos para ubicarse y ubicar. • Argumenta y valida (con apoyo) usando referentes.
Desempeño esperado	Ubica y describe la posición de su cuerpo y de sus compañeros usando relaciones espaciales (delante / detrás) tomando un referente claro (líder o punto de partida) y siguiendo consignas en situaciones de juego.
Dimensión / noción espacial	Situación o ubicación (posición relativa): delante / detrás.
Edad	5 años
Tiempo estimado	20 minutos

2. Propósito de la sesión y materiales

Propósito de la sesión	Al finalizar el taller, los niños y niñas se ubican y se mantienen delante o detrás de un compañero según la consigna, tomando

	como referente al líder (cabeza) y a la fila, y expresan oralmente su posición usando vocabulario espacial (delante / detrás) con apoyo mínimo.
Materiales	• Cinta adhesiva para marcar un camino ancho en el piso. • Música suave o palmadas para acompañar el ritmo (opcional). • Tarjetas con flechas y palabras "DELANTE / DETRÁS" (opcional). • Silbato o paleta de señal (opcional) para pausar el juego sin gritar. • Espacio libre de obstáculos.
Variaciones y apoyos	• Si el grupo es grande, se arman dos "víboras" para evitar amontonamiento. • Para apoyo, la docente usa señalamiento corporal (mano hacia delante / hacia atrás) y tarjetas visuales. • Para mayor reto, se alterna el líder: el último pasa al primero, y el grupo verbaliza quién queda delante y detrás.

3. Secuencia metodológica

Inicio La docente delimita un camino ancho en el piso con cinta adhesiva y reúne a los niños en semicírculo. Presenta el juego con entusiasmo: "Hoy jugamos a La víbora de la mar". Modela con dos niños: uno se coloca delante y el otro detrás; luego pregunta y guía la observación: "¿Quién está delante? ¿Quién está detrás? ¿Cómo lo sabes?". En este momento, la docente ofrece referentes visibles (el camino y el líder) para que el grupo construya la relación espacial a partir de la acción y la comparación, favoreciendo la

transición desde una mirada más centrada en sí mismo hacia una comprensión relacional (Piaget). Finalmente, acuerda normas simples y estables: caminar rápido, sin empujar y con manos suaves en los hombros, porque reglas claras sostienen la atención y el orden de la actividad (Gelman y Gallistel).

Desarrollo

Los niños forman una fila (la víbora) y el primero se convierte en la "cabeza". La docente guía el recorrido por el camino marcado, manteniendo el ritmo con palmadas o música suave. Mientras avanzan, la docente da consignas breves nombrando la relación espacial: "Juan está delante de Ana", "Ana queda detrás de Juan", "Cambiamos de líder y ahora María queda delante". En pausas cortas, la docente señala a un niño y le pide verbalizar: "Yo estoy delante de…" o "Yo estoy detrás de…". Así, el niño coordina movimiento y lenguaje para consolidar la noción espacial desde la experiencia corporal (Piaget). Para reforzar, la docente propone una reorganización simple: el último pasa a ser el primero; el grupo observa y valida quién queda delante y quién detrás. Si se requiere, se incorpora un conteo funcional de posiciones ("primero", "segundo", "último") con correspondencia uno a uno para mantener el orden de la fila, favoreciendo la estabilidad de reglas y la organización de la acción (Gelman y Gallistel).

Cierre

En una asamblea corta, la docente recupera el aprendizaje con preguntas concretas: "¿Qué significa estar delante? ¿Qué significa estar detrás? ¿De quién estás delante o detrás?". Dos niños muestran la respuesta ubicándose según la consigna y el grupo valida con lenguaje: "Él está delante de… / Ella está detrás de…". La docente refuerza la idea clave: "Para decir delante o detrás, siempre usamos un referente". Cierra felicitando el respeto de normas y anticipa que en el próximo juego explorarán otras posiciones relativas, manteniendo la continuidad del pensamiento espacial (Piaget) con reglas claras que

ordenan la participación (Gelman y Gallistel).

4. Evaluación

Criterios de evaluación	1) Se ubica y se mantiene delante o detrás de un compañero según la consigna, tomando un referente. 2) Describe oralmente su ubicación (delante / detrás) usando vocabulario espacial con apoyo mínimo.
Evidencias	• Se observa que mantiene su posición en la fila sin romper el orden. • Responde oralmente indicando delante/detrás respecto a un compañero o al líder. • Ajusta su ubicación cuando se cambia el líder.
Técnica / instrumento	Observación directa / Lista de cotejo o guía de observación breve.

Taller 5: "Pase misí, pase misá"

1. Datos de la sesión y marco curricular (Área: Matemática)

Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidades	• Comunica su comprensión sobre relaciones espaciales. • Usa estrategias y procedimientos para ubicarse y ubicar. • Argumenta y valida (con apoyo) usando referentes.
Desempeño	Ubica y describe su posición y la de otros usando relaciones espaciales como 'entre' y 'al lado', tomando referentes visibles

	(dos compañeros) y respondiendo a consignas en situación de juego.
Dimensión / noción espacial	Situación o ubicación (posición relativa): entre / al lado.
Edad	5 años
Tiempo estimado	20 a 25 minutos

2. Propósito de la sesión y materiales

Propósito de la sesión	Al finalizar el taller, los niños y niñas se ubican "entre" o "al lado" de dos compañeros que forman un puente, siguiendo consignas, tomando referentes claros y verbalizando su posición con vocabulario espacial en un contexto lúdico.
Materiales	• Espacio libre y seguro para desplazarse. • Dos pañuelos o cintas para distinguir a quienes forman el "puente" (opcional). • Música o canto tradicional para acompañar el juego (opcional). • Tarjetas visuales con las palabras "ENTRE" y "AL LADO" (opcional). • Cinta adhesiva para marcar una zona de espera (opcional).
Variaciones y apoyos	• Para mayor reto: se pide una secuencia corta: "Entre y luego al lado". • Para apoyo: la docente acompaña la consigna con gesto (dos manos indicando el "medio" y una mano indicando "al lado"). • Para reforzar lateralidad: se marca derecha/izquierda con cintas de color en la muñeca (opcional).

3. Secuencia metodológica

Inicio La docente organiza a los niños en semicírculo y elige a dos compañeros para formar el "puente" con los brazos en alto. Presenta el propósito del juego con una demostración concreta: "Entre" es quedarse en medio de dos, y "al lado" es ubicarse pegadito a uno de los dos. La docente modela: primero se coloca entre el puente, luego se coloca al lado derecho y al lado izquierdo. En esta etapa, la docente sostiene el aprendizaje con referentes visibles y acciones significativas, favoreciendo que los niños construyan la noción espacial desde la experiencia corporal y la comparación (Piaget). Luego acuerda reglas simples: caminar, respetar turnos, no empujar y escuchar la señal de pausa; estas reglas estables organizan la participación y mantienen la atención (Gelman y Gallistel).
Desarrollo Los niños pasan caminando en fila por debajo del puente mientras cantan "Pase misí, pase misá". Cuando la docente detiene el canto, el niño que queda bajo el puente se detiene, mira los referentes y escucha la consigna: "Quédate entre el puente" o "Colócate al lado del puente (a la derecha / a la izquierda)". El niño ejecuta con calma y luego verbaliza: "Estoy entre…" o "Estoy al lado de…". La docente alterna consignas para que el grupo compare posiciones y observe: "¿Dónde está? ¿Entre o al lado? ¿De quién está al lado?". Si algún niño se confunde, la docente ofrece apoyo gestual y vuelve a modelar sin interrumpir el clima lúdico, porque la noción se consolida al ajustar la acción y el lenguaje sobre una situación real (Piaget). En un momento breve, la docente propone un conteo funcional para organizar y validar: "¿Cuántos niños quedaron entre? ¿Cuántos quedaron al lado?", favoreciendo correspondencia uno a uno y orden en la participación (Gelman y Gallistel).
Cierre En semicírculo, la docente recupera lo vivido con preguntas breves: "¿Cuándo decimos

que alguien está entre? ¿Cuándo decimos que está al lado? ¿Qué referentes necesitamos?". Dos voluntarios muestran cada caso, y el grupo nombra la posición para confirmar. La docente refuerza la idea clave: "Para decir entre o al lado, siempre miramos los referentes". Luego, todos ordenan el espacio y agradecen la participación respetuosa, cerrando con un mensaje que mantiene la continuidad del aprendizaje espacial desde la acción y el lenguaje (Piaget) y con normas claras que organizan el juego (Gelman y Gallistel).

4. Evaluación

Criterios de evaluación (observables)	1) Se ubica correctamente entre dos referentes o al lado de un referente según la consigna. 2) Explica con palabras simples su ubicación usando 'entre' y 'al lado'.
Evidencias	• Se observa que identifica la posición solicitada (entre / al lado) sin desorganizar el puente. • Respuestas orales: "Estoy entre… / Estoy al lado de…". • Participa respetando turnos y ajusta su ubicación cuando cambia la consigna.
Técnica / instrumento	Observación directa / Lista de cotejo o guía de observación breve.

Taller 6: "El pañuelo"

1. Datos de la sesión y marco curricular

Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidades	• Comunica su comprensión sobre relaciones espaciales.

	• Usa estrategias y procedimientos para ubicarse y ubicar. • Argumenta y valida (con apoyo) usando referentes.
Desempeño esperado	Diferencia y usa derecha/izquierda al ubicarse respecto a un referente (capitán), describiendo su posición y la de otros con apoyo mínimo en situaciones de juego.
Dimensión / noción espacial	Situación o ubicación (posición relativa): derecha / izquierda.
Edad	5 años
Tiempo estimado	20 minutos

2. Propósito de la sesión y materiales

Propósito de la sesión	Al finalizar el taller, los niños y niñas se ubican a la derecha o a la izquierda del capitán según la consigna, toman al referente como punto de comparación y verbalizan su posición usando el vocabulario espacial (derecha / izquierda) con apoyo mínimo, en un contexto lúdico y seguro.
Materiales	• Un pañuelo. • Dos cuerdas o cintas para marcar una línea central amplia. • Pulsera/pegatina para identificar la mano derecha (apoyo visual). • Tarjetas con “D / I” o flechas (opcional). • Espacio libre de obstáculos.
Variaciones y apoyos	• Si el grupo es grande, se hacen mini-ruedas por estaciones con un capitán por estación. • Para apoyo, se usa pulsera/pegatina en la mano derecha y

	señalamiento corporal de la docente. • Para mayor reto, se alterna el capitán y se pide verbalizar: “Estoy a la derecha del capitán / a la izquierda del capitán”.

3. Secuencia metodológica

Inicio La docente organiza dos equipos frente a frente y marca una línea central amplia con cuerdas o cinta. Elige a un “capitán” por equipo y coloca una pegatina en la mano derecha de cada niño como apoyo visual. Modela con un voluntario: “A mi derecha” y “a mi izquierda” en el propio cuerpo; luego traslada la idea al referente: “A la derecha del capitán” y “a la izquierda del capitán”. En este momento, la docente prioriza la acción y la demostración porque el niño construye nociones espaciales desde la experiencia concreta y la comparación de posiciones (Piaget). Finalmente, acuerda normas simples y estables: avanzar caminando rápido, respetar turnos y no jalar el pañuelo con fuerza, porque reglas claras sostienen el orden del juego y la participación (Gelman y Gallistel).
Desarrollo La docente sostiene el pañuelo en el centro. En lugar de correr, los niños caminan rápido cuando escuchan su número. Antes de salir, la docente da una consigna de ubicación: “Número 3: colócate a la derecha del capitán” o “Número 5: colócate a la izquierda del capitán”. El niño se ubica primero, mira al referente y dice: “Estoy a la derecha/izquierda del capitán”; recién después avanza hacia el pañuelo cuando la docente lo indica. La docente alterna consignas y pide al equipo observar y validar: “¿Está a la derecha o a la izquierda? ¿Cómo lo sabes?”. Si un niño se confunde, la docente brinda apoyo gestual (mano derecha/izquierda), señala la pegatina y vuelve a pedir la verbalización, porque la noción se consolida cuando el niño ajusta su acción y la nombra con lenguaje (Piaget).

Durante el juego, la docente organiza turnos de manera consistente (uno por equipo) para mantener orden, justicia y atención, fortaleciendo reglas estables que orientan la participación (Gelman y Gallistel).
Cierre La docente reúne al grupo y realiza un cierre verbal: "Hoy usamos derecha e izquierda respecto a un referente". Invita a dos niños a mostrar: uno se coloca a la derecha del capitán y otro a la izquierda. El grupo nombra la posición y la docente refuerza: "Derecha e izquierda se dicen mirando un referente". Se felicita el cuidado, el respeto de normas y el uso de palabras espaciales. Finalmente, se recoge el material y se deja el espacio ordenado, manteniendo hábitos de organización y convivencia.

4. Evaluación

Criterios de evaluación (observables)	1) Se ubica a la derecha o a la izquierda del referente indicado (capitán) siguiendo la consigna. 2) Reconoce y nombra derecha/izquierda en su ubicación y la de un compañero con apoyo mínimo.
Evidencias	• Se observa que se coloca en el lado solicitado respecto al capitán. • Verbaliza: "Estoy a la derecha / izquierda del capitán". • Valida la ubicación de un compañero respondiendo "derecha/izquierda".
Técnica / instrumento	Observación directa / Lista de cotejo o guía de observación breve.

5. Seguridad, organización y rol docente

Seguridad y	Evitar carreras y choques: el desplazamiento es caminando rápido.

organización	Línea central amplia. El pañuelo se entrega sin jaloneos. La docente controla el turno (uno por equipo) y pausa el juego si aumenta la velocidad.
Rol docente (acompañamiento)	La docente observa, modela y reformula consignas; ofrece apoyos gestuales cuando es necesario; promueve la verbalización ("Estoy…", "Él está…") y valida con preguntas breves que ayudan a comparar posiciones y usar referentes, sosteniendo un clima lúdico, seguro y participativo.

Taller 7: Juego: "Frío – Tibio – Caliente"

1. Datos de la sesión y marco curricular

Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidades	• Comunica su comprensión sobre relaciones espaciales. • Usa estrategias y procedimientos para ubicarse y ubicar. • Argumenta y valida (con apoyo) usando referentes.
Desempeño esperado	Reconoce y describe distancias relativas (cerca / lejos) respecto a un objeto o punto de partida, ajustando su desplazamiento y explicando con lenguaje simple cómo se orienta durante el juego.
Dimensión / noción espacial	Profundidad: cerca / lejos.
Edad	5 años
Tiempo estimado	20 minutos

2. Propósito de la sesión y materiales

Propósito de la sesión	Al finalizar el taller, los niños y niñas diferencian ‘cerca’ y ‘lejos’ respecto a un objeto escondido, ajustan su desplazamiento según pistas (frío / tibio / caliente) y verbalizan su ubicación usando el vocabulario espacial en un contexto lúdico, seguro y participativo.
Materiales	• Un objeto seguro para esconder (pelota blanda, muñeco pequeño). • Cinta adhesiva para delimitar el espacio y marcar un punto de partida. • Campanita o palmadas para señalar pausas y turnos (opcional). • Tarjetas visuales ‘CERCA / LEJOS’ (opcional, para apoyo). • Conos o marcas para limitar zonas (opcional).
Variaciones y apoyos	• Para apoyo: se usan tarjetas visuales (cerca/lejos) y se limita el espacio de búsqueda. • Para reto: la docente añade consignas de pasos: “Acércate dos pasos” o “Aléjate un paso”. • Para sostener turnos: se marca una zona de espera y se rotan roles.

3. Secuencia metodológica

Inicio La docente reúne al grupo y presenta el reto con una frase motivadora: “Vamos a encontrar un tesoro”. Muestra el objeto y explica con ejemplos concretos: cuando está lejos, hay mucha distancia; cuando está cerca, hay poca distancia. Modela caminando: primero se aleja del objeto y dice “lejos”, luego se acerca y dice “cerca”. En este momento, la docente prioriza la acción y la demostración, porque el niño construye la noción de profundidad comparando distancias desde su experiencia corporal y su percepción (Piaget). Luego acuerda una norma clara y estable: se camina rápido, sin correr, y se respeta el turno del buscador; mantener reglas consistentes ayuda a sostener la atención y el orden del juego

(Gelman y Gallistel).
Desarrollo La docente elige a un niño buscador y le pide cerrar los ojos mientras el grupo observa cómo se esconde el objeto en un lugar seguro y accesible. El buscador inicia desde un punto de partida marcado. Mientras se desplaza, la docente y el grupo dan pistas con palabras: “frío” cuando está lejos, “tibio” cuando se acerca y “caliente” cuando está muy cerca. El niño ajusta su recorrido según las pistas, deteniéndose para observar y decidir su próximo movimiento. En momentos breves, la docente pregunta: “¿Estás cerca o lejos del tesoro? ¿Por qué?” para que el niño conecte acción y lenguaje, y consolide la noción desde la reflexión sobre su experiencia (Piaget). Al encontrarlo, el niño verbaliza: “Lo encontré porque estaba cerca”. Luego se repite con dos o tres niños, manteniendo la misma regla para que la consigna sea estable. Para organizar turnos, la docente usa un orden visible (fila corta o tarjeta de turno), promoviendo consistencia y justicia en la participación (Gelman y Gallistel).
Cierre En asamblea corta, la docente recupera el aprendizaje con preguntas breves: “¿Qué significa estar cerca? ¿Qué significa estar lejos? ¿Cómo te diste cuenta?”. Dos niños muestran con su cuerpo: uno se ubica cerca del objeto y otro lejos, y el grupo nombra la posición. La docente refuerza: “Cerca y lejos se dicen mirando la distancia con un referente”. Se felicita el respeto de turnos, se refuerza el vocabulario espacial y se ordena el material entre todos, cerrando con un clima de logro y cuidado.

4. Evaluación

Criterios de evaluación	1) Diferencia y expresa ‘cerca’ y ‘lejos’ respecto al objeto escondido, a partir de su desplazamiento.

(observables)	2) Ajusta su recorrido según pistas y verbaliza su ubicación usando el vocabulario espacial (cerca/lejos).
Evidencias	• Se observa que se acerca o se aleja según la pista (frío/tibio/caliente). • Expresiones orales: “Estoy cerca”, “Estoy lejos”, “Me acerco”, “Me alejo”. • Reconoce cambios de distancia al moverse.
Técnica / instrumento	Observación directa / Lista de cotejo o guía de observación breve.

Taller 8: “El escondite”

1. Datos de la sesión y marco curricular

Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidades	• Comunica su comprensión sobre relaciones espaciales. • Usa estrategias y procedimientos para ubicarse y ubicar. • Argumenta y valida (con apoyo) usando referentes.
Desempeño esperado	Compara y describe distancias relativas (cerca / lejos) al ubicarse respecto a referentes visibles (casa o buscador), eligiendo lugares y ajustando desplazamientos durante el juego.
Dimensión / noción espacial	Profundidad: cerca / lejos.
Edad	5 años
Tiempo estimado	20 a 25 minutos

2. Propósito de la sesión y materiales

Propósito de la sesión	Al finalizar el taller, los niños y niñas comparan distancias y usan ‘cerca’ y ‘lejos’ al elegir dónde esconderse y al desplazarse hacia la “casa”, tomando referentes claros (casa o buscador) y describiendo su ubicación con lenguaje simple en un contexto lúdico, seguro y participativo.
Materiales	• Espacio delimitado y seguro. • Una ‘casa’ marcada con cinta adhesiva o un aro. • Chaleco/vincha para identificar al buscador (opcional). • Silbato suave o paleta de señal para pausas (opcional). • Cinta para marcar ‘zona cerca’ y ‘zona lejos’ (apoyo opcional).
Variaciones y apoyos	• Si el grupo es grande, se hacen dos casas y dos buscadores para evitar amontonamiento. • Para apoyo, se marca visualmente ‘zona cerca’ y ‘zona lejos’ con cinta. • Para reto, la docente alterna consignas: “Hoy me escondo más lejos” / “Hoy me escondo cerca” y pide justificar: “¿Por qué?”. • Para sostener turnos, se usa una fila de espera corta o tarjetas de turno.

3. Secuencia metodológica

Inicio La docente delimita el área de juego y marca claramente la “casa” con cinta o un aro. Explica el escondite adaptado: todos se esconden caminando y sin salir del espacio.

Modela dos ubicaciones posibles: un escondite cerca de la casa y otro lejos de la casa; luego pregunta: "¿Cuál está cerca? ¿Cuál está lejos? ¿Cómo lo sabes?". La docente prioriza la demostración porque el niño construye la noción de profundidad comparando distancias en situaciones concretas y significativas desde su experiencia corporal (Piaget). Finalmente, acuerda reglas simples y estables: se camina rápido, se cuida el cuerpo, no se empuja y se respeta la señal de alto, porque reglas claras sostienen el orden del juego y la participación (Gelman y Gallistel).
Desarrollo Un niño es el buscador y se ubica en la casa; cuenta en voz alta con ayuda del grupo (conteo funcional) mientras los demás se esconden. Cuando termina, el buscador avanza caminando para encontrar a sus compañeros. Cada vez que encuentra a alguien, la docente anima a verbalizar: "Yo estaba lejos/cerca de la casa" o "Me escondí cerca/lejos del buscador". Cuando un niño decide salir de su escondite, se desplaza hacia la casa y la docente pregunta: "¿Estás cerca o lejos? ¿Necesitas avanzar más?". Antes de cada ronda, la docente propone una consigna breve que orienta la comparación: "Esta vez nos escondemos lejos" o "Esta vez, cerca". Así, los niños toman decisiones, comparan distancias y ajustan sus desplazamientos, consolidando la noción desde la acción y el lenguaje (Piaget). Para mantener el orden, la docente organiza turnos de manera consistente (un buscador por ronda) y sostiene reglas estables, favoreciendo participación equitativa y atención al juego (Gelman y Gallistel).
Cierre La docente reúne al grupo en círculo cerca de la casa y conversa: "¿Dónde fue más fácil esconderse: cerca o lejos? ¿Por qué?". Dos niños muestran con su cuerpo un lugar "cerca" y otro "lejos" respecto a la casa, y el grupo valida nombrando la posición. La docente refuerza: "Cerca y lejos se dicen mirando la distancia con un referente". Se reconoce el

cumplimiento de normas y el cuidado durante el juego, y se ordena el espacio entre todos.

4. Evaluación

Criterios de evaluación (observables)	1) Elige y describe un escondite usando ‘cerca’ o ‘lejos’ respecto a un referente (casa o buscador). 2) Reconoce y compara distancias (cerca/lejos) al desplazarse hacia la casa, ajustando su movimiento.
Evidencias	• Expresiones orales: “Me escondí cerca/lejos de la casa” / “Estaba cerca/lejos del buscador”. • Se observa que elige ubicaciones según la consigna (cerca/lejos). • Ajusta su desplazamiento hacia la casa (avanza más cuando está lejos).
Técnica / instrumento	Observación directa / Lista de cotejo o guía de observación breve.

Taller 9: “La rayuela direccional (avanza / retrocede)”

1. Datos de la sesión y marco curricular (Área: Matemática)

Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidades	• Comunica su comprensión sobre relaciones espaciales. • Usa estrategias y procedimientos para ubicarse y ubicar. • Argumenta y valida (con apoyo) usando referentes.
Desempeño	Se desplaza en un recorrido siguiendo consignas de dirección (hacia

	adelante / hacia atrás), explica con palabras simples hacia dónde se mueve y ajusta su acción tomando referentes visibles del juego (rayuela, cuadros, salida).
Dimensión / noción espacial	Anterioridad y direccionalidad: hacia adelante / hacia atrás.
Edad	5 años
Tiempo estimado	20 a 25 minutos

2. Propósito de la sesión y materiales

Propósito de la sesión	Al finalizar el taller, los niños y niñas se desplazan por la rayuela avanzando y retrocediendo según la consigna, reconocen la dirección de su movimiento (hacia adelante / hacia atrás) y la expresan oralmente con apoyo mínimo, en un contexto lúdico, seguro y participativo.
Materiales	• Tiza o cinta adhesiva para dibujar/armar la rayuela. • Una piedra plana o saquito de frijoles (tejo). • Tarjetas con flechas: → (adelante) y ← (atrás) (opcional). • Espacio plano, amplio y seguro (sin obstáculos). • Conos o marcas para la fila de espera (opcional).
Variaciones y apoyos	• Para apoyo: se reduce la rayuela a menos cuadros y se usan flechas visuales en el suelo. • Para reto: se incorporan consignas combinadas: “Avanza dos, retrocede uno”. • Si el grupo es grande: se arman dos rayuelas para evitar espera

	prolongada.

3. Secuencia metodológica

Inicio La docente reúne al grupo alrededor de la rayuela y presenta el juego. Modela la direccionalidad con el cuerpo: da dos pasos hacia adelante y dice “voy hacia adelante”; luego da un paso hacia atrás y dice “voy hacia atrás”. Después, señala la rayuela y explica que los cuadros son un recorrido con una salida y un regreso. La docente prioriza la demostración y la acción concreta, porque el niño construye la noción espacial comparando movimientos y ubicaciones desde su experiencia corporal (Piaget). Finalmente, acuerda reglas claras y estables: esperar turno, saltar con cuidado y respetar el espacio del compañero; mantener normas consistentes ayuda a sostener la atención y el orden del juego (Gelman y Gallistel).
Desarrollo Por turnos, cada niño lanza el tejo a un cuadro de la rayuela y avanza saltando hacia adelante hasta llegar al cuadro indicado. La docente acompaña con consignas cortas y precisas: “Avanza hacia adelante”, “Retrocede hacia atrás dos cuadros”, “Ahora vuelves hacia atrás hasta la salida”. En pausas breves, la docente pide verbalizar: “¿Hacia dónde vas ahora?” y el niño responde “Voy hacia adelante” o “Voy hacia atrás”. Cuando aparece alguna confusión, la docente apoya con flechas visuales y vuelve a modelar un salto, porque la noción se consolida cuando el niño ajusta su acción y la nombra con lenguaje (Piaget). Para sostener el reto sin perder el orden, la docente propone consignas graduales como: “Avanza hasta el 5 y regresa hacia atrás”, manteniendo turnos consistentes y un criterio de participación estable (Gelman y Gallistel).
Cierre

En asamblea corta, la docente pregunta: "¿Cuándo decimos que avanzamos hacia adelante? ¿Cuándo vamos hacia atrás?". Dos niños demuestran con el cuerpo: uno avanza y otro retrocede, y el grupo nombra la dirección. La docente refuerza la idea clave: "La dirección la reconocemos mirando hacia dónde va nuestro cuerpo en el recorrido". Se felicita el cuidado al saltar, el respeto de turnos y el uso de palabras espaciales; luego se ordena el material entre todos.

4. Evaluación

Criterios de evaluación	1) Se desplaza hacia adelante o hacia atrás en la rayuela según la consigna. 2) Expresa verbalmente la dirección de su movimiento usando 'hacia adelante' y 'hacia atrás' con apoyo mínimo.
Evidencias	• Se observa que avanza/retrocede siguiendo la consigna en el recorrido. • Respuestas orales: "Voy hacia adelante", "Voy hacia atrás", "Retrocedo", "Avanzo". • Ajusta el movimiento cuando la docente cambia la consigna (avance/retroceso).
Técnica / instrumento	Observación directa / Lista de cotejo o guía de observación breve.

Taller 10: "El trenecito (derecha / izquierda)"

1. Datos de la sesión y marco curricular

Área	Matemática

Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidades	• Comunica su comprensión sobre relaciones espaciales. • Usa estrategias y procedimientos para ubicarse y ubicar. • Argumenta y valida (con apoyo) usando referentes.
Desempeño esperado (5 años) – paráfrasis	Sigue una ruta con giros identificando derecha e izquierda como dirección de desplazamiento; toma un referente (maquinista/ruta) para ubicarse y nombra la dirección con apoyo mínimo durante el juego.
Dimensión / noción espacial	Anterioridad y direccionalidad: derecha / izquierda.
Edad	5 años
Tiempo estimado	20 minutos

2. Propósito de la sesión y materiales

Propósito de la sesión	Al finalizar el taller, los niños y niñas siguen una ruta cambiando de dirección hacia la derecha o hacia la izquierda, toman como referente al maquinista y a las marcas del recorrido, y verbalizan la dirección de sus giros con apoyo mínimo, en un contexto lúdico, seguro y participativo.
Materiales	• Cinta adhesiva para marcar una ruta (tramo recto con giros). • Tarjetas con flechas: → derecha y ← izquierda (opcional). • Flechas grandes en el suelo (opcional, apoyo visual). • Pulsera/pegatina en la mano derecha (apoyo opcional). • Música suave o palmadas para el ritmo (opcional).

	• Espacio amplio y libre de obstáculos.
Variaciones y apoyos	• Para apoyo: pulsera/pegatina en mano derecha y flechas grandes pegadas en el piso. • Para reto: se agrega un giro más y consignas encadenadas: "Derecha y luego izquierda". • Si el grupo es grande: se forman dos trenes con dos rutas para evitar choques.

3. Secuencia metodológica

Inicio La docente marca una ruta en el piso con uno o dos giros visibles y reúne al grupo alrededor del recorrido. Presenta el juego con un lenguaje cercano: "Hoy somos un tren". Elige a un niño como maquinista y modela la dirección con el cuerpo y el señalamiento: "Giramos hacia la derecha" (señala y gira) y "giramos hacia la izquierda" (señala y gira). En este momento, la docente privilegia la acción concreta porque el niño construye la direccionalidad al coordinar su movimiento con lo que observa y hace (Piaget). Luego acuerda normas simples y estables: caminar en fila, sin jalar la ropa, con manos suaves y respetando distancia; la estabilidad de reglas sostiene el orden, la atención y la participación (Gelman y Gallistel).
Desarrollo Los niños forman una fila y avanzan por la ruta siguiendo al maquinista. Antes de cada giro, la docente da una consigna corta y clara: "En el cruce giramos hacia la derecha" o "Ahora giramos hacia la izquierda". Cuando el tren gira, la docente pregunta a un niño: "¿Hacia dónde giramos?" y el niño responde usando el vocabulario: "Giramos a la derecha/izquierda". En una segunda vuelta, la docente invita a cambiar al maquinista para

que otro niño lidere el recorrido, y así el grupo toma nuevos referentes sin perder la consigna. Si aparece confusión, la docente usa apoyo gestual, flechas visuales o la pulsera en la mano derecha, y vuelve a pedir la verbalización, porque la noción se consolida cuando el niño ajusta su acción y la nombra (Piaget). Durante todo el juego, la docente sostiene turnos y ritmo constantes para que el grupo anticipe lo que sigue y se mantenga organizado (Gelman y Gallistel).
Cierre El tren se detiene y el grupo se sienta en semicírculo. La docente recupera el aprendizaje con preguntas breves: "¿Cómo sabemos cuándo girar a la derecha? ¿Cuándo a la izquierda?". Dos niños muestran un giro a la derecha y otro a la izquierda, y el grupo valida nombrando la dirección. La docente refuerza la idea clave: "La dirección se reconoce mirando el recorrido y usando un referente". Se reconoce la participación, el respeto de normas y el cuidado del cuerpo; luego se retira el material y se ordena el espacio.

4. Evaluación

Criterios de evaluación (observables)	1) Cambia de dirección hacia la derecha o hacia la izquierda siguiendo la consigna en la ruta. 2) Nombra la dirección del giro (derecha/izquierda) respecto al recorrido con apoyo mínimo.
Evidencias	• Se observa que realiza giros correctos en los puntos señalados. • Respuestas orales: "Giramos a la derecha", "Giramos a la izquierda". • Valida la dirección de un compañero ante una pregunta breve.
Técnica /	Observación directa / Lista de cotejo o guía de observación

instrumento	breve.

Taller 11: "Simón dice… en el camino" – Niños y niñas de 5 años

1. Datos de la sesión y marco curricular

Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidades	• Comunica su comprensión sobre relaciones espaciales. • Usa estrategias y procedimientos para ubicarse y ubicar. • Argumenta y valida (con apoyo) usando referentes.
Desempeño	Sigue un recorrido ejecutando consignas direccionales (adelante, atrás y giros), ajusta su movimiento con control y explica con palabras simples hacia dónde se dirige, tomando referentes (inicio/meta).
Dimensión / noción espacial	Anterioridad y direccionalidad: adelante / atrás y giros.
Edad	5 años
Tiempo estimado	15 a 20 minutos

2. Propósito de la sesión y materiales

Propósito de la sesión	Al finalizar el taller, los niños y niñas siguen consignas direccionales (avanzar, retroceder y girar) en un recorrido señalizado, controlan su movimiento y expresan hacia dónde se dirigen (adelante/atrás) y cómo cambian de dirección al girar, en un contexto lúdico, seguro y participativo.
Materiales	• Cinta adhesiva para marcar una línea de inicio y una meta.

	• Conos o aros para puntos de referencia (opcional). • Tarjetas de “Simón dice” (opcional) y tarjetas con flechas (apoyo). • Espacio amplio, plano y despejado.
Variaciones y apoyos	• Para apoyo: se reduce la cantidad de pasos y se usan tarjetas con flechas. • Para reto: se propone una secuencia de dos acciones: “Adelante y luego gira”. • Si el grupo es grande: se trabaja por subgrupos (estaciones) para asegurar control y claridad.

3. Secuencia metodológica

Inicio La docente explica el juego: “Solo hacemos la acción cuando yo digo ‘Simón dice’”. Presenta y modela tres movimientos con claridad corporal: “Avanza hacia adelante”, “Retrocede hacia atrás” y “Gira”. Ensaya una vez con el grupo para asegurar comprensión. En esta etapa, la docente prioriza el modelado porque el niño construye la noción direccional al coordinar su acción con lo que observa y hace (Piaget). Además, sostiene reglas estables y explícitas (decir ‘Simón dice’, esperar la señal), lo que facilita el control de la actividad y la atención a la consigna (Gelman y Gallistel).
Desarrollo Los niños se ubican detrás de la línea de inicio. La docente da consignas cortas y claras: “Simón dice: avanza dos pasos hacia adelante”, “Simón dice: retrocede un paso hacia atrás”, “Simón dice: gira y mira hacia la meta”. En algunas rondas, la docente omite ‘Simón dice’ para reforzar atención y autocontrol. Tras cada secuencia, la docente

pregunta a uno o dos niños: "¿Hacia dónde te moviste?" y los niños responden usando el vocabulario direccional. Cuando hay dificultad, la docente brinda apoyo gestual y visual (flechas), y vuelve a pedir la verbalización, porque la noción se consolida cuando el niño ajusta su acción y la nombra con lenguaje (Piaget). La docente mantiene el mismo formato de regla a lo largo del juego para que el niño anticipe y sostenga el control conductual y la participación ordenada (Gelman y Gallistel). El juego continúa hasta que el grupo llega cerca de la meta de manera organizada.
Cierre La docente reúne al grupo y conversa brevemente: "¿Qué consigna fue más fácil? ¿Cuál fue más difícil?". Luego pide a dos niños que demuestren: uno avanza hacia adelante y otro retrocede hacia atrás, mientras el grupo nombra la dirección. La docente refuerza: "La dirección se reconoce mirando hacia dónde va nuestro cuerpo y usando referentes como inicio y meta". Se cierra reconociendo la atención y el autocontrol, y se ordena el espacio con participación de todos.

4. Evaluación

Criterios de evaluación	1) Ejecuta correctamente consignas direccionales (avanzar/retroceder/girar) cuando corresponde. 2) Explica con palabras simples la dirección de su movimiento (hacia adelante/hacia atrás) al finalizar la acción.
Evidencias	• Se observa que realiza la acción solo cuando escucha "Simón dice". • Respuestas orales: "Me moví hacia adelante", "Retrocedí hacia atrás", "Giré". • Ajusta su movimiento cuando cambia la consigna (pasos/giros).
Técnica /	Observación directa / Lista de cotejo o guía de observación breve.

instrumento	

Taller 12: “Salta la cuerda medidora”

1. Datos de la sesión y marco curricular (Área: Matemática)

Área	Matemática
Competencia	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
Capacidades	• Comunica su comprensión sobre relaciones espaciales y de medida. • Usa estrategias y procedimientos para comparar, estimar y contar. • Argumenta y valida (con apoyo) sus comparaciones y resultados.
Desempeño esperado	Compara longitudes y alturas en una situación lúdica: distingue cuerda larga/corta y ajusta la altura del salto (alto/bajo); cuenta saltos de manera informal y compara cantidades (más/menos) comunicando su resultado.
Dimensión / noción espacial	Medida y tamaño: cuerda larga/corta; altura del salto alto/bajo; comparación de cantidades (más/menos saltos).
Edad	5 años
Tiempo estimado	15 a 20 minutos

2. Propósito de la sesión y materiales

Propósito de la sesión	Al finalizar el taller, los niños y niñas comparan longitudes (cuerda larga/corta) y ajustan su movimiento al saltar (alto/bajo); cuentan saltos de manera informal y comparan cantidades (más/menos), comunicando

	sus resultados con vocabulario de medida y tamaño en un contexto lúdico, seguro y participativo.
Materiales	• Una cuerda larga (o soga) y, si es posible, una cuerda más corta. • Marcas en el piso para zona de salto (cinta o tiza). • Tarjetas "largo/corto" y "alto/bajo" (opcional). • Espacio amplio, plano y despejado.
Variaciones y apoyos	• Para apoyo: girar más lento y reducir el número de saltos. • Para reto: proponer meta: "Intenta hacer 5 saltos" y comparar resultados entre rondas. • Si el grupo es grande: organizar subgrupos (estaciones) para aumentar participación.

3. Secuencia metodológica

Inicio La docente muestra dos cuerdas (si están disponibles) y pregunta: "¿Cuál es más larga? ¿Cuál es más corta?". Invita a tocar y observar, y valida respuestas con comparación directa. Luego explica el juego: dos niños giran la cuerda y uno salta por turno. Modela un salto bajo y uno más alto, nombrando: "Salto bajo" y "Salto alto". En este inicio, la docente prioriza la manipulación y la acción corporal, porque el niño construye la noción de longitud y altura a partir de experiencias concretas y de la coordinación de sus movimientos (Piaget). Finalmente, acuerda reglas estables: esperar turno, entrar cuando la cuerda está lista y salir, por un lado; reglas constantes favorecen la participación ordenada y la atención (Gelman y Gallistel).
Desarrollo La docente organiza turnos cortos. Cada niño realiza una serie breve de saltos (3 a 6). En

una primera ronda, la consigna enfatiza tamaño del movimiento: “Salta bajo” o “Salta un poquito más alto”. La docente observa y ajusta el ritmo del giro para que el niño pueda regular su salto. En una segunda ronda, la consigna integra medida y comparación: se usa la cuerda larga y luego la corta (o se marca una ‘cuerda corta’ girando más cerca del piso), y el grupo comenta: “Con esta cuerda, ¿es más fácil o más difícil? ¿Por qué?”. La docente invita a contar saltos: “¿Cuántos saltos lograste? ¿Quién hizo más? ¿Quién hizo menos?”. Se promueve que el niño expresé: “Hice ___ saltos”, “Con la cuerda larga…”, “Con la corta…”. Esta secuencia favorece que el niño aprenda ajustando su acción a los resultados observados y reorganizando su comprensión a través del lenguaje (Piaget). A la vez, la docente mantiene el mismo formato de turno y la misma regla de conteo para sostener estabilidad y control, lo que facilita comparar cantidades (más/menos) de manera ordenada (Gelman y Gallistel).
Cierre En círculo, la docente pregunta: “¿Qué significa largo y corto? ¿Cómo saltamos cuando la cuerda está más alta o más baja?”. Dos niños muestran con gestos: uno indica largo/corto y otro demuestra salto alto/bajo. La docente recupera la idea clave: “Comparamos tamaños mirando y probando; también contamos para saber quién hizo más o menos”. Se cierra reconociendo el esfuerzo, el cuidado del cuerpo y el respeto de turnos, y se ordena el espacio con participación de todos.

4. Evaluación

Criterios de evaluación	1) Distingue y nombra largo/corto al comparar cuerdas o condiciones del giro. 2) Cuenta saltos de manera informal y compara cantidades (más/menos) comunicando su resultado.

Evidencias	• Respuestas orales: “Esta cuerda es larga/corta”, “Salté alto/bajo”. • Conteo de saltos: “Hice ___ saltos”. • Comparaciones: “Yo hice más/menos”, “Con la cuerda larga/corta fue…”. • Ajusta su salto según la altura del giro.
Técnica / instrumento	Observación directa / Lista de cotejo o guía de observación breve.

Objetivo específico 3: -Evaluar el nivel de desarrollo de la Noción espacial de los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa No.346 Barrio Cochahuain, después de la aplicación de juegos tradicionales a través de la evaluación de salida.

Tabla 10**:** Nivel de desarrollo de la dimensión orientación espacial (evaluación de salida)

Nivel	**I**		**P**		**L**		**TOTAL**
	f	%	f	%	f	%	
Reconoce su posición respecto a un punto de referencia (por ejemplo: “me pongo al lado de la puerta”).	2	10	5	25	13	65	20
Diferencia derecha e izquierda en su propio cuerpo con apoyo mínimo.	3	15	5	25	12	60	20
Se orienta y gira el cuerpo según consignas (por ejemplo: “mira hacia adelante” / “date la vuelta”).	2	10	4	20	14	70	20
Ubica su cuerpo frente a, detrás de o al	3	15	4	20	13	65	20

costado de un compañero(a) cuando se le indica.							
Mantiene la orientación durante un recorrido corto sin perder la dirección.	1	5	3	15	16	80	20
Total	11%		21 %		68%		100%

Nota: Resultados de la guía de observación

En la evaluación de salida de la dimensión orientación espacial (n = 20), se observa un desempeño predominantemente logrado, ya que el 68% de las respuestas se ubica en el nivel L, mientras que el 21% permanece en proceso y solo el 11% en inicio, lo que sugiere un nivel general favorable de consolidación de esta noción. Por indicadores, el mayor dominio se evidencia en mantener la orientación durante un recorrido corto (80% en L), seguido de orientarse y girar el cuerpo según consignas (70% en L), lo que refleja mayor control direccional y seguimiento de instrucciones motoras. En cambio, los aspectos con mayor proporción en inicio y proceso aparecen en diferenciar derecha e izquierda en el propio cuerpo (15% en I y 25% en P) y en ubicarse frente/detrás/al costado de un compañero (15% en I y 20% en P), indicando que las relaciones espaciales laterales y de referencia interpersonal aún requieren refuerzo sistemático con apoyos corporales, señalización y consignas graduadas para reducir progresivamente la dependencia de ayuda.

Tabla 11 Nivel de desarrollo de la dimensión Profundidad (evaluación de salida)

Nivel	**I**		**P**		**L**		**TOTAL**
	f	%	f	%	f	%	
Distingue arriba y abajo en acciones corporales (por ejemplo: “manos arriba” / “manos abajo”).	2	10	4	20	14	70	20

Ubica objetos en niveles diferentes (por ejemplo: mesa vs. suelo) según se le pide.	3	15	4	20	13	65	20
Reconoce relaciones de altura al comparar dos objetos (alto/bajo).	1	5	3	15	16	80	20
Sigue consignas que implican subir o bajar (por ejemplo: “sube al escalón” / “baja”).	2	10	4	20	14	70	20
Identifica si un objeto está más arriba o más abajo que otro en una escena o imagen.	3	15	4	20	13	65	20
Total	11%		19%		70%		100%

Nota: Resultados de la guía de observación

En la Tabla 12 (evaluación de salida) sobre la dimensión Profundidad (n = 20), los resultados evidencian un nivel de logro predominante, ya que el 70% se ubica en Logrado (L), mientras que el 19% permanece En proceso (P) y el 11% en Inicio (I), lo que indica avances consistentes en la comprensión de relaciones de altura y niveles (arriba/abajo, alto/bajo) tanto en el cuerpo como en el entorno. Por indicadores, el mayor desempeño se observa en reconocer relaciones de altura al comparar dos objetos (alto/bajo), con 80% en L, sugiriendo que la comparación directa facilita la consolidación de la noción. En cambio, los menores porcentajes de logro aparecen en ubicar objetos en niveles diferentes (mesa/suelo) e identificar qué está más arriba o más abajo en una escena o imagen (ambos con 65% en L), junto con una mayor proporción en Inicio (15%) en esos mismos indicadores, lo que sugiere que existe mayor dificultad cuando la noción debe aplicarse en representaciones o cuando requiere analizar el espacio sin manipulación inmediata; por ello, resulta pertinente reforzar con referentes visuales estables, actividades de clasificación por niveles y preguntas guiadas que promuevan la verbalización (“¿cuál está más arriba?, ¿por qué?”).

Tabla 11 Nivel de desarrollo de la dimensión de Anterioridad y direccionalidad (dirección) (evaluación de salida)

Nivel	**I**		**P**		**L**		**TOTAL**
	f	%	f	%	f	%	
Avanza o retrocede la cantidad de pasos indicada en un juego.	1	5	3	15	16	80	20
Sigue una ruta simple con indicaciones (por ejemplo: "ve hacia la silla" / "regresa").	2	5	3	15	15	75	20
Cambia de dirección cuando se le pide (gira a la derecha/izquierda con apoyo mínimo).	3	15	4	20	13	65	20
Rodea un obstáculo y continúa el recorrido sin desviarse demasiado.	4	20	1	5	15	75	20
Explica con gestos o palabras por dónde se desplazó (por ejemplo: "fui por aquí").	3	15	4	20	13	65	20
Total	13%		15%		72%		100%

Nota: Resultados de la guía de observación

En la Tabla 13 (evaluación de salida) de la dimensión Anterioridad y direccionalidad (dirección) (n = 20), se aprecia un desempeño global favorable, con 72% de los resultados en el nivel Logrado (L), mientras que 15% se ubica En proceso (P) y 13% en Inicio (I), lo que indica que la mayoría de niños ya controla desplazamientos dirigidos en situaciones de juego. Por indicadores, el mayor logro se observa en avanzar o retroceder la cantidad de pasos indicada (80% en L) y en seguir una ruta simple con indicaciones (75% en L), evidenciando que las consignas directas y secuenciales favorecen la ejecución. En contraste, los porcentajes más bajos de logrado se presentan en cambiar de dirección

(derecha/izquierda) y en explicar por dónde se desplazó (ambos con 65% en L), lo que sugiere que la principal dificultad se concentra en la direccionalidad lateral y en la comunicación del recorrido; además, destaca que rodear un obstáculo muestra la mayor proporción en Inicio (20%), lo cual podría asociarse a la necesidad de mayor planificación motora y control del trayecto para no desviarse. En conjunto, los datos indican avance significativo, pero con necesidad de reforzar giros derecha/izquierda, recorridos con obstáculos y verbalización/gestualización del trayecto para consolidar la direccionalidad.

Tabla 12 Nivel de desarrollo de la dimensión de Distancia, medida y tamaño (evaluación de salida)

Nivel	**I**		**P**		**L**		**TOTAL**
	f	%	f	%	f	%	
Identifica objetos cerca y lejos en el aula o patio cuando se le pregunta.	3	15	4	20	13	65	20
Se ubica a la distancia solicitada (por ejemplo: “ponte cerca” / “ponte lejos”).	2	5	3	15	15	75	20
Compara cuál objeto es más grande o más pequeño al observar dos opciones.	3	15	4	20	13	65	20
Ordena tres objetos por tamaño (grande, mediano y pequeño) con apoyo mínimo.	2	5	3	15	15	75	20
Elige el objeto que “mide más” o “mide menos” usando comparación directa (poner uno junto a otro).	3	15	4	20	13	65	20
Total	13%		18%		69%		100%

Nota: Resultados de la guía de observación

En la evaluación de salida de la dimensión Distancia, medida y tamaño (n = 20), se evidencia un desempeño global mayoritariamente logrado, con 69% en el nivel L, mientras que 18% se ubica en proceso y 13% en inicio, lo que indica avances importantes en la comparación de distancias y tamaños, aunque con un grupo menor que aún requiere acompañamiento. Por indicadores, los mejores resultados se observan en ubicarse a la distancia solicitada (cerca/lejos) y ordenar tres objetos por tamaño (ambos con 75% en L), lo cual sugiere que cuando la consigna se ejecuta de forma motora o manipulativa con objetos concretos, el logro es mayor. En contraste, los porcentajes más bajos de logrado (65%) aparecen en identificar cerca/lejos al observar el entorno, comparar grande/pequeño y elegir qué mide más o menos por comparación directa, además de registrar 15% en inicio en esos mismos ítems, lo que sugiere que la dificultad se concentra cuando el niño debe reconocer y justificar la relación (distancia o medida) con mayor demanda perceptiva y verbal; por ello, conviene reforzar con rutinas de comparación guiada ("¿por qué está cerca?", "¿qué pasa si lo pongo al lado?"), uso de referentes estables y oportunidades frecuentes de verbalización durante el juego.

Objetivo específico 4 Comparar el nivel de desarrollo de la Noción espacial establecido entre la evaluación de entrada y evaluación de salida de en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa No.346 Barrio de Cochahuain.

Tabla 13 Nivel de desarrollo de la Noción espacial establecido entre la evaluación de entrada y evaluación de salida

Nivel	**Ev. de inicio**			**Ev. de salida**		
	I	**P**	**L**	**I**	**P**	**L**

	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Orientación espacial	7	35	10	50	3	15	2	10	4	20	14	70
Situación o ubicación (posición relativa)	5	25	11	55	4	20	3	15	4	20	13	65
Profundidad	7	35	11	55	2	10	1	5	3	15	16	80
Anterioridad y direccionalidad (dirección)	4	20	12	60	4	20	2	10	4	20	14	70
Distancia, medida y tamaño	6	30	12	60	2	10	3	15	4	20	13	65
Total	**29%**		**56%**		**15%**		11%		19%		70%	

Nota: Resultados de la evaluación de inicio y de salida

En relación con el Objetivo específico 4, la Tabla 15 evidencia una mejora clara del nivel de desarrollo de la noción espacial en los niños y niñas de 5 años de la I.E. N.° 346 Barrio de Cochahuain al comparar la evaluación de entrada con la de salida. En el resultado global, el nivel Logrado (L) aumenta de 15% en el inicio a 70% en la salida (+55 puntos porcentuales), mientras que el nivel Proceso (P) desciende de 56% a 19% (−37 pp) y el nivel Inicio (I) disminuye de 29% a 11% (−18 pp), lo que muestra un desplazamiento general hacia desempeños consolidados. Por dimensiones, se observan incrementos importantes en Profundidad (L pasa de 10% a 80%), Orientación espacial (de 15% a 70%) y Anterioridad y direccionalidad (de 20% a 70%), evidenciando un avance sostenido en la comprensión y ejecución de relaciones espaciales vinculadas al cuerpo, el recorrido y la ubicación. Asimismo, Situación o ubicación (posición relativa) y Distancia, medida y tamaño también mejoran de manera significativa (L llega a 65% en ambas), aunque mantienen una mayor

proporción en proceso (20%), sugiriendo que estas dimensiones todavía requieren reforzamiento, especialmente en precisión y verbalización. En conjunto, los datos confirman que entre la evaluación de entrada y salida se registra una mejora sustantiva en el desarrollo de la noción espacial del grupo evaluado.

Análisis e interpretación de los resultados de salida

En relación con el Objetivo específico 3, los resultados de la guía de observación en la evaluación de salida (n = 20) muestran un desempeño predominantemente logrado en el desarrollo de la noción espacial, evidenciando avances consistentes en todas las dimensiones evaluadas. En orientación espacial (Tabla 10) destaca una consolidación favorable (68% en L), con mayor dominio en mantener la orientación en recorridos cortos y seguir consignas de giro, aunque aún se observan dificultades puntuales en la lateralidad (derecha/izquierda) y en referencias interpersonales (frente/detrás/al costado), lo que sugiere necesidad de refuerzo gradual con apoyos corporales y señalización. En situación o ubicación (posición relativa) (Tabla 11) se registra un nivel global alto (73% en L), especialmente en relaciones delante/detrás y dentro/fuera, mientras que la relación "entre" concentra mayor proporción en inicio y la verbalización de la ubicación presenta el menor logro, indicando que el reto principal no solo es ejecutar la acción, sino explicarla con lenguaje espacial. En profundidad (Tabla 12) el logro también es predominante (70% en L), con mejores resultados en la comparación alto/bajo, y mayores dificultades cuando la noción se aplica en escenas o imágenes o en ubicaciones por niveles (mesa/suelo), lo que revela que las tareas con demanda representacional requieren más mediación y referentes visuales. En anterioridad y direccionalidad (Tabla 13) el desempeño es favorable (72% en L), destacando el cumplimiento de consignas de avance/retroceso y rutas simples, pero con menor logro en

giros derecha/izquierda, rodeo de obstáculos y explicación del recorrido, lo cual evidencia que la planificación motora y la comunicación del trayecto aún deben fortalecerse. Finalmente, en distancia, medida y tamaño (Tabla 14) se observa un avance importante (69% en L), con mejores resultados en consignas motoras y ordenamiento por tamaño, y menor desempeño en tareas que exigen reconocer y justificar comparaciones perceptivas (cerca/lejos en el entorno, mide más/menos), por lo que se requiere sostener rutinas de comparación guiada y verbalización. En conjunto, los hallazgos de la evaluación de salida confirman un desplazamiento general hacia el nivel logrado en todas las dimensiones, con necesidades específicas de reforzamiento en lateralidad, relaciones "entre", aplicación en representaciones y verbalización del lenguaje espacial, aspectos clave para consolidar la noción espacial con mayor precisión y autonomía

III. CONCLUSIONES

En conclusión, la evaluación de entrada evidencia que la noción espacial en los niños y niñas de 5 años de la I.E. N.° 346 Barrio de Cochahuain se encuentra predominantemente en el nivel Proceso, con presencia significativa de Inicio y baja proporción de Logro, lo que indica que, aunque la mayoría comprende y ejecuta nociones espaciales básicas, aún requiere apoyo para lograr mayor precisión y autonomía; por ello, resulta necesario implementar experiencias lúdicas y motrices sistemáticas que fortalezcan el uso de referentes y el lenguaje espacial para favorecer el avance hacia el nivel logrado.

En conclusión, se diseñó y aplicó una propuesta de juegos tradicionales pertinente para niños y niñas de 5 años de la I.E. N.° 346 Barrio Cochahuain, considerando su etapa de desarrollo, los resultados diagnósticos de la guía de observación y el sustento teórico de Piaget y Gelman y Gallistel; ello permitió orientar actividades lúdicas y significativas para fortalecer de

manera sistemática la noción espacial.

En conclusión, la evaluación de salida evidencia que la mayoría de niños y niñas (n = 20) alcanza un nivel predominantemente logrado en la noción espacial en todas las dimensiones, confirmando avances sostenidos tras la intervención; no obstante, persisten necesidades de refuerzo en lateralidad (derecha/izquierda), la relación “entre”, la aplicación de nociones en imágenes/escenas y la verbalización del lenguaje espacial, aspectos clave para consolidar mayor precisión y autonomía.

IV. RECOMENDACIONES

A la I.E.I. N.° 346 (Cochahuain – Yungay) institucionalizar la aplicación de juegos tradicionales dentro de la programación anual, asignando tiempos y materiales específicos para fortalecer de manera sistemática la noción espacial en los niños de 5 años.

A los docentes planificar y ejecutar juegos tradicionales con consignas claras y progresivas (ubicación, orientación y desplazamiento), registrando evidencias de desempeño para ajustar oportunamente las actividades según los avances y dificultades del grupo.

A los padres de familia reforzar en casa la noción espacial mediante juegos tradicionales y actividades cotidianas (arriba/abajo, dentro/fuera, delante/detrás), usando lenguaje sencillo y constante para consolidar lo trabajado en el aula.

A la UGEL promover capacitaciones y acompañamiento pedagógico sobre el uso de juegos tradicionales como estrategia didáctica, asegurando orientaciones y recursos básicos para su implementación sostenida en educación inicial.

V. REFERENCIAS

Acapana Samaniego, E. Z. (2021). *Estrategias didácticas para desarrollar las nociones espaciales: Aplicación en niños del segundo ciclo de educación inicial* [Monografía]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. https://repositorio.une.edu.pe/bitstreams/b3e13b26-7d7e-4eab-ad45-3cfe315c1708/download

Alonso Arija, M. (2021). *El juego como recurso educativo: teorías y diferencias en su aplicación en educación infantil y educación primaria* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf

Apaza, G. F. (2024). *El juego tradicional y el desarrollo de nociones espaciales en los estudiantes de 5 años de la I.E.I. N.º 346 Barrio de Cochahuain–Huaraz, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional. https://repositorio.une.edu.pe/bitstreams/9b6fdf80-d0d6-4fea-bbaf-cc8e7cc69e48/download?utm_source=chatgpt.com

Brito Sacta, F. V., & Viteri Villamar, C. P. (2025). *[Documento académico sobre adquisición de nociones espaciales]* [Trabajo académico]. Universidad de Cuenca. https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstreams/e90077bd-bf66-4ad4-93f1-3f06a01c23e5/download

Canales Huasasquiche, K. A. (2025). *Los juegos tradicionales en la socialización de los niños de educación inicial* (Trabajo de investigación). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. https://repositorio.une.edu.pe/bitstreams/f4b6dae7-86c3-41ba-bc17-248b9155d57b/download

Chahua Valero, M. J. (2021). *El desarrollo cognitivo y su importancia según Piaget* (Examen de suficiencia profesional). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán

y Valle. https://repositorio.une.edu.pe/bitstreams/da3178ad-cdd0-47c7-8ec3-a5f066ff82da/download

García Flores, S. I., Villamares Trujillo, M. E. E., Gaytan-Reyna, S. E., & Silva Mercado, Y. Y. (2025). *Juegos tradicionales: una herramienta poderosa para fortalecer las habilidades sociales en la infancia temprana*. content

Georges, C., Cornu, V., & Schiltz, C. (2023). *The importance of spatial language for early numerical development in preschool: Going beyond verbal number skills*. **PLOS ONE, 18**(9), e0292291. https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371%2Fjournal.pone.0292291

González-Moreno, C. X. (2022). *Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 299–319. https://www.scielo.org.mx/pdf/rlee/v52n1/2448-878X-rlee-52-01-299.pdf

Gutiérrez, J. L. (2023). *Programa de juego tradicional para el desarrollo de nociones espaciales en niños de 5 años de la I.E. N.º 179, Chulucanas 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad José Carlos Mariátegui]. Repositorio institucional. https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/2654/Yesica-Maria_tesis_titulo_2024.pdf?isAllowed=y&sequence=1&utm_source=chatgpt.com

Krenger, M., & Thévenot, C. (2025). *Do children need counting principle knowledge to count on their fingers?* Journal of Experimental Child Psychology, 249, 106073. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096524002133

Levenson, E., Barkai, R., Tsamir, P., & Tirosh, D. (2022). *Promoting adults' knowledge for engaging young children with numerical activities*. Scientia in Educatione**, 13**(1), 26–38. https://ojs.cuni.cz/scied/article/download/2122/1719/12428

Lewis Presser, A. E., Braham, E., & Vidiksis, R. (2025). *Enhancing Preschool Spatial Skills: A Comprehensive Intervention Using Digital Games and Hands-On Activities*. Education

Sciences, 15(6), 727. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200623001151

Lewis Presser, A. E., Braham, E., & Vidiksis, R. (2025). Enhancing preschool spatial skills: A comprehensive intervention using digital games and hands-on activities. *Education Sciences*, *15*(6), 727. https://doi.org/10.3390/educsci15060727

Liu, Y., & Zhang, X. (2022). *Spatial skills and counting sequence knowledge: Investigating reciprocal longitudinal relations in early years*. Early Childhood Research Quarterly, 59, 1–11. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200621001174?utm_source=chatgpt.com

Llaccolla Quispe, L. N. (2024). *Nivel de noción espacial en niños de educación inicial* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. content

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2024). *La promoción del juego en el desarrollo infantil temprano y el aprendizaje* (Curso, Dirección de Formación Docente en Servicio). https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10799/La%20promoci%C3%B3n%20del%20juego%20en%20el%20desarrollo%20infantil%20temprano%20y%20el%20aprendizaje.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2024). *La promoción del juego en el desarrollo infantil temprano y el aprendizaje*. Dirección de Formación Docente en Servicio.

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Planificador 2021: Orientaciones para la planificación y evaluación de los aprendizajes* [Documento institucional]. Repositorio Institucional del MINEDU. Planificador 2021 : orientaciones para la planificación y evaluación de los aprendizajes

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Resolvemos problemas jugando 1: Orientaciones*

para docentes [Fascículo/Orientaciones]. Repositorio Institucional del MINEDU. Resolvemos problemas jugando orientaciones para docentes, competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización 5 años.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Crea, resuelve y aprende: Material impreso para niñas y niños de 5 años* [Material educativo]. Repositorio Institucional del MINEDU. https://repositorio.perueduca.pe/webs/2023/DEI-3-cartilla-espacios-educativos.pdf

O'Rear, C. D., Kirkland, P. K., & Purpura, D. J. (2024). *The how many and give-N tasks: Conceptually distinct measures of the cardinality principle*. **Early Childhood Research Quarterly, 66**, 61–74. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200623001151

OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/02/international-early-learning-and-child-well-being-study-assessment-framework_489c49a5/af403e1e-en.pdf

OECD. (2021). *International early learning and child well-being study: Assessment framework* (EDU/WKP(2021)3). OECD.

OECD. (2021). *International Early Learning and Child Well-being Study (IELS): Assessment framework* (EDU/WKP(2021)3). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/02/international-early-learning-and-child-well-being-study-assessment-framework_489c49a5/af403e1e-en.pdf

Ramírez Jiménez, G. J. (2024). *Juegos tradicionales como estrategia para mejorar las nociones espaciales en niños de cuatro años de la institución educativa privada "Prime School" – Sechura, 2024* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Los Ángeles de

Chimbote. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/39053/JUEGOS_TRADICIONES_NOCIONES_ESPACIALES_RAMIREZ_JIMENEZ_GIULIANA_JESUS.pdf?isAllowed=y&sequence=1

UNICEF & UNESCO. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. UNICEF. Global Report on Early Childhood Care and Education: The right to a strong foundation | UNICEF

Veraksa, N., & Sheridan, S. (Eds.). (2021). *Vygotsky's theory in early childhood education and research*. Routledge. https://edmorata.es/wpcontent/uploads/2021/06/VERAKSA.Vygostsky_prw.pdf

ANEXOS

ANEXO 1 Guía de observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nociones espaciales – Niñas y niños de 5 años

1. Datos de identificación

Institución educativa:		**Código modular:**	
Niña/niño:		**Edad:**	5 años
Sección:		**Fecha:**	
Observador(a):		**Tiempo de observación:**	

2. Instrucciones

Observe a la niña o al niño durante actividades de juego, psicomotricidad y trabajo en aula.
Marque un nivel por ítem: Inicio (I), En proceso (P) o Logrado (L).
Use la columna "Observaciones" para registrar ejemplos breves y concretos.
Se recomienda realizar al menos dos observaciones en días distintos para mayor precisión.

N°	Indicadores	I	P	L	Obs.
	Orientación espacial				
1	Reconoce su posición respecto a un punto de referencia (por ejemplo: "me pongo al lado de la puerta").				
2	Diferencia derecha e izquierda en su propio cuerpo con apoyo mínimo.				
3	Se orienta y gira el cuerpo según consignas (por ejemplo: "mira hacia adelante" / "date la vuelta").				
4	Ubica su cuerpo frente a, detrás de o al costado de un compañero(a) cuando se le indica.				
5	Mantiene la orientación durante un recorrido corto sin perder la dirección.				
	Situación o ubicación (posición relativa)				
6	Coloca un objeto arriba o abajo de otro según consigna.				
7	Ubica un objeto dentro o fuera de un recipiente o espacio delimitado.				
8	Coloca un objeto delante o detrás de otro, respetando la relación indicada.				
9	Ubica un objeto entre dos objetos cuando se le solicita.				
10	Describe con palabras simples dónde está un objeto (por ejemplo: "está encima", "está adentro").				
	Profundidad				
11	Distingue arriba y abajo en acciones corporales (por ejemplo: "manos arriba" / "manos abajo").				
12	Ubica objetos en niveles diferentes (por ejemplo: mesa vs. suelo) según se le pide.				

13	Reconoce relaciones de altura al comparar dos objetos (alto/bajo).				
14	Sigue consignas que implican subir o bajar (por ejemplo: “sube al escalón” / “baja”).				
15	Identifica si un objeto está más arriba o más abajo que otro en una escena o imagen.				
	Anterioridad y direccionalidad (dirección)				
16	Avanza o retrocede la cantidad de pasos indicada en un juego.				
17	Sigue una ruta simple con indicaciones (por ejemplo: “ve hacia la silla” / “regresa”).				
18	Cambia de dirección cuando se le pide (gira a la derecha/izquierda con apoyo mínimo).				
19	Rodea un obstáculo y continúa el recorrido sin desviarse demasiado.				
20	Explica con gestos o palabras por dónde se desplazó (por ejemplo: “fui por aquí”).				
	Distancia, medida y tamaño				
21	Identifica objetos cerca y lejos en el aula o patio cuando se le pregunta.				
22	Se ubica a la distancia solicitada (por ejemplo: “ponte cerca” / “ponte lejos”).				
23	Compara cuál objeto es más grande o más pequeño al observar dos opciones.				
24	Ordena tres objetos por tamaño (grande, mediano y pequeño) con apoyo mínimo.				
25	Elige el objeto que “mide más” o “mide menos” usando comparación directa (poner uno junto a otro).				
	TOTAL				

Escala sugerida: I = Inicio, P = En proceso, L = Logrado.

Validación del instrumento

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	**GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA NOCION ESPACIAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS**
Objetivo del instrumento	**EVALUAR LA NOCION ESPACIAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS**
Nombres y apellidos del experto	Mg. Ada Yelitza Tineo Torres

Documento de identidad	40055048
Años de experiencia en el área	10 años
Máximo Grado Académico	Mg. Psicología educativa
Nacionalidad	Peruana
Institución	IEI N° 20211-Piura
Cargo	DOCENTE
Número telefónico	955834410
Firma	
Fecha	12/06/2025

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	**GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA NOCION ESPACIAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS**
Objetivo del instrumento	**EVALUAR LA NOCION ESPACIAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS**
Nombres y apellidos del experto	Herrera Añasco Sylvia Yanet
Documento de identidad	16755313
Años de experiencia en el área	9 años
Máximo Grado Académico	Mg. Administración de la educación
Nacionalidad	Peruano
Institución	IEI Nº 777-PIURA
Cargo	Docente y directora
Número telefónico	979457137
Firma	
Fecha	12/06/2025

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	**GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA NOCION ESPACIAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS**

Objetivo del instrumento	**EVALUAR LA NOCION ESPACIAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS**
Nombres y apellidos del experto	Chinchay Tineo Norith
Documento de identidad	42654324
Años de experiencia en el área	10
Máximo Grado Académico	Mg. En psicología educativa
Nacionalidad	Peruana
Institución	N° 420 - Rumichaca
Cargo	Directora
Número telefónico	966293432
Firma	
Fecha	12/06/2025