



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Aplicación del juego para la reducción de conductas
agresivas en niñas y niños de 5 años del I.E.P. “Alexander
Graham Bell” del distrito de Comas, 2014

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Problemas de Aprendizaje

AUTORA:

Br. Delia Rocío Chero Pacheco

ASESOR:

Mg. Félix Fernando Goñi Cruz

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Problemas de aprendizaje

PERÚ - 2018

Mg. Violeta Cadenillas Albornoz

Presidente

Mg. Jimmy Díaz Manrique

Secretario

Mg. Félix Fernando Goñi Cruz

Vocal

Dedicatoria

A Dios por darme la fuerza para seguir superándome, a mis hijos por privarlos muchas veces de mi tiempo, a mis familiares por confiar e impulsarme a seguir adelante, a ti por ayudarme cada día a pesar de las circunstancias.

Rocío Chero

Agradecimiento

Al Mg. Félix Fernando Goñi Cruz, por la asesoría y preocupación en el desarrollo de esta tesis.

A la Universidad César Vallejo por darme la oportunidad de continuar con mis estudios.

A todas aquellas personas que confiaron en mi persona para seguir superándome en el ámbito profesional.

Rocío Chero

Declaratoria de autenticidad

Yo, Delia Rocío Chero Pacheco, estudiante del Programa Maestría en Problemas de Aprendizaje de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI 10357816, con la tesis titulada “Aplicación del juego para la reducción de conductas agresivas en niños de 5 años de I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas 2014”.

Declaro bajo juramento que:

La tesis es de mi autoría.

He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.

La tesis no ha sido auto plagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.

Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), auto plagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Los Olivos, Mayo 2015

Delia Rocío Chero Pacheco

DNI: 10357816

Presentación

Honorables integrantes del jurado:

Pongo a vuestra consideración el presente trabajo de investigación titulado: “La aplicación del juego para la reducción de conductas agresivas en niñas y niños de 5 años del IEP Alexander Graham Bell del distrito de Comas, 2014”, con la finalidad de reducir las conductas agresivas mediante la aplicación de diversos juegos, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el grado de magister en Problemas de aprendizaje.

El documento consta de cuatro capítulos los cuales detallamos a continuación:

Es así que en el capítulo I, contiene la introducción, los antecedentes y fundamentación científica, la justificación, el problema, las hipótesis y los objetivos; en el capítulo II, comprende el marco metodológico, las variables de estudio Aplicación del juego y conductas agresivas, la operacionalización de variables, la metodología, el tipo de estudio, el diseño, la población y muestra, además las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los métodos de análisis de datos. En seguida, continúa en el capítulo III donde se presentan los resultados de la investigación, lo cual implica la descripción de cada variable y la relación entre ellas; además, se ha incluido la comprobación de las hipótesis correspondientes. En el capítulo IV presentamos la discusión; seguido, en el capítulo V se presenta las conclusiones, luego, en el capítulo VI presentamos las recomendaciones y finalmente el capítulo VII donde se presenta las referencias bibliográficas del cual se ha sacado información para el desarrollo de esta investigación. Así como los anexos referidos a la investigación donde están los documentos sustentatorios y evidencias del estudio realizado.

Señores miembros del jurado espero que esta investigación sea evaluada y se consiga la aprobación.

La autora

Índice

	Pág.
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
I. Introducción	13
1.1. Realidad problemática	14
1.2. Trabajos previos	14
1.3. Teorías relacionadas al tema	17
1.3.1. El juego	17
1.3.2. Conducta agresiva	34
1.4. Formulación del problema	37
1.5. Justificación del estudio	38
1.6. Hipótesis	39
1.7. Objetivos	39
II. Método	40
2.1. Diseño de investigación	41
2.2. Variables, operacionalización	41

2.3. Población, muestra y muestreo	43
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	44
2.5. Métodos de análisis de datos	47
III. Resultados	49
3.1. Presentación de resultados descriptivos	50
3.2. Contrastación de las hipótesis	54
IV. Discusión	57
V. Conclusiones	62
VI. Recomendaciones	64
VII. Referencias bibliográficas	66
Anexos	71
Anexo 1. Matriz de consistencia	72
Anexo 2. Instrumentos	73
Anexo 3. Sesiones de aprendizaje	74
Anexo 4. Coeficiente de confiabilidad	96
Anexo 5. Base de datos	101

Indice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de la Variable conductas agresivas	43
Tabla 2. Población del nivel inicial de 5 años de la I. E. Alexander Graham Bell	43
Tabla 3. Muestra alumnos del nivel inicial de 5 años de la IEP Alexander Graham Bell	44
Tabla 4. Validez de contenido por juicio de expertos para la Lista de Chequeo de Conductas Agresivas	45
Tabla 5. Matriz de componentes rotadosa	46
Tabla 6. Estimaciones de confiabilidad mediante la fórmula 20 de Kuder Richardson	47
Tabla 7. Comparación de niveles de conducta agresiva en los niños y las niñas de 5 años del grupo de control y experimental	50
Tabla 8. Comparación de niveles de conducta agresiva en los niños y las niñas de 5 años del grupo de control y experimental	51
Tabla 9. Comparación de niveles de conducta agresiva en los niños y las niñas de 5 años del grupo de control y experimental	52
Tabla 10. Estadísticos y nivel de significancia para determinar la diferencia entre grupo control y experimental respecto a la conducta agresiva	54
Tabla 11. Estadísticos y nivel de significancia para determinar la diferencia entre grupo control y experimental respecto a la agresión física	55
Tabla 12. Estadísticos y nivel de significancia para determinar la diferencia entre grupo control y experimental respecto a la agresión verbal	56

Indice de figuras

	Pág.
Figura 1. Comparación de los niveles de agresión para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test	50
Figura 2. Comparación de la agresión física de los grupos de estudio en las condiciones pre y post test	52
Figura 3. Comparación de los niveles de agresión verbal de los grupos de estudio en las condiciones pre y post test	53

Resumen

El presente trabajo de investigación fue de enfoque cuantitativo, el tipo de investigación es aplicada, de diseño cuasi-experimental de dos grupos con pre y post test, evalúa el efecto de la aplicación del juego en la conducta agresiva de los niños de 5 años del I.E.P. Alexander Graham Bell del distrito de Comas. Se seleccionó una muestra intencional de 20 niños de ambos sexos, con grados considerables de conducta agresiva según reporte de la maestra de aula; 10 niños de un aula fueron considerados para grupo experimental (GE) y otros 10 niños de otra aula para grupo de control (GC). Se utilizó una Lista de Chequeo de Conductas Agresivas de diseño ad hoc y se verificó la idoneidad de sus propiedades métricas en confiabilidad (consistencia interna de 0.91 con la fórmula de KR-20) y validez de contenido y constructo.

Los resultados obtenidos indicaron que no existían diferencias significativas en la condición pretest ($Z = -0,613$; $p > 0,05$) al comparar GC (rango promedio = 9.70) y GE (rango promedio = 11.30); sin embargo, en la condición posttest se encontró existencia de diferencias significativas ($Z = -3,476$; $p < 0,05$) entre los dos grupos, siendo el rango promedio del GE (5.95) mucho menor con respecto al GC (15.05). Con respecto a los efectos del programa sobre la agresión física y verbal también se hallaron diferencias significativas en el post test al comparar el GE con GC a favor del primer grupo porque redujeron significativamente su conducta agresiva en ambas modalidades. Esta investigación permite concluir que el uso de los juegos reglados y cooperativos contribuyen significativamente en la reducción de conductas agresivas y favorecer el desarrollo de conductas prosociales y académicas, y por tanto reducir y prevenir los problemas de aprendizaje.

Palabras clave: Juego, reglas, cooperación, agresión, problemas de aprendizaje.

Abstract

This research is quantitative approach, the type of research is applied, quasi-experimental design of two groups with pre and post test, evaluated the effect of the game application in aggressive behavior in children 5 years of the IEP Alexander Graham Bell in the district of Comas, a purposive sample of 20 children of both sexes, with considerable degree of aggressive behavior was selected as reported by the classroom teacher; 10 children in a classroom were considered for experimental group (GE) and 10 other children from another classroom for the control group (CG). The design used is quasi-experimental. A checklist of behaviors Aggressive ad hoc design was used and the adequacy of its psychometric properties in reliability (internal consistency of 0.91 with the formula KR-20) and content and construct validity was verified.

The results indicate that there were no significant differences in pretest condition ($Z = - 0.613$; $p > 0.05$) when comparing GC (average range = 9.70) and GE (mean rank = 11.30); however, in the post-condition significant differences ($Z = - 3.476$, $p < 0.05$) was found between the two groups, the average range of GE (5.95) much lower compared to GC (1505). With regard to the program's effects on physical and verbal aggression significant differences in the post test to compare GE to GC for the first group because they significantly reduced their aggressive behavior in both modes they were also found. This research supports the conclusion that the use of regulated and cooperative games contribute significantly in reducing aggressive behavior and promote the development of pro-social and academic behaviors, and therefore reduce and prevent learning problems.

Keywords: Game, rules, cooperation, aggression, learning disabilities.

I. Introducción

1.1. Realidad problemática

En el IEP Alexander Graham Bell del distrito de Comas, se observa que los niños y las niñas de 5 años presentan conductas agresivas como morder, empujar, patear, jalar el cabello.

Siendo una molestia tanto para sus compañeros/as, docentes y padres y madres de familia, existiendo esta conducta en el centro de estudios no se puede realizar con total normalidad las clases programadas.

Estas conductas no solo molesta al niño o niña que es agredido/a sino también a los/as demás niños/as del grupo puesto que la docente se tiene que hacer cargo del que fue agredido/a para ser atendido/a y los/as demás se quedan sin el apoyo docente.

Por tal motivo, se hace importante investigar esta forma de conducta con la finalidad de reducir episodios de conductas agresivas.

1.2. Trabajos previos

A nivel nacional

Díaz (1987), realizó un estudio retrospectivo, transversal y descriptivo en el Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado-Hideyo Noguchi" a fin de identificar la influencia del ambiente familiar y de las actitudes parentales en las conductas agresivas que presenta el preescolar, así como establecer la relación entre tipos de agresividad con los factores predisponentes como: estado civil, métodos disciplinarios y grado de instrucción de los padres. La población objeto de estudio estuvo constituida por 180 niños de ambos sexos de 3 a 6 años de edad, que presentaron conductas agresivas cuyas historias clínicas fueron revisadas sistemáticamente.

Los resultados mostraron que existe relación estadística significativa entre las actitudes parentales y la conducta agresiva de los preescolares, mas no existe asociación estadística con la variable sexo; así mismo se observó que existe mayor proporción de niños agresivos en relación a las niñas y que la agresividad se incrementa con la edad. Los resultados del estudio revelan también que la

forma de conducirse de los padres, su trato para con sus hijos y la forma de disciplinar y educar a éstos influyen en las manifestaciones agresivas que presenta.

Martel (2001), en su tesis titulada “Principales factores que generan la agresividad y formas de violencia en la población escolar en la provincia de Lima” sustentada en la universidad Mayor de San Marcos para optar el grado de Magister en Psicología Educativa; llegó a las siguientes conclusiones en la investigación de tipo descriptivo correlacional: i) que las condiciones de vida precarias aumentan la frecuencia de comportamientos agresivos y violentos; ii) que la falta de comunicación en la familia se asocia en las mujeres con los comportamientos agresivos verbales, indirectos, resentimiento y sospecha, en tanto que en los varones está asociado a los comportamientos agresivos indirectos, físicos y resentimiento.

Martínez y Moncada (2012), llevaron a cabo la tesis titulada: “Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Técnica 880 Eleazor Guzmán Barrón. Chimbote. 2011”, para optar el grado de magister en la Universidad César Vallejo de Trujillo. El diseño utilizado fue no experimental de tipo correlacional y la muestra estuvo conformada por 104 estudiantes de cuarto grado de primaria. Entre los resultados se encontró que alrededor de 45% de los estudiantes evidenciaban agresividad física entre niveles moderado y alto, en cuanto a la agresividad verbal se halló que 74% se caracterizaban por presentar niveles entre medio y alto; en cuanto a la relación entre las variables no se encontró relación significativa.

Antecedentes internacionales

Edo (2006), en su tesis titulada “*Juegos, Interacción y Construcción de Conocimientos Matemáticos*”, referido a la estrategia del juego en matemática, indaga sobre la presencia de contenidos matemáticos en el contexto de juego, papel que ejerce la influencia educativa de la maestra y presencia de la influencia

educativa entre alumnos en el proceso de aprendizaje de los contenidos matemáticos. Referente a la influencia educativa que ejerce los alumnos entre sí, los resultados coinciden y corroboran, en relación, de una parte, con el aumento de la capacidad de ayudarse mutuamente y, de otra, con la efectividad que supone una organización social cooperativa.

Además, la investigación realizada permite concluir que el juego en el marco escolar crea un contexto con una variedad de contenidos matemáticos que permite diversificar los objetivos de aprendizaje de los alumnos implicados y el estudio realizado del taller de juegos y matemáticas permite concluir también que esta práctica educativa genera un contexto que favorece la construcción de distintos tipos de conocimientos matemáticos.

Burgos (2005), en su Tesis titulada "*Juegos Educativos y Materiales Manipulativas*", plantea que las matemáticas son ante todo, una actividad mental que exige la utilización de competencias cognitivas complejas que necesitan ser desarrolladas en forma eficiente y eficaz por parte de los docentes de dicha disciplina. Postula el autor, que la metodología de enseñanza utilizada juega un rol fundamental en el proceso de construcción de los conocimientos que potencien el aprendizaje matemático, y más aún que incentivan el interés de aprendizaje. Se concluye que una buena alternativa es la utilización de juegos educativos y materiales manipulativos como un recurso pedagógico de importancia.

Sánchez (2002), en su investigación "*Programas de juegos didácticos para la enseñanza del área matemática*", llevada a cabo en la Universidad Nacional Abierta (Venezuela) concluye que el método de enseñanza que caracteriza a las clases de matemáticas, es el modelo denominado transmisión de conocimientos. Siendo la visión de la educación asumida que existe un cuerpo de conocimiento que el profesor transmite a sus alumnos.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. El juego

Campos et al. (2006), afirman que “el juego ha sido utilizado como un recurso educativo desde la antigüedad, aunque la pedagogía tradicional lo ha mantenido alejado de la educación formal” (p32). Según los autores mencionados, en la concepción popular el juego es tiempo perdido para el estudio; en cambio, los pedagogos, siempre han afirmado que el juego, para el niño es el método más eficaz de aprendizaje.

Scheines (1998), sostiene que “el juego es una actividad mágica como un ritual, que oculta y revela identidades. Discrimina la vida real de la ficción del juego, en la cual el jugador adquiere una conciencia distinta de sí mismo” (p.14).

Según Vygotsky (1932), citado por Vázquez, (2011) el niño progresa esencialmente a través de la actividad lúdica. El juego es una actividad capital que determina el desarrollo del niño. El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el juego, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria.

De acuerdo con la UNESCO (1968), el juego ayuda al crecimiento del cerebro y como consecuencia condiciona el desarrollo del individuo. En esta misma dirección Eisen (1994) ha examinado el papel de las hormonas, neuropéptidos y de la química cerebral en referencia al juego, y concluye indicando que el juego se constituye en un instrumento para el desarrollo madurativo y estructural del cerebro.

Según Mujina (1975), en el juego la capacidad de atención y memoria se amplía el doble. Los niños muestran especial interés ante las tareas enfocadas como juego y una creciente comprensión y disposición para rendir. Así según Jowett y Sylva (1986) el entorno de una escuela infantil del primer ciclo que ofrezca juegos de retos cognitivos proporciona un potencial mayor para el aprendizaje futuro. En esta misma dirección Cordero (1986) ha planteado que el juego desarrolla la atención y la memoria, ya que, mientras juega, el niño se concentra mejor y recuerda más que en un aprendizaje no lúdico. La necesidad

de comunicación, los impulsos emocionales, obligan al niño a concentrarse y memorizar. El juego es el factor principal que introduce al niño en el mundo de las ideas.

El estudio longitudinal de Osborn y Milbank (1987), llega a la conclusión de que las inversiones en la educación preescolar y, en consecuencia, en la calidad del juego y de las oportunidades de aprendizaje dentro de diferentes dotaciones, muy bien podrían rendir excelentes dividendos en forma de efectos beneficiosos calculables en los logros educativos de los niños durante los cinco años siguientes y quizá en un futuro más amplio.

Kaufman (1994), considera que las actividades de juego pueden propiciar óptimas oportunidades para el sano desarrollo cognitivo y socioemocional y presenta varios ejemplos de casos que ilustran la importancia de integrar el juego en programas de desarrollo del niño.

En resumen, observamos que diversos autores coinciden en subrayar la función educativa del juego. La etapa infantil, fundamental en la construcción del individuo, viene en gran parte definida por la actividad lúdica, de forma que el juego aparece como algo inherente al niño. Ello impulsa a establecer su importancia de cara a su utilización en el medio escolar. Aunque conviene aclarar que todas las afirmaciones precedentes no excluyen a otro tipo de aportaciones didácticas y que el juego no suplanta otras formas de enseñanza.

Llegados a este punto, cabe preguntarnos qué necesita el juego para desarrollarse en la escuela.

Para Vaca (1987), tres parecen ser las condiciones fundamentales: un tiempo, un espacio y un marco de seguridad. A ellas habría que añadir una cuarta condición tan fundamental como es un cambio en la mentalidad del maestro/a, que lo lleve a restaurar el valor pedagógico del juego.

Así mismo Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, especifica cuando se refiere a la etapa de Educación Infantil (MEC, 1992) es imprescindible destacar la importancia del juego como la

actividad propia de esta etapa. En el juego se aúnan, por una parte, un fuerte carácter motivador y, por otra, importantes posibilidades para que el niño y la niña establezcan relaciones significativas y el profesorado organice contenidos diversos, siempre con carácter global, referidos sobre todo a los procedimientos y a las experiencias, evitando la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar.

En las Orientaciones Didácticas Generales de esta etapa educativa se considera que el juego es un instrumento privilegiado para el desarrollo de las capacidades que se pretenden que alcance el niño, por el grado de actividad que comporta, por su carácter motivador, por las situaciones en que se desarrolla y que permiten al niño globalizar, y por las posibilidades de participación e interacción que propicia entre otros aspectos.

El juego es un recurso que permite al niño hacer por sí solo aprendizajes significativos y que le ayuda a proponer y alcanzar metas concretas de forma relajada y con una actitud equilibrada, tranquila y de disfrute. Por ello, el educador, al planificar, debe partir de que el juego es una tarea en la que el niño hace continuamente ensayos de nuevas adquisiciones, enfrentándose a ellas de manera voluntaria, espontánea y placentera.

En las orientaciones didácticas específicas de cada una de las tres áreas de Educación Infantil se hace también mención al juego. Por ejemplo, en el área de *identidad y autonomía personal* se habla de la planificación de espacios que inviten a los niños y niñas a realizar variadas actividades, que contribuyan al descubrimiento de su propio cuerpo y de los demás, de sus posibilidades y limitaciones. En el área del *medio físico y social* se dice que el educador ha de ofrecer al niño, principalmente en los primeros tramos de la etapa, actividades que posibiliten el juego, la manipulación, la interacción y la exploración directa del mundo que le rodea.

A medida que los niños van creciendo, el educador debe ofrecerles actividades de una mayor complejidad, como por ejemplo la construcción de pequeños artefactos y aparatos sencillos que tengan sentido para ellos y les lleven a perfeccionar sus adquisiciones y a aplicarlas. En el área de *comunicación y representación*, por ejemplo, se señala que el juego es un elemento educativo

de primer orden para trabajar los contenidos referentes a estos lenguajes, por su carácter motivador, por las posibilidades que ofrece al niño para que explore distintas formas de expresión y por permitir la interacción entre iguales y con el adulto. En el anexo destinado a la secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos, en concreto en los del ciclo primero (0-3 años), el juego se contempla en el segundo bloque de contenidos denominado “juego y movimiento”, o “juegos de ejercicio”.

Piaget (1986), expresa perfectamente las características del niño o la niña en el período sensorio motor:

En este primer ciclo se hace también una referencia al juego simbólico en el bloque de contenido del área de Comunicación y Representación.

En el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), el juego sigue contemplándose en el bloque de contenidos “Juego y movimiento” de forma más evolucionado, en su aspecto de habilidad motriz, pero ya no se hace apenas referencia al juego simbólico, si acaso unas pinceladas en el área de Educación artística en el ámbito de la dramatización, lo que nos parece una laguna, precisamente en un momento en el que estos juegos ocupan un lugar privilegiado para que los niños/as puedan entender el mundo adulto, las relaciones que establecen los adultos entre ellos y las relaciones de aquellos con los niños/as y con el medio.

Por último, cabe señalar también que en el Proyecto Curricular se incluye entre los instrumentos de evaluación más útiles del proceso de aprendizaje de los alumnos las situaciones de juego.

Cuando se refiere a la Educación Primaria la L.O.G.S.E señala también que la actividad lúdica es un recurso especialmente adecuado en esta etapa, especialmente en algunas áreas. El juego está presente en los principios metodológicos, ¿cómo enseñar?, de la etapa. Se dice que es necesario romper la aparente oposición entre juego y trabajo, considera éste último asociado al esfuerzo para aprender, y el juego como diversión ociosa. En muchas ocasiones las actividades de enseñanza y aprendizaje tendrán un carácter lúdico y en otras

exigirán de los alumnos y alumnas un mayor grado de esfuerzo, pero, en ambos casos, deberán ser motivador y gratificante, lo que es una condición indispensable para que el alumno construya sus aprendizajes. El juego está presente fundamentalmente en los Objetivos Generales de la Educación Física y de la Educación Artística, así como en la evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes.

La consideración general que se desprende de lo sostenido hasta aquí, en torno al juego es que éste está presente sobretodo en su aspecto motor/manipulativo. Lo cual con ser importante, no es suficiente. Se debe tomar un papel más central en el aprendizaje. Las distintas corrientes psicológicas se han ocupado profundamente por este tema y llama la atención que no tenga mayor protagonismo en un currículo cuyas fuentes teóricas psicológicas se basan en la teoría cognitiva de Piaget y colaboradores de la Escuela de Ginebra y la teoría histórico cultural de Vygotsky, Luria y Leontiev (1987).

Piaget analiza pormenorizadamente su concepción del juego en su libro “La formación del símbolo en el niño “(1986), dedicándole una parte central y vinculando la capacidad de jugar a la capacidad de representar o de simbolizar. Por otra parte Vygotsky (1986) creador de la teoría sociocultural, también considera el juego como un factor básico en el desarrollo. Según Vygotsky el niño progresa esencialmente a través de la actividad lúdica, constituyéndose el juego como una actividad capital que determina el desarrollo del niño.

El juego es un instrumento trascendente de aprendizaje de y para la vida y por ello un importante instrumento de educación, y para obtener un máximo rendimiento de su potencial educativo, será necesaria una intervención didáctica consciente y reflexiva. Dicha intervención didáctica sobre el juego debe ir encaminada a:

Permitir el crecimiento y desarrollo global de niños y niñas, mientras viven situaciones de placer y diversión; ii) constituir una vía de aprendizaje del comportamiento cooperativo, propiciando situaciones de responsabilidad personal, solidaridad y respeto hacia los demás; iii) propiciar situaciones que supongan un reto, pero un reto superable; iv) evitar que en los juegos siempre

destaquen, por su habilidad, las mismas personas, diversificando los juegos y dando más importancia al proceso que al resultado final; v) proporcionar experiencias que amplíen y profundicen lo que ya conocen y lo que ya pueden hacer; estimulación y aliento para hacer y para aprender más; oportunidades lúdicas planificadas y espontáneas; tiempo para continuar lo que iniciaron; tiempo para explorar a través del lenguaje lo que han hecho y cómo pueden describir la experiencia; vi) propiciar oportunidades para jugar en parejas, en pequeños grupos, con adultos o individualmente; compañeros de juego, espacios o áreas lúdicas, materiales de juego, tiempo para jugar y un juego que sea valorado por quienes tienen en su entorno.

Clasificación del juego

Para poder valorar el posible papel que le corresponde al juego en la educación infantil y primaria, es importante distinguir entre los diferentes tipos de juegos, porque el papel que desempeña el juego a lo largo del desarrollo del individuo varía en función del tipo de juego concreto al que nos refiramos, y de la etapa evolutiva en la que se encuentre el individuo.

Normalmente se clasifican en función de sus contenidos o en función del número de participantes, es decir, juegos individuales, colectivos o sociales. En realidad, las diferentes tipologías propuestas para describir los juegos dependen muchísimo del marco teórico a partir del cual se estudian. Aquí se ofrecen dos clasificaciones, ya clásicas, la de Russel y la de Piaget.

Russel (1970, citado por Vázquez, 2011), parte de un criterio muy amplio de juego, en el que incluye todas las formas de actividad lúdica. Considera que el juego es la base existencial de la infancia, una manifestación de la vida que se adapta perfectamente a la “inmadurez” del niño, al desequilibrio en el desarrollo de las diversas funciones. Así mismo, clasifica el juego en cuatro grandes modalidades, en gran parte interrelacionadas entre sí:

Juego configurativo: En él se materializa la tendencia general de la infancia a “dar forma”. La tendencia a la configuración la proyecta el niño en todos los juegos, de modo que la obra resultante (mosaico de piezas de colores, la

configuración de un personaje simbólico, entre otros) dependen más del placer derivado de la actividad que de la intención planeada e intencional de configurar algo concreto. El niño goza dando forma, y mientras lleva a efecto la acción, más que con la obra concluida.

Juego de entrega: Los juegos infantiles no sólo son el producto de una tendencia configuradora, sino también de entrega a las condiciones del material. Puede predominar una de las dos tendencias, quedando la otra como un elemento de cooperación y ayuda en el juego. En los juegos de entrega hay siempre una relación variable entre configuración y entrega. Por ejemplo, en el juego de la pelota por un lado el niño se ve arrastrado a jugar de un modo determinado por las condiciones del objeto (rebota, se escurre de las manos, se aleja, entre otros), pero por otro, termina por introducir la configuración (ritmo de botes, tirar una vez al aire, otra al suelo, entre otros). Hay gran variedad de juegos de entrega: bolos, aros, peonzas, juegos con agua, correr con monopatín, instrumentos de arrastre, entre otros.

El juego de representación de personajes: Mediante este juego el niño representa a un personaje, animal o persona humana, tomando como núcleo configurativo aquellas cualidades del personaje que le han llamado particularmente la atención. Se esquematiza el personaje en un breve número de rasgos (centraje); así por ejemplo, del león no toma más que el rugir y el andar felino, del jefe de estación tocar el silbato y enseñar la banderola. En la representación de personajes se produce una asimilación de los mismos y un vivir la vida del otro con cierto olvido de la propia. Este doble salir de sí mismo hace que el juego representativo implique una cierta mutación del yo que, por un lado se olvida de sí y por otro se impregna del otro.

El juego reglado: Es aquel en el que la acción configuradora y el desarrollo de la actividad han de llevarse a cabo en el marco de unas reglas o normas, que limitan ciertamente la acción, pero no tanto que dentro de ellas sea imposible la actividad original, y en gran modo libre del yo. La regla no es vista por el jugador como una traba a la acción sino, justamente al contrario, como lo que promueve la acción. Los niños suelen ser muy estrictos en la exigencia y

acatamiento de la regla, no con sentido ordenancista, sino porque ven en el cumplimiento de la misma, la garantía de que el juego sea viable y por eso las acata fácilmente. Acatamiento que va asociado también a un cierto deseo de orden y seguridad, implícito en gran número de juegos infantiles y adultos.

El juego de reglas es uno de los que más perdura hasta la edad adulta, aunque el niño mayor y el adulto no ven la regla como una exigencia cuasi-sagrada, sino como un conjunto de reglamentaciones dentro de las cuales hay que buscar toda oportunidad posible para ganar. El fin no es ya jugar sino ganar.

Por otra parte, Piaget (cit. por Vázquez, 2011), ha establecido una secuencia común del desarrollo de los comportamientos de juego, acumulativos y jerarquizados, donde el símbolo reemplaza progresivamente al ejercicio, y luego la regla sustituye al símbolo sin dejar por ello de incluir el ejercicio simple:

Los juegos de ejercicio: Son característicos del periodo sensorio-motor (0-2 años). Desde los primeros meses, los niños repiten toda clase de movimientos y de gestos por puro placer, que sirven para consolidar lo adquirido. Les gusta esta repetición, el resultado inmediato y la diversidad de los efectos producidos. Estas acciones inciden generalmente sobre contenidos sensoriales y motores, son ejercicios simples o combinaciones de acciones con o sin un fin aparente. Soltar y recuperar el chupete, sacudir un objeto sonoro constituirá un juego típico de un niño de pocos meses, mientras que abrir y cerrar una puerta, subir y bajar escaleras, serán juegos motores propios del final de este período.

Estas conductas permiten descubrir por azar y reproducir de manera cada vez más voluntaria, secuencias visuales, sonoras y de tacto al igual que motrices, pero sin hacer referencia a una representación de conjunto. La actividad lúdica sensorio-motriz tiende principalmente hacia la satisfacción inmediata, el éxito de la acción y actúa esencialmente sobre acontecimientos y objetos reales por el placer de los resultados inmediatos.

Los juegos simbólicos: Son característicos de la etapa pre conceptual (2-4 años). Implican la representación de un objeto por otro. El lenguaje, que también se inicia a esta edad, ayudará poderosamente a esta nueva capacidad de

representación. Otro cambio importante que aparece en este momento es la posibilidad de los juegos de ficción: los objetos se transforman para simbolizar otros que no están presentes, así, un cubo de madera se convierte en un camión, una muñeca representa una niña, entre otros.

Lo fundamental no son ya las acciones sobre los objetos, sino lo que éstos y aquéllas representan. El niño empieza a “hacer como si”: atribuye a los objetos toda clase de significados más o menos evidentes, simula acontecimientos imaginados interpreta escenas creíbles mediante roles y personajes ficticios o reales, y coordina, a un nivel cada vez más complejo, múltiples roles y distintas situaciones. Estas formas de juego evolucionan, acercándose cada vez más con los años a la realidad que representan. La mayor parte de los juegos simbólicos implican movimientos y actos complejos que pudieron, anteriormente, ser objeto de juegos de ejercicio sensorio-motor en secuencias motrices aisladas (atornillar, apretar, golpear, entre otros). Estos movimientos se subordinan, en el contexto del juego simbólico, a la representación y a la simulación que ahora se convierten en la acción predominante. En esta etapa del desarrollo, la interiorización de los esquemas le permite al niño un simbolismo lúdico puro. El proceso de pensamiento, hasta ahora unido estrechamente a lo inmediato, al presente, a lo concreto, se vuelve más complejo.

El niño tiene ahora acceso a los acontecimientos pasados y puede anticiparse a los que van a venir. Sus juegos están marcados entonces por la máxima utilización de esta nueva función: simulación, ficción y representación, invención de personajes imaginados y reproducción de acontecimientos pasados que acompañan la actividad lúdica en el transcurso de esta etapa, caracterizando las conductas particulares. A partir de la etapa intuitiva (4-7 años) el simbolismo puro va perdiendo terreno a favor de juegos de fantasía más socializados, que, al realizarse más frecuentemente en pequeños grupos, aproximan al niño a la aceptación de la regla social.

El pensamiento intuitivo: es una clase de pensamiento con imágenes que conduce al inicio de la lógica. Las actividades lúdicas de este nivel implican un interés por la manipulación sobre los conjuntos, por los reagrupamientos

ordenados de manera lineal según un solo principio de orden, y por el montaje de elementos múltiples y la organización de las partes de un conjunto. Sin embargo, las características mismas del nivel intuitivo ponen en evidencia el límite del razonamiento de los niños de esta edad, ya que éstos tienden a centrarse sobre un solo aspecto de la situación y a desestimar otras dimensiones presentes, además de ser poco dados a considerar los objetos o acontecimientos desde un punto de vista distinto al suyo.

Los juegos de construcción o montaje: no constituyen una etapa más dentro de la secuencia evolutiva. Marcan más bien una posición intermedia, el puente de transición entre los diferentes niveles de juego y las conductas adaptadas. Así, cuando un conjunto de movimientos, de manipulaciones o de acciones está suficientemente coordinado, el niño se propone inmediatamente un fin, una tarea precisa. El juego se convierte entonces en una especie de montaje de elementos que toman formas distintas. Si el mismo trozo de madera, en el transcurso de la etapa anterior, servía para representar un barco, un coche, entre otros; puede ahora servir para construirlo, por la magia de las formas lúdicas recurriendo a la capacidad de montar varios elementos y de combinarlos para hacer un todo. Las formas de actividades lúdicas que responden a tal definición se llaman juegos de ensamblaje o de construcción.

Los juegos de reglas: aparecen de manera muy progresiva y confusa entre los cuatro y los siete años. Su inicio depende en buena medida, del medio en el que se mueve el niño, de los modelos que tenga a su disposición. La presencia de hermanos mayores y la asistencia a aulas de infantil situadas en centros de Educación Primaria facilitan la sensibilización del niño hacia este tipo de juegos. Es sobre todo durante el periodo de siete a once años cuando se desarrollan los juegos de reglas simples y concretas, directamente unidas a la acción y apoyadas generalmente por objetos y accesorios bien definidos. Los juegos de reglas, al contrario que otros tipos de juego que tienden a atenuarse, subsisten y pueden desarrollarse en el adolescente y en el adulto tomando una forma más elaborada. Se recurre entonces a los juegos de reglas complejas, generalmente a partir de los doce años, más independientes de la acción y basados en combinaciones y razonamientos puramente lógicos, en hipótesis, estrategias y deducciones

interiorizadas (ajedrez, damas, cartas, juegos de estrategia, juegos deportivos complejos, etc.).

El juego de reglas: aparece tardíamente porque es la actividad lúdica propia del ser socializado” (Piaget, 1946, véase Vázquez, 2011). A través de los juegos de reglas, los niños/as desarrollan estrategias de acción social, aprenden a controlar la agresividad, ejercitan la responsabilidad y la democracia, las reglas obligan también a depositar la confianza en el grupo y con ello aumenta la confianza del niño en sí mismo.

Podemos considerar el juego de reglas simples como característico de la etapa de las operaciones concretas (7-12 años) en esta etapa de desarrollo, las operaciones concretas del pensamiento, ya esbozadas en el nivel precedente bajo la forma de simples manipulaciones, se organizan y se coordinan, pero sólo actúan sobre objetos concretos. El/la niño/a se vuelve más apto/a para controlar varios puntos de vista distintos; empieza a considerar los objetos y los acontecimientos bajo diversos aspectos, y es capaz de anticipar, reconstituir o modificar los datos que posee.

Lo que le permiten dominar progresivamente operaciones como la clasificación, la seriación, la sucesión, la comprensión de clases, de intervalos, de distancias, la conservación de longitudes, de superficies y la elaboración de un sistema de coordenadas. El/la niño/a accede pues, a partir de esta etapa, a una forma de pensamiento lógico pero aún no abstracto. Las actividades lúdicas correspondientes a esta etapa específica se caracterizan ante todo por un nuevo interés marcado por los juegos de reglas simples, las consignas, los montajes bien estructurados, bien ordenados y las actividades colectivas que se parecen cada vez más a la realidad, y con roles más complementarios.

En la etapa de las operaciones formales (a partir de los 12 años) el/la adolescente se interesa por los juegos de reglas complejas, de estrategias elaboradas, de montajes técnicos o mecánicos precisos y minuciosos que llevan planos, cálculos, reproducciones a escala, maquetas elaboradas. Se interesa también por el teatro, el mimo, la expresión corporal y gestual, y los juegos sensoriales y motores de tipo deportivo que conllevan reglamentos y roles

colectivos, complementarios. Puede en cualquier momento, volver hacia atrás y retomar actividades lúdicas de niveles anteriores, pero en general, su modo de pensamiento y las actividades lúdicas conquistadas ya no sufrirán modificaciones cualitativas adicionales y le servirán, si están bien integradas, para toda la vida.

Desde las teorías del ciclo vital y del procesamiento de la información en la actualidad, sin embargo, se cuestiona que con posterioridad a la adolescencia no haya cambios cualitativos en el desarrollo humano.

La característica del pensamiento formal consiste en reflexionar de manera sistemática sobre otros razonamientos, en considerar todas las relaciones posibles que pueden existir, en analizarlas para eliminar lo falso y llegar a lo verdadero. En este nivel de desarrollo, el pensamiento actúa sobre los mismos contenidos operatorios; se trata aún de clasificar, de seriar, de nombrar, de medir, de colocar o desplazar en el tiempo y en el espacio, entre otros; sin embargo el razonamiento se aplica más a los enunciados que explican estas operaciones que a las realidades concretas que éstas describen. Este tipo de razonamiento complejo y sistemático vale para todo tipo de problemas. El interés por esta nueva forma de razonamiento le conduce a preocuparse por cuestiones abstractas, a construir teorías, a interesarse por doctrinas complejas, a inventar modelos sociales nuevos, acercamientos metafísicos o filosóficos inéditos. Las actividades lúdicas que se asocian a este nivel de desarrollo y que seguirán hasta la edad adulta, conllevan también todas las características de dicho nivel.

Tipos de juegos

Según Piaget (1946, cit. por Vázquez, 2011), los diversos tipos de juegos son los siguientes:

Juegos exploratorios: El juego exploratorio del niño se alimenta de la variedad de sus experiencias. Se puede, pues, estimular el juego exploratorio del niño llenando su mundo de objetos y acontecimientos.

Juego vigoroso: Nos referimos a las actividades que requieren mucha energía trepar, saltar, jugar a la pelota, etc.

Juego de habilidad: Se trata de actividades que requieren la utilización hábil y controlada de manos y ojos.

Juego de imaginación: Son los juegos de imaginación, la/el niña/o pone algo de su propia cosecha, imagina y se figura algo que no hay.

Juego de ingenio: Se refiere a la resolución de problemas: juegos de emparejamiento (domino de colores, domino ilustrado, juego de las familias, bingo ilustrado, parejas), juegos de clasificación (de imágenes, color, forma), entre otros.

Juego Cooperativo: Son aquellos en que los/las participantes dan y reciben ayuda para alcanzar objetivos comunes. Tiene objetivos en el área del desarrollo, social, intelectual y físico.

Las autoras Eduviges Tenicela y Vilma Oncebay, plantean diversas clases de juego, las cuales han reducido la agresividad en los niños en su trabajo realizado en el año 2008, y estas clases de juego son:

Juegos Dramáticos: Son vías para el crecimiento de niños/as, tanto en el área individual como en el social, a través del cual revelan necesidades que no se ponen en manifiesto en otras actividades (pasividad, agresividad, impulso, otros) el juego dramático desempeña ocho funciones dentro del jardín de infancia o en los grados de la escuela primaria: imita a los/las adultos/as, encarna roles de la vida, refleja relaciones y experiencias, expresa necesidades y experiencias, libera impulsos inaceptables, invierte roles habitualmente asumidos, refleja crecimiento o madurez. Los juegos de dramatizaciones pueden ser; representaciones de roles de títeres de personajes.

Juegos Musicales: Sirve para desarrollar grandes facultades humanas en la niñez, la disciplina y orden individualmente, para llevarlo a un sentimiento y conductas sociales al servicio de los demás. La música se vale de una serie de movimientos y actitudes, lo cual hace que el niño a través del sonido y del ritmo controle su propia voluntad, tendrá que pararse, ir despacio, dar saltos, dar

palmas aprendiendo a dominarse porque al obedecer vence dificultades haciendo que su confianza crezca.

Juegos al aire libre: Estas situaciones de juego se basan en la participación activa de la niñez donde adquieren conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a través de experiencias directas, los juegos al aire libre ayudan a la sociabilidad de el/la niño/a sobre todo porque la mayoría de estos se realizan en grupos donde demuestran colaboración y respeto mutuo. Dentro de los juegos al aire libre podemos mencionar velocidad, agilidad, equilibrio, visuales auditivos, táctiles, otros.

Parámetros de la personalidad que desarrolla el juego

Mediante el juego y el empleo de juguetes, se puede explicar el desarrollo de cinco parámetros de la personalidad, todos ellos íntimamente unidos entre sí.

La afectividad: El desarrollo de la afectividad se explicita en la etapa infantil en forma de confianza, autonomía, iniciativa, trabajo e identidad. El equilibrio afectivo es esencial para el correcto desarrollo de la personalidad. El juego favorece el desarrollo afectivo o emocional, en cuanto que es una actividad que proporciona placer, entretenimiento y alegría de vivir, permite expresarse libremente, encauzar las energías positivamente y descargar tensiones. Además, el juego supone a veces un gran esfuerzo por alcanzar metas, lo que crea un compromiso consigo mismo de amplias resonancias afectivas.

También en ocasiones el/la niño/a se encuentra en situaciones conflictivas, y para intentar resolver su angustia, dominarla y expresar sus sentimientos, tiene necesidad de establecer relaciones afectivas con determinados objetos. El juguete se convierte entonces en confidente, en soporte de una transferencia afectiva.

El niño y la niña, tienen además necesidad de apoyarse sobre lo real, de revivir situaciones, de intensificar personajes para poder afirmarse, situarse afectivamente en el mundo de los/las adultos/as y poder entenderlo. En los primeros años, tanto los juguetes típicamente afectivos (peluches, muñecos y

animales), como los que favorecen la imitación de situaciones adultas (lavarse, vestirse, peinarse) pueden favorecer el desarrollo de una buena afectividad.

En otras ocasiones el juego supone una posibilidad de aislarse de la realidad, y por tanto de encontrarse a sí mismo/a, tal como él/la desea ser. En este sentido, el juego ha sido y es muy utilizado en psicoterapia como vía de exploración del psiquismo infantil.

La motricidad: El desarrollo motor del niño/a es determinante para su evolución general. La actividad psicomotriz proporciona sensaciones corporales agradables, además de contribuir al proceso de maduración, separación e independización motriz. Mediante esta actividad va conociendo su esquema corporal, desarrollando e integrando aspectos neuromusculares como la coordinación y el equilibrio, desarrollando sus capacidades sensoriales, y adquiriendo destreza y agilidad. Determinados juegos y juguetes son un importante soporte para el desarrollo armónico de las funciones psicomotrices, tanto de la motricidad global o movimiento del conjunto del cuerpo, como de la motricidad fina: precisión prensora y habilidad manual que se ve favorecida por materiales lúdicos como el que aquí vamos a trabajar.

La inteligencia: Inicialmente el desarrollo de las capacidades intelectuales está unido al desarrollo sensorio-motor. El modo de adquirir esas capacidades dependerá tanto de las potencialidades genéticas, como de los recursos y medios que el entorno le ofrezca. Según Piaget, casi todos los comportamientos intelectuales, son susceptibles de convertirse en juego en cuanto se repiten por pura asimilación. Los esquemas aprendidos se ejercitan, así, por el juego. El/la niño/a, a través del juego, hace el gran descubrimiento intelectual de sentirse "causa". Manipulando los materiales, los resortes de los juguetes o la ficción de los juegos simbólicos, se siente autor/a, capaz de modificar el curso de los acontecimientos. Cuando el niño/a desmonta un juguete, aprenden a analizar los objetos, a pensar sobre ellos, está dando su primer paso hacia el razonamiento y las actividades de análisis y síntesis. Realizando operaciones de análisis y de síntesis desarrollan la inteligencia práctica e inician el camino hacia la inteligencia

abstracta. Estimulan la inteligencia los puzzles, encajes, dominós, piezas de estrategia y de reflexión en general.

La creatividad: niños y niñas tienen la necesidad de expresarse, de dar curso a su fantasía y dotes creativas. Podría decirse que el juego conduce de modo natural a la creatividad porque, en todos los niveles lúdicos, se ven obligados a emplear destrezas y procesos que les proporcionan oportunidades de ser creativos/as en la expresión, la producción y la invención.

La sociabilidad: En la medida en que los juegos y los juguetes favorecen la comunicación y el intercambio, ayudan al niño y a la niña a relacionarse con los/las otros/as, a comunicarse con ellos/ellas y les prepara para su integración social.

En los primeros años el niño y la niña juegan solos, mantienen una actividad bastante individual; más adelante la actividad de los niños se realiza en paralelo, les gusta estar con otros/as niños/as, pero unos/as al lado de otros/as. Es el primer nivel de forma colectiva de participación o de actividad asociativa, donde no hay una verdadera división de roles u organización en las relaciones sociales en cuestión; cada jugador actúa un poco como quiere, sin subordinar sus intereses o sus acciones a los del grupo. Más tarde tiene lugar la actividad competitiva, en la que el jugador se divierte en interacción con uno/a o varios/as compañeros/as. La actividad lúdica es generalmente similar para todos/as, o al menos interrelacionada, y centrada en un mismo objeto o un mismo resultado. Y puede aparecer bien una rivalidad lúdica irreconciliable o, por el contrario y en un nivel superior, el respeto por una regla común dentro de un buen entendimiento recíproco.

En último lugar se da la actividad cooperativa en la que el jugador o la jugadora se divierten con un grupo organizado, que tiene un objetivo colectivo predeterminado. El éxito de esta forma de participación necesita una división de la acción y una distribución de los roles necesarios entre los miembros del grupo; la organización de la acción supone un entendimiento recíproco y una unión de esfuerzos por parte de cada uno de los/las participantes. Existen también ciertas situaciones de juego que permiten a la vez formas de participaciones individuales

o colectivas y formas de participación unas veces individuales y otras veces colectivas; las características de los objetos o el interés y la motivación de los/las jugadores/as pueden hacer variar el tipo de comportamiento social implicado.

Aspectos que mejora el juego

Desarrollo psicomotor: Coordinación motriz, equilibrio, fuerza, manipulación de objetos, dominio de los sentidos, discriminación sensorial, coordinación visomotora, capacidad de imitación.

Desarrollo cognitivo: Estimula la atención, la memoria, la imaginación, la creatividad, la discriminación de la fantasía y la realidad, y el pensamiento científico y matemático. Desarrolla el rendimiento, la comunicación y el lenguaje, y el pensamiento abstracto.

Desarrollo social: Juegos simbólicos, procesos de comunicación y cooperación con los demás, conocimiento del mundo del adulto, preparación para la vida laboral, estimulación del desarrollo moral, juegos cooperativos, favorecen la comunicación, la unión y la confianza en sí mismos, potencia el desarrollo de las conductas prosociales, disminuye las conductas agresivas y pasivas, facilita la aceptación interracial.

Desarrollo emocional: Desarrolla la subjetividad de el/la niño/a, produce satisfacción emocional, controla la ansiedad, controla la expresión simbólica de la agresividad, facilita la resolución de conflictos, facilita patrones de identificación sexual.

Juego y aprendizaje: La importancia del juego en el marco de la educación escolar

Como anteriormente hemos señalado, el juego es un camino natural y universal para que la persona se desarrolle y pueda integrarse en la sociedad. En concreto el desarrollo infantil está directa y plenamente vinculado con el juego ya que; además de ser una actividad natural y espontánea a la que el niño le dedica todo el tiempo posible, a través de él, la niñez desarrolla su personalidad y habilidades sociales, estimula el desarrollo de sus capacidades intelectuales y

psicomotoras y, en general, proporciona experiencias que le enseñan a vivir en sociedad, a conocer sus posibilidades y limitaciones, a crecer y madurar.

Si nos referimos en concreto al desarrollo cognitivo, se puede comprobar que muchos de los estudios e investigaciones actuales sobre la actividad lúdica en la formación de los procesos psíquicos convierten al juego en una de las bases del desarrollo cognitivo, ya que éste construye el conocimiento por sí mismo mediante la propia experiencia, experiencia que esencialmente es actividad, y ésta fundamentalmente juego en las edades más tempranas.

De acuerdo a Marcos (1987), el juego se convierte así en la situación ideal para aprender, en la pieza clave del desarrollo intelectual. De forma que se puede afirmar que cualquier capacidad de el/la niño/a se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él/ella. No hay diferencia entre jugar y aprender, porque cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje; es más, en el juego aprende con una facilidad notable porque están especialmente predispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer. Además, la atención, la memoria y el ingenio se agudizan en el juego, y todos estos aprendizajes, que el niño o la niña realiza cuando juega, serán transferidos posteriormente a las situaciones no lúdicas.

1.3.2. Conducta agresiva

Definición de agresividad

No hay una definición universalmente aceptada sobre este término, pero a menudo se ha definido la agresión como cualquier forma de conducta que pretenda herir física o psicológicamente a alguien (Berkowitz, 1996). Esto implica una intencionalidad por parte del agresor o la agresora de perjudicar a otra persona. Cuando se hiere accidentalmente a alguien, sin tener la intención de herir al individuo, no se puede considerar un acto agresivo. De manera similar Buss (1961), considera que es una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo. En esta misma dirección Bandura (1973),

sostiene que es una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva.

Para Torres (2007), este tipo de conducta se observa en toda la niñez, detrás de los celos, envidias enojo, fastidios, odios, desobediencia, etc. y que suelen desarrollarse con el objetivo de obtener algo o simplemente por no poseer otra forma de expresar sus ideas.

Pearce (2001), considera que la agresividad infantil puede englobar un conjunto de síntomas que van ligados a la ira, que es la más egocéntrica y egoísta de todas las emociones. Señala que en la escuela los niños y las niñas siempre sienten celos de otros/as con la docente y esto genera sentimientos de ira, el cual los lleva a realizar rabietas y peleas para poder resolver sus disputas.

La agresividad infantil es uno de los problemas que más preocupa a los padres, las madres y docentes, ya que con frecuencia se encuentra esta conducta en el ámbito escolar, estas manifestaciones generalmente se presentan a través de gritos, pataleos, empujones, o simplemente llamar la atención. Al respecto Marsellach (2005), refiere que al docente y a la institución también se le hace difícil controlar a estos estudiantes agresivos, causando conflictos entre los padres y las madres, maestros/as y alumnos/as.

Dimensiones de la agresividad

Según León (2000), se clasifican en dos grandes áreas: agresividad física y agresividad verbal. La agresividad física es la violencia corporal hacia otras personas o contra sí mismo, pueden resultar lesionadas, sus consecuencias son más problemáticas y peligrosas. Este tipo de agresiones viene de una emoción negativa e intensa de hostilidad, como pegar con las manos, dar patadas, morder, golpear con objetos, agresiones físicas como indirectas como destrozar o golpear objetos de otras personas. De otro lado, la agresividad verbal, se manifiesta con insultos y palabras ofensivas, esta es la más usual entre las personas.

El insulto o las palabras que denigran a otra no necesitan madurez mental, para ser utilizadas, ya que estas conductas fácilmente son aprendidas por el niño y la niña mediante la imitación ya que esta conducta se encuentra en el ambiente que los rodean.

Esta conducta también es reforzada cuando a muchos adultos/as les causa gracia que los niños y las niñas imiten palabras que no son adecuadas para ellos/as, conforme van creciendo y reproducen ciertas palabras en alguna discusión, es cuando no se les tolera y es cuando se les aplica algún castigo.

Numerosas investigaciones realizadas con la niñez muestran que tanto la agresividad física como la agresividad verbal son más comunes en niños que en niñas (Crick & Werner, 1998; Owens, Shute & Slee, 2000).

La conducta agresiva se puede agrupar en torno a dos tendencias:

Cognitivo social: caracterizada por una alta tolerancia a la violencia y una baja necesidad de reparación y desempeño moral;

Afectiva impulsiva: caracterizada por la elevada susceptibilidad emotiva, el miedo al castigo, la necesidad de reparación y la irritabilidad.

Se ha observado en las escuelas infantiles que hay tres grandes categorías de agresión entre la niñez (Train, 2001):

El primer grupo es el de esos/as niños/as que, cuando juegan, se vuelven físicamente salvajes y fuera de control. Su agresividad es muy tosca e intimidatoria pero se limita a situaciones de juego que en general implican fantasía.

En otros momentos, son tímidos, hablan relativamente poco y hacen escasos intentos para organizar a los demás. Tienen poco éxito en las disputas.

El segundo grupo son de niños/as físicamente agresivos/as en las peleas y muy dominantes. Se especializan en hostigar a los demás, y sin ser provocados

dirigen repetidamente la agresión contra la misma persona, molestando y amenazando de modo continuo. Hablan poco, y cuando lo hacen, a menudo susurran. Están entre los niños y las niñas más violentos/as y agresivos/as.

Un tercer grupo es el de la niñez que son agresivos/as y dominantes en el momento de hablar pero que no son físicamente violentos/as. Su agresión se produce fuera de las situaciones de juego.

En general, los/las demás niños/as los ven como aburridos/as debido a su preocupación por sí mismos/as. Son considerados/as como mejor adaptados/as en lo social. Tienen un nivel relativamente bajo de agresividad y muestran poca violencia en todas las situaciones. Pueden resultar persuasivos/as, no sólo dominantes, y aunque hablan mucho, pueden ser bastante interesantes. Tienen a no preocuparse por sus relaciones con los demás.

Estos modelos de conducta perduran en general hasta al menos los siete u ocho años. La diferencia entre los niveles de agresividad en niños y niñas aparece en el segundo año de vida. Los estudios realizados han descubierto que es más probable que los chicos se venguen con agresión física cuando son atacados o cuando alguien interfiere en sus objetivos. Los tipos de agresión observados en las escuelas infantiles son más destacados en niños que en niñas.

Alguien diría que los niños son más agresivos debido a su mayor nivel de actitud, que se puede atribuir a la estructura física de sus cuerpos y a las hormonas masculinas. Los estudios revelan que, en general, los niños son más activos, abiertamente agresivos y combativos que las niñas, y también provocan respuestas más agresivas de otros niños. Entre los niños hay un mayor grado de competitividad y son más vengativos que las niñas (Train, 2001).

1.4. Formulación del problema

Problema principal

¿Cuál es el efecto de la aplicación del juego en la conducta agresiva de los niños de 5 años del IEP Alexaner Graham Bell del distrito de Comas?

Problemas secundarios

¿Cuál es el efecto de la aplicación del juego en la agresión física de los niños y las niñas de 5 años del IEP Alexander Graham Bell del distrito de Comas?

¿Cuál es el efecto de la aplicación del juego en la agresión verbal de los niños y las niñas de 5 años del IEP Alexander Graham Bell del distrito de Comas?

1.5. Justificación del estudio

Justificación Teórica

La presente investigación busca ampliar y fortalecer el estado de conocimiento científico de carácter empírico en relación a las variables el juego como estrategia didáctica y la agresividad. Si bien la literatura es abundante para cada variable o las variables relacionadas con otras como por ejemplo con el rendimiento académico, sin embargo es escasa la información científica disponible sobre la aplicación de programas lúdicos en la reducción de la conducta agresiva.

Justificación Metodológica

Una de las contribuciones de la investigación consiste en ofrecer un programa de intervención que podrá ser utilizados en otros estudios similares con fines de mejorar las estrategias que se utilizan en el aula; de la misma manera el instrumento diseñado ad hoc servirá a todas/os las/los investigadoras/es y profesionales interesadas/os en este campo de estudio, o en estudios similares al presente trabajo.

Justificación Práctica

Esta tesis ofrece estrategias para solucionar las conductas agresivas presentadas en el aula, y con ella mejorar el ambiente escolar, es importante este estudio porque los resultados obtenidos son de utilidad para los padres y las madres de familia, docentes del nivel inicial para que tomen alternativas de solución que permitan reducir o eliminar la conducta agresiva y así obtener un ambiente

pacífico para la realización de una buena convivencia escolar.

1.6. Hipótesis

Hipótesis general

La aplicación del juego reduce significativamente las conductas agresivas en los niños y las niñas de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas.

Hipótesis específicas

La aplicación del juego reduce significativamente la agresión física en los niños y las niñas de 5 años del I.E.P. Alexander Graham Bell.

La aplicación del juego reduce significativamente la agresión verbal en los niños y las niñas de años del I.E.P. Alexander Graham Bell.

1.7. Objetivos

Objetivo general

Probar el efecto de la aplicación del juego en la conducta agresiva de los niños y las niñas de 5 años del I.E.P. Alexander Graham Bell del distrito de Comas.

Objetivos específicos

Verificar el efecto de la aplicación del juego en la agresión física en niños y niñas de 5 años del I.E.P. Alexander Graham Bell del distrito de Comas.

Verificar el efecto de la aplicación del juego en la agresión verbal en niños y niñas de 5 años del I.E.P. Alexander Graham Bell del distrito de comas.

II. Método

2.1. Diseño de investigación

El diseño de estudio en el presente trabajo es cuasiexperimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los diseños cuasiexperimentales son aquellos que manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente, solo que difieren de los experimentos puros en el grado de seguridad o de confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasi experimentales los sujetos no se asignan al azar, a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos. (p.148).

De manera específica es un diseño con grupo de control y con preprueba posprueba.

El diagrama de este tipo de diseño para el presente trabajo es la siguiente:

RG1: O1 X O2
RG2: O3 ---- O4

Dónde:

RG1: Grupo Experimental.

RG2: Grupo de Control.

X: Aplicación de la variable independiente.

O1 - O3: Medición inicial (pretest).

O2 – O4: Medición final (postest).

----: Ausencia de aplicación de la variable independiente.

2.2. Variables, operacionalización

Las variables de estudio son:

Variable Independiente (VI): Juego

Variable Dependiente (VD): Conducta agresiva

Definición conceptual de las variables

Variable independiente: Juego.

Campos et al. (2006), afirman que el juego es un recurso que permite al niño y la niña hacer por sí solo/a aprendizajes significativos y que le ayuda a proponer y alcanzar metas concretas de forma relajada y con una actitud equilibrada, tranquila y de disfrute.

Variable dependiente: Conductas agresivas

Según Sánchez (2012), se define como la acción que pretende causar daño físico y/o psicológico, y en situaciones extremas, puede llegar a ser destructiva.

Operacionalización de variables

Variable independiente: Juego

Esta variable se aplicó a través de 10 sesiones realizadas, donde se trabajó los diferentes tipos de juegos (juegos de reglas y juegos cooperativos). Cada sesión de clase se planificó utilizando las estrategias que utiliza el juego para disminuir las conductas agresivas. Para una mejor aplicación de las estrategias, se realizó una programación de las sesiones de clase donde se buscó aprender adecuar las reglas del juego para promover más participación, generar más diversión en los niños y las niñas y buscar la convivencia armoniosa entre ellos y ellas, de otro lado los juegos cooperativos buscaron disminuir la competencia, participación de todos y generar alternativas para solucionar conflictos.

Variable dependiente: Conducta agresiva

La variable dependiente conductas agresivas, se ha medido mediante una ficha de observación cuyos rangos son: Sí – no, este instrumento que se ha creado, fue validado por la opinión de tres expertos: uno metodológico y dos temáticos. Ver tabla 1.

Tabla 1.

Operacionalización de la Variable conductas agresivas

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Rango
Agresividad física	Manipula de forma brusca los objetos.	1.2.3	Bajo: 0 - 2 Moderado= 3 a 5 Alto= 6 a 8
	Golpea con manos y pies.	4.5.6.7	
	Pellizca y/ o araña	8	
Agresividad verbal	Usa expresiones verbales inadecuadas.	9	Bajo: 0 - 2 Moderado: 3 a 6 Alto: 7 a 10
	Utiliza vocabulario inadecuado.	10.11.12.13. 14.15	
	Molesta a los demás con acciones verbales.	16.17.18	
			General: Bajo: 0 - 4 Moderado: 5 a 11 Alto: 12 a 18

2.3. Población, muestra y muestreo

Una población es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Selltiz et al. 1980, citado por Hernández et al., 2010; p. 174). Como se aprecia en la Tabla 2 la población está conformada por 42 niños y niñas de 5 años, matriculados/as en nivel inicial de 5 años en la IEP Alexander Graham Bell del distrito de Comas, durante el año escolar 2015. Esta población se distribuye en dos secciones (rojo y azul).

Tabla 2.

Población del nivel inicial de 5 años de la I. E. Alexander Graham Bell

Nivel Inicial 5 años	Femenino	Masculino	Total
Salón rojo	12	8	20
Salón azul	13	9	22
Total	25	17	42

Fuente: base de datos I.E.P Alexander Graham Bell

Muestra

En la presente investigación el muestreo fue no probabilístico, como afirman Hernández et al. (2010):

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador/a o de un grupo de investigadores/as y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación (p.176).

Para la muestra se han tomado los niños y las niñas de 5 años de dos secciones de la Institución Educativa Alexander Graham Bell.

De la sección roja se extrajo 5 niñas y 5 niños para el grupo experimental; y de la sección azul también se extrajeron 5 niñas y 5 niños para el grupo de control. Ver tabla 3.

Tabla 3.

Muestra alumnos del nivel inicial de 5 años de la IEP Alexander Graham Bell

Nivel Inicial	Femenino	Masculino	Total
5 años			
Salón rojo (GE)	5	5	10
Salón azul (GC)	5	5	10
Total	10	10	20

Fuente base de datos I.E.P Alexander Graham Bell

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnicas de recolección de datos

La técnica que se utilizó para la obtención de datos es la observación para lo cual se diseñó ad hoc una lista de chequeo donde la docente registra el comportamiento agresivo que realizan los niños y las niñas en distintas horas del día.

Instrumentos de recolección de datos

Lista de Chequeo de Conductas Agresivas

Se ha diseñado ad hoc una herramienta de registro de observación con la finalidad de que la maestra de aula identifique la presencia de conducta agresiva en los niños y las niñas de inicial de 5 años. El instrumento además de ofrecer una evaluación global de la conducta agresiva también permite evaluar dos componentes (agresión física y verbal). La primera dimensión comprende 8 ítems y la segunda 10 ítems, siendo los ítems de respuesta dicotómica (sí = 1 y no = 0). La puntuación parcial y total se obtiene por sumatoria directa de ítems.

Para su uso en la investigación se sometió la Lista de Chequeo de Conductas Agresivas ha sido evaluada en sus propiedades métricas (validez y confiabilidad). En primer lugar el instrumento ha sido sometido a una evaluación por juicio de personas expertas para determinar la validez de contenido; como se puede observar en la Tabla 5 fueron tres catedráticos/as de la UCV, de los cuales uno fue metodólogo y dos temáticos/as, quienes dictaminaron que el instrumento cumple satisfactoriamente los indicadores de pertinencia, relevancia y claridad, alcanzándose una aprobación de 100% en cuanto a la calidad y cantidad de ítems que representan al dominio de contenidos del test. Ver tabla 4.

Tabla 4.

Validez de contenido por juicio de expertos para la Lista de Chequeo de Conductas Agresivas

Expertos/as	Especialidad	Porcentaje de aprobación
Mgtr. Yovana Pardavé Livia	Temática	100%
Mgtr. Luis Alberto Barboza Zelada	Temático	100%
Mgtr. Walter Capa Luque	Metodólogo	100%

También se ha evaluado la validez de constructo de la Lista de Chequeo con la técnica de análisis factorial. Antes de proceder al análisis factorial se efectuó comprobaciones previas que avalen la procedencia. Así, los datos de la Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (0.610) y la Prueba de

esfericidad de Bartlett ($X^2 = 378,941$, $gl=153$, $p < 0.001$) permiten rechazar la hipótesis nula, que dice, la matriz de correlación es una matriz de identidad. De modo que puede considerarse al análisis factorial como una técnica apropiada.

Se aprecia en la Tabla 5, que la extracción de 2 factores con rotación varimax obtenido con el método de componentes principales evidencia de manera satisfactoria la correspondencia entre el modelo teórico y el empírico porque los ítems establecidos teóricamente a priori saturan con pesos factoriales apropiados dentro de cada factor correspondiente. Los 2 factores identificados acumulan el 48% de la varianza total. Los resultados obtenidos avalan la existencia de validez de constructo del instrumento.

Tabla 5.
Matriz de componentes rotadosa

	Componente	
	Verbal (1)	Física (2)
AF1		,787
AF2	-,114	,633
AF3	,126	,490
AF4	,517	,576
AF5	,531	,628
AF6	,582	,555
AF7	,259	,728
AF8		,801
AV9	,553	,400
AV10	,698	,104
AV11	,526	-,280
AV12	,859	,122
AV13	,892	,125
AV14	,743	,200
AV15	,892	,125
AV16	,504	,323
AV17	,863	
AV18	,794	,120

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

En la Tabla 6 se presenta las estimaciones de la confiabilidad mediante los coeficientes de consistencia interna obtenidos a partir de una muestra piloto de 30 niños de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas. Los índices del Consistencia Kuder Richardson (KR) estimados para cada dimensión la Lista de chequeo de conductas agresivas son altos (superan el valor crítico de 0.70). Estos datos permiten afirmar que el instrumento es altamente confiable, por tanto permite identificar la presencia e intensidad de la conducta agresiva con alto grado de precisión.

Tabla 6.

Estimaciones de confiabilidad mediante la fórmula 20 de Kuder Richardson

Dimensiones	Nº de ítems	KR ₂₀
Agresión Física	8	0.863
Agresión verbal	10	0.919
General	18	0.915

2.5. Métodos de análisis de datos

Las respuestas obtenidas para la variable dependiente con el instrumento, tanto del pre test como del post test, se organizaron en la hoja de cálculo Excel del software Office 2010. A partir de esta hoja se exportó la base de datos al paquete estadístico SPSS versión 21 para Windows en español.

En razón de haberse utilizado una muestra no probabilística y transformado las puntuaciones del instrumento en categorías ordinales para su interpretación se toma la decisión de utilizar estadística no paramétrica para el contraste de hipótesis, como son dos muestras independientes (no relacionadas) el grupo de control y experimental y se utiliza la prueba U de Mann Whitney para datos independientes. Como sostienen Siegel y Castellan (1995), la prueba Mann Whitney se utiliza “para evaluar si dos grupos independientes fueron extraídos de la misma población, si de las variables en estudio se han obtenido datos en, al menos, escala ordinal y si se desea evitar los supuestos de la prueba t” (p. 157).

La presente investigación se encuadra en el marco del enfoque cuantitativo, como sostienen Hernández, Fernández y Baptista (2010), hace referencia a un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos donde se usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición y el análisis estadístico.

El proceso seguido en el desarrollo del estudio corresponde al método hipotético deductivo, dado que la formulación del problema surge a partir de la observación de una realidad social específica, proponiéndose hipótesis basadas en la teoría y para la cual se ha buscado evidencias empíricas de apoyo mediante el tratamiento estadístico de los datos recopilados (Cegarra, 2011).

Tipo de estudio

El tipo de investigación de la presente investigación es aplicada. Sánchez y Reyes (2006), respecto a este tipo de investigación expresa que tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa. El propósito de realizar aportaciones al conocimiento teórico es secundario.

III. Resultados

3.1. Presentación de resultados descriptivos

Nivel de conducta agresiva en los niños y las niñas de 5 años del grupo de control y experimental

Tabla 7.

Comparación de niveles de conducta agresiva en los niños y las niñas de 5 años del grupo de control y experimental

Nivel	Grupo				
	Control (n=28)		Experimental (n=28)		
	fi	%	Pre test	fi	%
Bajo	0	00		0	00
Moderado	6	60		6	60
Alto	4	40		4	40
			Post test		
Bajo	0	00		8	80
Moderado	8	80		2	20
Alto	2	20		0	00

Los datos de la Tabla 7 indican que la aplicación del juego reduce en gran medida la emisión de conductas agresivas en los niños y las niñas de 5 años. El grupo experimental (GE), de 40% de niños/as con alto nivel de agresión en el pre test pasó a no mostrar ningún caso en esta categoría luego de la intervención, ubicándose la mayoría de éstos/as en la categoría bajo nivel de agresión (80%). De otro lado, la variabilidad del GC ha sido mínimo entre los dos momentos de evaluación.

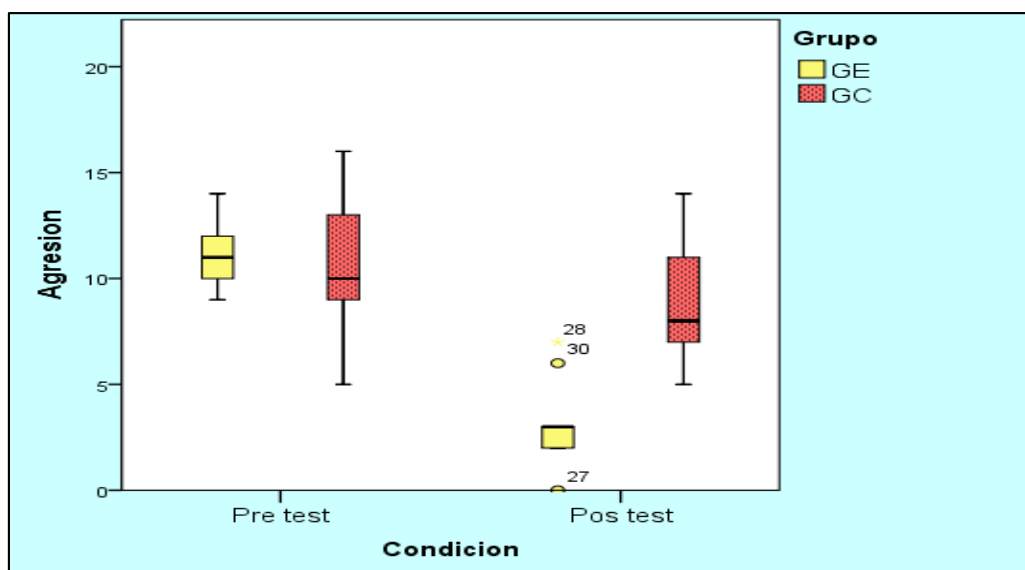


Figura 1. Comparación de los niveles de agresión para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test

En la Figura 1 se aprecia que el grupo de control ha variado poco en la disminución de conductas agresivas, porque de una media de 10.8 en el pretest ha bajado a una media de 9 puntos; en cambio, el GE de una media de 11.2 en el pretest ha disminuido a una media de 3.2 en el post test. Esto quiere decir que el impacto del programa experimental ha sido significativo en la reducción de las conductas agresivas.

Nivel de la agresión física en los niños y las niñas de 5 años del grupo de control y experimental

Tabla 8.

Comparación de niveles de conducta agresiva en los niños y las niñas de 5 años del grupo de control y experimental

Nivel	Grupo				
	Control (n=28)		Experimental (n=28)		
	fi	%	Pre test	fi	%
Bajo	0	00	Pre test	0	00
Moderado	6	60		5	50
Alto	4	40		5	50
			Post test		
Bajo	1	10		7	70
Moderado	8	80		3	30
Alto	1	10		0	00

Los datos descriptivos de la Tabla 8 permiten afirmar que la aplicación del juego favorece la reducción de agresión física en los niños y las niñas de 5 años. Así, el GE que en la condición pretest contenía a 50% de niños/as con alta emisión de agresión física pasó en la condición post-test a no contener niño/a alguno/a (0%) y otro gran porcentaje (70%) de niños/as redujo su agresión física a nivel bajo. De otro lado, el GC ha variado poco, evidenciando una reducción de 30% de niños/as con alta agresividad física en el post test, pero en cambio aumentó en 20% la cantidad con agresión física moderada.

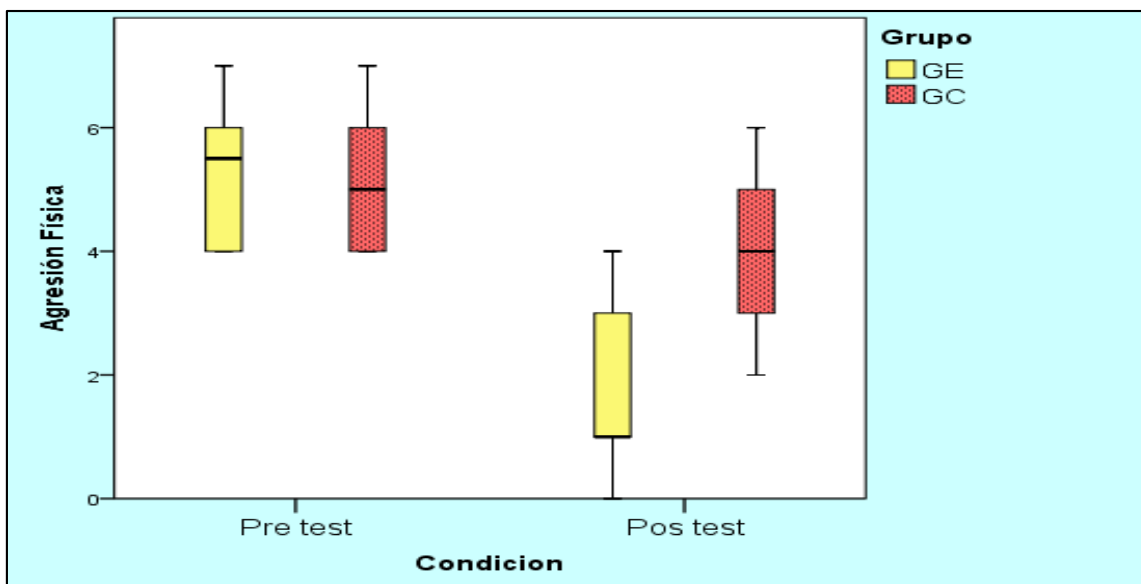


Figura 2. Comparación de la agresión física de los grupos de estudio en las condiciones pre y post test

En la figura 2 se observa que las puntuaciones iniciales (pre test) de agresión física son muy similares entre los niños y las niñas del grupo experimental ($\bar{x} = 5.3$) y de control ($\bar{x} = 5.1$), luego de la aplicación del juegos se observa que ambos grupos redujeron los puntajes; sin embargo, las puntuaciones del grupo experimental ($\bar{x} = 1.6$) marcan diferencia en comparación a las puntuaciones del grupo control ($\bar{x} = 4$), tal como se aprecia en la figura.

Nivel de la agresión verbal en los niños y las niñas de 5 años del grupo de control y experimental

Tabla 9.

Comparación de niveles de conducta agresiva en los niños y las niñas de 5 años del grupo de control y experimental

Nivel	Grupo				
	Control (n=28)		Experimental (n=28)		
	fi	%	Pre test	fi	%
Bajo	1	10		0	00
Moderado	6	60		7	70
Alto	3	30		3	30
			Post test		
Bajo	1	10		8	80
Moderado	7	70		2	20
Alto	2	20		0	00

Los datos descriptivos de la Tabla 9 permiten afirmar que la aplicación del juego favorece la reducción de agresión verbal en los niños y las niñas de 5 años. Así, el GE que en la condición pretest contenía a 30% con alta emisión de agresión física y otro grupo de 70% con agresión verbal moderada pasó en la condición post-test a no contener niño/a alguno/a (0%) con alta agresión verbal, quedando la gran mayoría (80%) de los niños y las niñas en la categoría de bajo nivel de agresión verbal. De otro lado, el GC ha variado poco, evidenciando la reducción de alta agresividad verbal a la categoría moderada en apenas un niño.

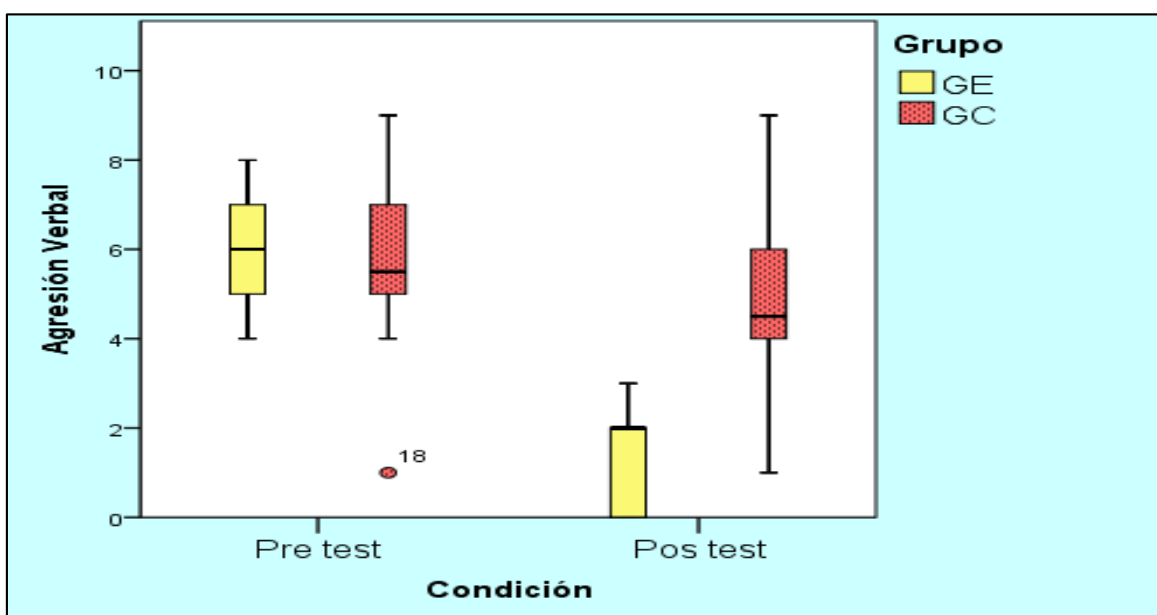


Figura 3. Comparación de los niveles de agresión verbal de los grupos de estudio en las condiciones pre y post test

En la Figura 3 se aprecia que el grupo de control ha variado poco en la disminución de conductas agresivas, porque de una media de 5.7 en el pretest ha bajado a una media de 5 puntos en el post test; en cambio, el GE de una media de 5.9 en el pretest ha disminuido a una media de 1.6 en el posttest. Esto quiere decir, que el impacto del programa experimental ha sido significativo en la reducción de la emisión de agresión verbal.

3.2. Contrastación de las hipótesis

Prueba de hipótesis general de la investigación

Ho: La aplicación del juego no reduce significativamente la conducta agresiva en los niños y las niñas de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas.

$$H_0: m_1 = m_2.$$

H₁: La aplicación del juego reduce significativamente la conducta agresiva en los niños y niñas de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas.

$$H_1: m_1 > m_2$$

Tabla 10.

Estadísticos y nivel de significancia para determinar la diferencia entre grupo control y experimental respecto a la conducta agresiva

Estadísticos de contraste

	estadísticos pre test	estadísticos pos test
U de Mann-Whitney	42,000	4,500
W de Wilcoxon	97,000	59,500
Z	-,613	-3,476
Sig. asintót. (bilateral)	,540	,001
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,579 ^b	,000 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo

b. No corregidos para los empates.

En la Tabla 10, se observa la comparación entre el grupo control (GC) y experimental (GE) antes y después de la aplicación del juego. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en la condición pretest ($Z = -0,613$; $p > 0,05$) al comparar GC (rango promedio = 9.70) y GE (rango promedio = 11.30); sin embargo, en la condición posttest se aprecia la existencia de diferencias significativas ($Z = -3,476$; $p < 0,05$) entre los dos grupos, siendo el rango promedio del GE (5.95) mucho menor con respecto al GC (15.05). Por tanto, sobre la base de estas evidencias se rechaza la hipótesis nula y en consecuencia existe respaldo empírico para sostener la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 1

H₀: La aplicación del juego no reduce significativamente la agresión física en los niños y las niñas de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas.

$$H_0: m_1 = m_2$$

H₁: La aplicación del juego reduce significativamente la agresión física en los niños y niñas de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas

$$H_1: m_1 > m_2$$

Tabla 11.

Estadísticos y nivel de significancia para determinar la diferencia entre grupo control y experimental respecto a la agresión física

Estadísticos de contraste^a

	estadísticos pre test	estadísticos post test
U de Mann-Whitney	44,500	9,500
W de Wilcoxon	99,500	64,500
Z	-,436	-3,112
Sig. asintót. (bilateral)	,663	,002
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,684 ^b	,001 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo

b. No corregidos para los empates.

En la Tabla 11, se observa la comparación entre el grupo control (GC) y experimental (GE) respecto a la agresión física antes y después de la aplicación del juego. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en la condición pretest ($Z = -0,436$; $p > 0,05$) al comparar GC (rango promedio = 9.95) y GE (rango promedio = 11.05); sin embargo, en la condición posttest se aprecia la existencia de diferencias significativas ($Z = -3,112$; $p < 0,05$) entre los dos grupos, siendo el rango promedio del GE (6.45) mucho menor con respecto al GC (14.55). Por tanto, sobre la base de estas evidencias se rechaza la hipótesis y en consecuencia existe respaldo empírico para sostener la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 2

H₀: La aplicación del juego no reduce significativamente la agresión verbal en los niños de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas.

$$H_0: m_1 = m_2$$

H₁': La aplicación del juego reduce significativamente la agresión verbal en los niños de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas

$$H_1: m_1 > m_2$$

Tabla 12.

Estadísticos y nivel de significancia para determinar la diferencia entre grupo control y experimental respecto a la agresión verbal

Estadísticos de contraste^a

	estadísticos pre test	estadísticos post test
U de Mann-Whitney	46,500	8,000
W de Wilcoxon	101,500	63,000
Z	-,270	-3,215
Sig. asintót. (bilateral)	,787	,001
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,796 ^b	,001 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo

b. No corregidos para los empates.

En la Tabla 12, se observa la comparación entre el grupo control (GC) y experimental (GE) respecto a la agresión verbal antes y después de la aplicación del juego. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en la condición pretest ($Z = -0,270$; $p > 0,05$) al comparar GC (rango promedio = 10.15) y GE (rango promedio = 10.85); sin embargo, en la condición posttest se aprecia la existencia de diferencias significativas ($Z = -3,215$; $p < 0,05$) entre los dos grupos, siendo el rango promedio del GE (6.30) mucho menor con respecto al GC (14.70). Por tanto, sobre la base de estas evidencias se rechaza la hipótesis y en consecuencia existe respaldo empírico para sostener la hipótesis alterna.

IV. Discusión

En el presente trabajo de investigación se ha buscado determinar si la aplicación del juego mediante sesiones reduce las conductas agresivas en los niños y las niñas de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas y los resultados nos permiten ver que el uso de dicha sesiones tiene efectos significativos en la reducción de las conductas agresivas de los/las estudiantes. Los resultados presentados permiten afirmar que antes de la aplicación del juego, como programa de intervención, tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en condiciones similares en cuanto al aspecto global así como en cada una de las dimensiones que conforman la variable agresividad, lo cual satisface la condición metodológica y estadística con vista a su posibilidad de modificación.

Así, luego de la aplicación del programa se observa una reducción significativa en el grupo experimental en el despliegue de las dimensiones (físico y verbal) que involucran la agresividad. En este sentido se comprueba la hipótesis de que la aplicación del juego reduce significativamente la conducta agresiva en los niños y las niñas de 5 años.

A continuación analizamos los resultados por dimensiones de agresividad y su contraste con la hipótesis planteada:

El programa que consistió en la aplicación del juego (reglado y cooperativo) reduce significativamente la agresión física. Como se puede apreciar en la tabla 12 tanto el grupo experimental como control en el pre test estaban en similares condiciones ($Z = -0,436$; $p > 0,05$); sin embargo, en el post test se aprecia la existencia de diferencias significativas ($Z = -3,112$; $p < 0,05$) entre los dos grupos, siendo el rango promedio del GE (6.45) mucho menor con respecto al GC (14.55) en agresión física, asimismo se aprecia en los resultados descriptivos, que los niveles de agresividad disminuyeron significativamente en el GE, de 5 niños/as con nivel alto de agresión en el pretest, pasó a no encontrarse ningún niño en el posttest en esta categoría.

Se puede comprobar lo planteado por la teoría que el juego es un instrumento trascendente de aprendizaje de y para la vida y por ello un importante instrumento de educación, y para obtener un máximo rendimiento de su potencial

educativo, será necesaria una intervención didáctica consciente y reflexiva. Dicha intervención didáctica sobre el juego debe ir encaminada a permitir el crecimiento y desarrollo global de niños y niñas, mientras viven situaciones de placer y diversión; constituir una vía de aprendizaje del comportamiento cooperativo, propiciando situaciones de responsabilidad personal, solidaridad y respeto hacia los demás (Tenicela y Oncebal, 2008).

El programa aplicación del juego reduce significativamente la agresión verbal en los niños y las niñas de 5 años. Se puede corroborar en la tabla 13, que estadísticamente el grupo control como experimental guardaban equiparidad en el pre test ($Z = -0,270$; $p > 0,05$), pero, haciendo la acotación, que en el nivel bajo de agresión el grupo control (10%) tenía ventajas porcentuales frente al grupo experimental (0%). Luego, los resultados del post test, muestran incrementos muy significativos (80%) a favor del grupo experimental en el nivel bajo de agresión verbal, mientras que el grupo control mantiene su 10% en el nivel bajo de agresión verbal. De acuerdo con León (2000), este tipo de agresión está caracterizado por el insulto o las palabras que denigran a otra persona y que son fácilmente son aprendidas por los niños y las niñas mediante la imitación y reforzamiento en el ambiente que rodea al niño.

En este sentido uno de los ambientes de gran impacto en la emisión de conductas agresivas viene a ser el ambiente familiar, así si los padres y las madres o personas que son significativas para los niños y las niñas que hacen uso de la agresión verbal en sus relaciones interpersonales; servirán de modelo o de reforzador social para la adquisición de dichas conductas. Según Gómez-Garibello y Chaux (2014), la agresión verbal es el más habitual en las escuelas y el objetivo de este tipo de agresión es herir a través de palabras, siendo la intimidación el componente que representa el mayor riesgo porque atenta contra los derechos de comportarse, expresarse y sentirse libre, si el niño o la niña agredido/a no tiene habilidades suficientes para afrontar esta situación tendría consecuencias negativas para el desarrollo de su conciencia crítica, imagen de sí mismo, autoestima, desarrollo social y moral (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Luego de discutir y contrastar las hipótesis específicas, podemos responder a la hipótesis general:

El programa del juego (reglado y cooperativo) reduce significativamente la emisión de conductas agresivas en los niños y las niñas de 5 años. En la presente investigación se ha encontrado que la puntuación media de conductas agresivas del grupo experimental es estadísticamente inferior en el post test (3.2) que en el pre test (11.2), habiendo diferencias altamente significativas entre ambas condiciones. En el caso del grupo control no se encontró diferencias significativas entre el pre test (10.8) y post test (9.0). Es decir, de acuerdo al diseño elaborado para la presente investigación, se comprobaría que es el programa del juego (reglado y cooperativo) la que permite reducir la puntuación promedio en la variable conducta agresiva puesto que la diferencia de los puntajes sólo se observan en el grupo experimental.

En otras palabras se ha encontrado efectividad del programa de juegos sobre la conducta agresiva. De esta manera, se verifica la hipótesis general. Evaluada la eficacia del programa de intervención en la reducción de conductas agresivas en niños/as de 5 años, habrá que considerar su impacto en el aprendizaje de las materias académicas. Estos efectos podrán analizarse a través de un estudio longitudinal, que pueda evaluar la evolución de los efectos observados a lo largo del tiempo. Por lo tanto, los aprendizajes serán más efectivos si se implementan programas de estimulación estructurados y sistematizados que permitan prevenir dificultades del aprendizaje condicionados y regulados por la presencia de conductas sociales y emocionales desadaptativos.

Resulta importante explicitar que todo intento de actuar sobre cualquier tipo de agresión infantil debe tener en cuenta el contexto familiar y su funcionamiento (Del Barrio, Carrasco, Rodríguez y Gordillo, 2009). La literatura científica ofrece numerosos evidencias donde se resalta la importancia de variables del contexto familiar (la calidad de las relaciones paterno-filiales, la estructura familiar) en el desarrollo de las conductas agresivas (Sánchez, 2009; Sánchez y Cerezo, 2011). En concordancia con Piñero, Areñe y Cerezo (2013) y Estévez, Murgui, Moreno y Musitu (2007) cabe sostener que un ambiente familiar positivo basado en una

comunicación afectiva entre padres, madres hijos e hijas resulta ser uno de los principales que previene el desarrollo de conductas agresivas; en contraste, la violencia intrafamiliar y la observación de violencia entre los/las progenitores/as se ha relacionado con la manifestación de agresiones en el contexto escolar y con la victimización (Voisin y Hong, 2012, véase Piñero et al., 2013).

V. Conclusiones

- Primera:** La aplicación de juego reduce significativamente las conductas agresivas (las conductas agresivas físicas y las conductas agresivas verbales) en los y las estudiantes de 5 años de la institución educativa “Alexander Graham Bell “del distrito de Comas.
- Segunda:** El juego es importante en el desarrollo de la niñez, por lo tanto en las actividades de la escuela como en el hogar influye el ambiente asociado al juego para los niños y las niñas. Más aun, el componente familiar puede incentivar a la agresividad o reducirla, casos como tal deben ser complementados en estudios; para que los procedimientos y herramientas de juego vayan acompañados de estímulos familiares y trabajo en conjunto con los padres y madres de familia.
- Tercera:** El juego es importante además por que estimula al aprendizaje y a la mejoría del ambiente al hacerlo más dinámico, estimula el trabajo en equipo, cumplimiento de normas, lo cual traerá beneficios como la reducción de agresividad.
- Cuarta:** El trabajo basado en la reducción de la agresividad, no solo se enfoca en la mejoría del ambiente de la niñez y su comportamiento, sino también en el aprendizaje de los padres y madres de familia y también en la de los/las docentes.

VI. Recomendaciones

- Primera:** Es necesario que se aplique la investigación en otros grados de inicial de la Institución Educativa Alexander Graham Bell, así como en otras instituciones educativas, con el fin de documentar los casos y reducir las conductas agresivas.
- Segunda:** Es importante proponer procedimientos y herramientas que permitan la reducción de conductas agresivas, con la implementación de juegos, con la finalidad de que el personal docente opte por métodos complementarios a los métodos tradicionales.
- Tercera:** Es necesario supervisar el cumplimiento de la ejecución de sesiones con los procedimientos y herramientas adecuadas, a fin de que el personal docente las aplique en sus aulas, para la reducción de las conductas agresivas.
- Cuarta:** El acompañamiento familiar es primordial al trabajar en conductas agresivas de la niñez, ya que sin ello no será sostenible la implementación de juegos en la escuela; ya que esto debe ser estimulado en el hogar. Además, podrá trabajarse en procedimientos y herramientas que involucren a los padres y madres de familia, incluso para tener actividades de juego en conjunto (progenitores, docentes, hijos e hijas).

VII. Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. (1994). *Método y Diseño de Investigación del Comportamiento*. Ed. Fondo Editorial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima _ Perú.
- Arias, F. (2011). *La Agresividad y su Influencia en el Rendimiento Escolar en los estudiantes de la IE 2075 nivel primaria distrito Comas, Región Lima*. (Tesis de Maestría Universidad Cesar Vallejo).
- Ballesteros, B. (1983). *Las Distintas Teorías Psicológicas*. Madrid. Editorial Universitas
- Bandura, A. (1973), *Agression: social learning analysis*.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao. Biblioteca de psicología.
- Britapaz, I. (2006). *Sistemas de Juegos Recreativos dirigidos a disminuir la agresividad de niños entre 6 y 12 años del sector 13 de la urbanización la Isabelica* (Tesis de Maestría) universidad de Carabobo. Venezuela.
- Burgos (2005). Tesis “Juegos Educativos y Materiales Manipulativas”
Escuela de educación básica. Chile.p 67
- Buss, A. (1961). *La Psicología de la Agresión*. New york. Ediciones: Wiley
- Cerezo, F. (1997). *Conductas Agresivas en la Edad Escolar. Aproximaciones teórica y metodológica*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Contreras, M. (2006). *Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para facilitar el desarrollo integral del niño en edad pre _ escolar* (Tesis de licenciatura) universidad Los Andes, Venezuela.
- Del Barrio, V., Carrasco, M., Rodríguez, M., y Gordillo, R. (2009). *Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 101-107.

- Díaz (1987). *Identificar las influencias del ambiente familiar y de las actitudes parentales en las conductas agresivas que presenta el pre- escolar. Instituto Nacional de salud Mental "Honorio Delgado-Hideyo Noguchi"*
- Edo (2006). Tesis "*Juegos, Interacción y Construcción de conocimientos Matemáticos*". Barcelona.p.267
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). *Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes*. Revista Mexicana de Psicología, 25(1), 119-128. Recuperado de http://www.uv.es/lisis/estevez/E_A5.pdf
- Flores, Jiménez, y otros. (2002). *Agresividad Infantil*. Argentina.
- Francés Gómez, P. (2007). *Juegos Evolutivos y Conducta Moral*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Gómez, C. y Chau, E. (2014). *Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas*. *Universitas Psychologica*, 13(2), 565-574. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv
- David, J. (1997). *Juegos Creativos para la Vida Moderna*. Buenos Aires, Argentina Editorial Lumen.
- Kaufman (1994). *El juego en la educación Infantil*. Revista de la Educación en Extremadura. Taliga.Badajos.
- León, N. (2000). *Enfoque de la Agresividad*. Recuperado de <http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/7537/3/371.81-C117i-CAPITULO%20II.pdf>
- Luria y Leontiev (1987). *Psicología y Pedagogía*. Editorial. Akal, Madrid.
- Marcos, M. (1987). La actividad lúdica en la edad preescolar: su influencia en la educación cognitiva. U. Pontificia Salamanca. Investigacion. Tea.

- Martel (2001). *Tesis "Principales factores que generan la agresividad y formas de violencia en la población escolar en la provincia de Lima"*. (Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Marcos.)
- Martínez y Moncada (2012). *Tesis "Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Técnica 880 Eleazor Guzmán Barrón, Chimbote - 2011"*. (Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo).
- Minerva, C. (2002). *El juego como estrategia de aprendizaje*. Revista Venezolana de Educación, 6 (2), 289 -296. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid, España: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Mujina, V. (1975). *Psicología de la Edad Pre-escolar*. Madrid, Visor.
- Osborn y Milbank (1987). *El juego en el medio escolar*. Oxford, Clarendon Press.
- Pearce, J. (2001). *Pelears y provocaciones*. 1era edición. Paidós, Barcelona.
- Piaget (1986). *Seis Estudios de Psicología*. España. Editorial Labor.
- Piñero, E., Areñe, J. y Cerezo, F. (2013). *Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria*. BORDON Revista de Pedagogía, 65(3), 109-129.
- Russel (1970). *El juego de los niños*. Barcelona, Herder.
- Sánchez, A. (2012). *Las familias disfuncionales y su influencia en la conducta agresiva entre estudiantes del séptimo año de educación básica de la escuela fiscal mixta unidad nacional en la provincia de Tungurahua Cantón Ambato sector Bellavista*. (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica de

Ambato, Ecuador.

Sánchez (2002). *“Programa de juegos didácticos para la enseñanza del área matemática”*. Universidad Nacional Abierta (Venezuela).

Tenicela, E. y Oncebay, V. (2008). *Actividades Lúdicas para Reducir la Agresividad Infantil*. Huancayo, Perú.

Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas: ayuda y tratamiento apoyo en la familia y en la escuela*. Madrid. Editorial Narcea.

Torres, J. (2007). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Física*. UNE “E.G.V”. p.110.

Vaca (1987). *El cuerpo entra en la escuela*. Salamanca. ICE.

Vázquez, R. (2011). *El Juego en la Educación Escolar*. Tenerife, España.

Editorial Amazon.

Vygotsky (1932). *El papel del juego en el desarrollo*. Buenos Aires.

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

Aplicación del juego para la reducción de las conductas agresivas en los niños y niñas de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell de Comas 2014

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
<p>GENERAL ¿Cuál es el efecto de la aplicación del juego en la conducta agresiva de los niños del IEP Alexander Graham Bell?</p> <p>ESPECIFICOS ¿Cuál es el efecto de la aplicación del juego en la agresión física de los niños de 5 años del IEP Alexander Graham Bell?</p> <p>¿Cuál es el efecto de la aplicación del juego en la agresión verbal de los niños de 5 años del IEP Alexander Graham Bell?</p>	<p>GENERAL Probar el efecto de la aplicación del juego en la conducta agresiva de los niños del IEP Alexander Graham Bell.</p> <p>ESPECIFICOS Verificar el efecto de la aplicación del juego en la agresión física de los niños del IEP Alexander Graham Bell.</p> <p>Verificar el efecto de la aplicación del juego en la agresión verbal de los niños del IEP Alexander Graham Bell.</p>	<p>GENERAL La aplicación de los juegos reduce significativamente la conducta agresiva en los niños de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas.</p> <p>ESPECIFICAS La aplicación de juegos reduce significativamente la agresión física en los niños de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas.</p> <p>La aplicación de juegos reduce significativamente la agresión verbal en los niños de 5 años del I.E.P Alexander Graham Bell del distrito de Comas.</p>	VARIABLE INDEPENDIENTE : EL JUEGO				
			DIMENSIONES		INDICADORES		
			-----		Recibe el programa = 1 No recibe el programa = 0		
			VARIABLE DEPENDIENTE : CONDUCTAS AGRESIVAS				
			DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM	NIVELES DE RANGO	
			Agresividad Física	Manipula de forma brusca los objetos Golpea con las manos y pies Pellizca y/ o araña.	1.2.3 4.5.6.7 8	SI = 1 NO = 0 Bajo: 0 - 2 Moderado= 3 a 5 Alto= 6 a 8 Bajo: 0 - 2 Moderado: 3 a 6 Alto: 7 a 10	
Agresividad Verbal	Usa expresiones verbales inadecuadas Utiliza vocabulario inadecuado. Molesta a los demás con acciones verbales.	9 10.11.12.13. 14.15 16.17.18	General: Bajo: 0 - 4 Moderado: 5 a 11 Alto: 12 a 18				

Anexo 2. Instrumentos

LISTA DE CHEQUEO DE CONDUCTAS AGRESIVAS

INSTRUCCIONES: A continuación encontraras varios ítems sobre conductas agresivas en los niños y niñas de 5 años de edad.

Docente:.....

No	ÍTEMS	SI	NO
	AGRESIVIDAD FISICA		
1	Lanza objetos a sus compañeros cuando se enoja		
2	Destruye pertenencias que le pertenece		
3	Quita pertenencias a sus compañeros		
4	Golpea con las manos a sus compañeros cuando se enoja		
5	Empuja a sus compañeros cuando está enojado		
6	Golpea los objetos de sus compañeros		
7	Patea a sus compañeros sin motivo		
8	Da arañazos a sus compañeros sin razón		
	AGRESIVIDAD VERBAL	SI	NO
9	Utiliza palabras soeces cuando se dirige a sus compañeros		
10	Se burla de sus compañeros del salón		
11	Insulta a sus compañeros del salón		
12	coloca apodos a sus compañeros		
13	Grita cuando desea conseguir alguna cosa		
14	Discute con sus compañeros del salón		
15	Protesta cuando se le llama la atención		
16	Responde de mala forma a su profesora de aula		
17	Acusar a sus compañeros del salón		
18	Amenaza a sus compañeros del salón		

Anexo 3. Sesiones de aprendizaje**SESION DE APRENDIZAJE N°1 “SOY NIÑO O NIÑA”****DATOS INFORMATIVOS:****1.1 UGEL: 02****1.2 I.E.I: ALEXANDER GRAHAM BELL****1.3 DIRECTORA: MAVILA RODRIGUEZ****1.4 PROFESORA: YESENIA ARCOS****1.5 SECCION: 5 AÑOS****DURACION: 1 día****INFORMACIÓN CURRICULAR:**

Área	Organizadores y/o dominio	capacidades	Indicadores de desempeño
p.s	Identidad personal	Explora, reconoce y valora positivamente sus características y cualidades personales mostrando confianza en sí mismo	Reconoce las características corporales relacionándolas con su sexo.
c.	Expresión y apreciación grafico plástica	Utiliza adecuadamente diversos materiales, propios de la expresión plástica y otros recursos del medio.	Desarrolla su creatividad utilizando técnica grafico plásticas apreciando las posibilidades expresivas que están proporcionan.

DESARROLLO DE LA SESION:

MOMENTOS	PROCESO DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS	MEDIOS Y MATERIALES	
		PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE		
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	Actividades permanentes de entrada	Acciones de rutina		
DESARROLLO	<p>Despertando el interés</p> <p>Recuperación de saberes previos</p> <p>Planteamiento del conflicto cognitivo</p> <p>Presentación del tema</p> <p>Construcción del aprendizaje</p>	<p>Presentamos dos títeres el cual serán un oso y una osita, ellos no se ponen de acuerdo si jugaran con muñecas o carros.</p> <p>¿Porque no se ponen de acuerdo? ¿En qué se diferencian estos personajes?</p> <p>Identifico mi sexo</p> <p>Mediante el juego simón dice reconoceremos las características del niño y de la niña. Presentamos una lámina de niño y niña. Entregamos tarjetas donde se encontraran diversas prendas de vestir y ellos identificarán si es para niño o niña. Cada niño y niña buscara las prendas que se encuentran en una caja y se colocaran identificando cual pertenece a niña y cual a niño.</p>	Títeres	
CIERRE	Aplica lo aprendido	Cada niño mediante el juego de palo _ palito se presentara a sus compañeros diciendo si es hombre o mujer.		

	Evaluación	En un papelógrafo situado en el suelo relacionan a cada niño con su ropa y juguetes.	
	Meta cognición	¿Qué aprendimos hoy? ¿Dónde tuviste dificultad?	

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2
“MI NOMBRE”

DATOS INFORMATIVOS:

1.1 UGEL: 02

1.2 I.E.I: Alexander Graham Bell

1.4 PROFESORA: Yesenia arcos

1.5 SECCIÓN: 5 años

DURACIÓN: 1 día

INFORMACIÓN CURRICULAR:

Área	Organizadores y/o dominio	capacidades	Indicadores de desempeño
p.s	Identidad personal	Explora, reconoce y valora positivamente sus características y cualidades personales mostrando confianza en si mismo y afán de mejora.	Reconoce su derecho de ser llamado por su nombre y a ser escuchado y respetado.
c.	Expresión y apreciación grafico plástica	Utiliza adecuadamente diversos materiales, propios de la expresión plástica y otros recursos del medio.	Desarrolla su creatividad utilizando diversas técnicas grafico plásticas apreciando las posibilidades expresivas que estas le proporcionan.

DESARROLLO DE LA SESION:

MOMENTOS	PROCESO DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	MEDIOS Y MATERIALES
INICIO	Actividades permanentes de entrada. Utilización libre de los sectores.	Acciones de rutina Acciones de rutina	
DESARROLLO	Despertando el interés Recuperación de saberes previos. Presentación del tema Construcción del aprendizaje	Cantamos la canción “caminando por el bosque “ Y de esta manera preguntamos los nombres de los niños. Se les otorga varias tarjetas que estarán dispersas en la mesa y ellos mediante la orden reconocerán y cogerán la tarjeta que tenga su nombre. Reconozco mi nombre Llevamos a los niños al patio, donde se encuentran escritos los nombres de todos los niños con tiza, presentamos los nombres de cada uno y pedimos que con tiza de otro color los adornen libremente. Luego en orden y por turnos cada niño dirá fuerte su nombre y lo enseñara a todos sus compañeros.	Tiza
CIERRE	Aplica lo aprendido Evaluación meta cognición	Todos a una orden van a pararse encima de su nombre. En una ficha identifican su nombre repasan con el dedo su nombre y luego lo llenan de dactilopintura. ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué fue lo que te gusto? ¿En qué tuviste dificultad?	Ficha Témpera

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3 “ASÍ SOY YO”

DATOS INFORMATIVOS:

1.1 UGEL: 02

1.2 I.E.I: Alexander Graham Bell

1.4 PROFESORA: Yesenia Arcos

1.5 SECCION: 5 años

DURACION: 1 día

INFORMACIÓN CURRICULAR:

Área	Organizadores y/o dominio	capacidades	Indicadores de desempeño
p.s	Identidad personal	Explora, reconoce y valora positivamente sus características y cualidades personales mostrando confianza en si mismo y afán de mejora.	Reconoce su derecho a ser llamado por su nombre y a ser escuchado y respetado.
c	Expresión y apreciación gráfico plástica	Utiliza adecuadamente diversos materiales, propios de la expresión plástica y otros recursos del medio.	Desarrolla su creatividad utilizando diversas técnicas gráfico plásticas apreciando las posibilidades expresivas que estas le proporcionan.

DESARROLLO DE LA SESION:

MOMENTOS	PROCESO DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS	MEDIOS Y MATERIALES
		PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Actividades permanentes de entrada. Utilización libre de los sectores.	Acción de rutina Acción de rutina	
DESARROLLO	Despertando el interés	Tres títeres manifiestan sus preferencias en deportes, Ejm “a mí me gusta el fútbol”, “a mí me gusta el vóley”, “a mí me	

	<p>Recuperación de saberes previos. Planteamiento del conflicto cognitivo.</p> <p>Presentación del tema</p> <p>Construcción del aprendizaje</p>	<p>gusta el tenis“.</p> <p>¿Por qué cada uno tiene preferencias distintas? ¿Podrán jugar los tres títeres juntos?</p> <p>Así soy yo.</p> <p>Le narramos el cuento de “los amigos” y sus gustos diferentes pero hay que respetarlos. Así cada uno de nosotros tenemos gustos, talentos, preferencias distintas, invitamos a los niños a manifiesten sus gustos y talentos.</p> <p>Actividad grafico plástico Realizamos nuestro álbum personal. Desarrollo Realizan las hojas de:</p> <p>Verbalización Arman su álbum con la caratula que le entrega la docente.</p>	<p>cuento</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Aplica lo aprendido</p> <p>Evaluación</p> <p>meta cognición</p>	<p>Cada niño llenara su álbum personal. Pintando su preferencia.</p> <p>Exponen las hojas que hicieron.</p> <p>¿Qué aprendimos hoy? ¿qué fue lo que más te gusto? ¿en que tuviste dificultad?</p>	

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

“ASÍ ES MI CUERPO”

DATOS INFORMATIVOS:

1.1 UGEL: 02

1.2 I.E.I: Alexander graham bell

1.4 PROFESORA: Yesenia arcos

1.5 SECCION: 5 años

DURACIÓN: 1 día

INFORMACIÓN CURRICULAR:

área	Organizadores y / o dominio	capacidades	Indicadores de desempeño
p.s	Desarrollo de la psicomotricidad.	Identifica las características y cualidades del propio cuerpo, tanto global como segmentariamente: talla, rasgos físicos, segmentos y partes corporales, aptitudes físicas.	Reconoce, explora, nombra y utiliza las partes gruesas y finas de su cuerpo, escribiendo sus características

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

MOMENTOS	PROCESO DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS	MEDIOS Y MATERIALES
		PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Actividades permanentes de entrada. Utilización libres de los sectores.	Recepcionamos a los niños. Saludamos a dios. En el aula actualizamos carteles. Juego libre en los sectores. Ordenan y socializan.	Carteles sectores
DESARROLLO	Despertando el interés Recuperación de saberes previos	Se presentan dos muñecos : de un niño y un animal quienes conversan sobre la forma de su cuerpo. ¿Quién los creo? ¿sus cuerpos son iguales? ¿Qué partes tiene	

	<p>Planteamiento del conflicto cognitivo</p> <p>Presentación del tema</p> <p>Construcción del aprendizaje.</p>	<p>nuestro cuerpo?</p> <p>Hoy conoceremos mi cuerpo.</p> <p>Juegan a “ el rey manda” la ordenamos que se cojan algunas partes de su cuerpo y los niños ejecutan.</p> <p>Se colocan en círculos, delineamos el cuerpo de un niño en un papelote, luego los demás completaran por turnos verbalizando.</p> <p>Se les enseña tarjetas de diversas sombras para que ellos reconozcan las de las personas.</p>	
CIERRE	<p>Aplica lo aprendido</p> <p>Evaluación</p> <p>Metacognición</p>	<p>Se les reparte muñecos para que los manipule e identifique las partes de su cuerpo.</p> <p>Recortan y arman el rompecabezas del cuerpo.</p> <p>¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué fue lo que más te gusto? ¿en qué tuviste dificultad?</p>	

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5
SOY UNA BALANZA HUMANA

DATOS INFORMATIVOS:

1.1 UGEL: 02

1.2 I.E.I: Alexander Graham Bell

1.3 Mavila Cruz

1.4 PROFESORA: Yesenia Arcos

1.5 SECCION: 5 años

DURACIÓN:**INFORMACIÓN CURRICULAR:**

Área	Organizadores y/o dominio	Capacidad	Indicadores de desempeño
m.	Número y operaciones	Argumenta el uso de los números y sus operaciones en la resolución de problemas.	Anota los datos obtenidos correctamente
c.	Comprensión de textos	Infiere el significado del texto	Escucha cuando otros hablan y dialogan sobre los aspectos que le interesa del tema.

DESARROLLO DE LA SESION:

MOMENTOS	PROCESO DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS	MEDIOS Y MATERIALES
		PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Actividades permanentes de entrada. Utilización libre de los sectores.	Actividades de rutina. Actividades de rutina.	
DESARROLLO	Despertando el interés Recuperación de los saberes previos. Planteamiento del	Presentamos una balanza casera con platillos de latas de crema de zapatos. ¿Qué es esto? ¿Dónde la han visto? ¿ para que sirve? ¿Cómo se llama? Yo puedo hacer lo que	Balanza casera

	<p>conflicto cognitivo.</p> <p>Presentación del tema</p> <p>Construcción del aprendizaje</p>	<p>hace la balanza</p> <p>Vamos a pesar cosas y personas</p> <p>Presentamos la lamina “del mercado” y comentamos experiencias dialogando sobre como se pesan los productos. Usamos la balanza casera para pesar objetos, y preguntamos ¿Por qué se inclina la balanza?</p> <p>Luego proponemos a los niños jugar a la balanza humana donde un niño estira los brazos y se coloca en sus manos objetos; en una mano un papel y en la otra un libro ¿Qué pasa? ¿Por qué?.</p> <p>Realizamos el juego en parejas y así vamos determinando ¿Qué objetos pesan más y cuáles menos?</p>	<p>Lamina</p> <p>Balanza</p> <p>Diversos objetos</p>
CIERRE	<p>Aplica lo aprendido</p> <p>Meta cognición</p>	<p>En una ficha los niños identifican y pintan las cosas que se usan para pesar objetos.</p> <p>¿Qué fue lo que aprendimos hoy? ¿ que fue lo que mas te gusto? ¿Qué fue una fiesta de sorprendida.</p>	<p>Fichas de trabajo</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6 JUGANDO CON LAS PALABRAS

DATOS INFORMATIVOS:

1.1 UGEL: 02

1.2 I.E.I: Alexander Graham Bell

1.3 Mavila Cruz

1.4 PROFESORA: Yesenia Arcos

1.5 SECCIÓN: 5 años

DURACIÓN:

INFORMACIÓN CURRICULAR:

Área	Organizadores y/o dominio	Capacidad	Indicadores de desempeño
c.	Comprensión oral	Identifica información en diversos tipos de textos orales.	Realiza la descomposición silábica de palabra sencillas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

MOMENTOS	PROCESO DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS	MEDIOS Y MATERIALES
		PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Actividades permanentes de entrada. Utilización libre de los sectores	-formación -saludamos a dios - marchamos alrededor del patio	
DESARROLLO	Despertamos el interés Recuperación de saberes previos Planteamiento del conflicto cognitivo Presentación del tema	Jugamos a mencionar su nombres con palmas, ejm Rosa – José ¿Cómo sonaba ¿podemos mencionar así todas las palabras? ¿Por qué las hemos pronunciado así? ¿Cuántas silabas tiene cada palabra o golpe de voz?	

cierre	Construcción del aprendizaje	<p>Hoy aprenderemos que las las palabras están divididas en silabas.</p> <p>Mostramos una caja donde los niños tendrán que adivinar que se encuentra dentro de ella?</p> <p>Los niños adivinaron por indicio y por turnos se mostrara una parte del objeto y los niños tendrán que adivinar. Luego mencionaran sus características y utilidad de cada objeto.</p> <p>Mencionan el nombre de cada objeto silabeando acompañado de palmas.</p> <p>Ejm Pei- ne-ta bo-te-lla Cua- der – no ti-je-ra Go – ma to-a-lla</p> <p>-Se entregan a cada grupo 3 objetos, los observan, mencionan sus características y utilidad y finalmente silabean sus nombres dando palmas.</p> <p>- Se entrega a cada grupo tres objetos, lo observan, mencionan sus utilidad, finalmente silabean su nombre dando palmadas.</p>	
	Aplica lo aprendido	<p>_levantaran el objeto que tiene menos silabas y luego el que tiene más silabas a la orden de la profesora.</p>	
	metacognición	<p>_entregamos una ficha de trabajo para que coloree los círculos que corresponde según la cantidad de palmadas.</p> <p>¿Qué aprendimos hoy?</p>	

		¿Qué fue lo que más te gustó?	
--	--	-------------------------------	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N ° 7 SEGUIMOS LA DIRECCIÓN DE LAS FLECHAS

DATOS INFORMATIVOS:

1.1 UGEL: 02

1.2 I.E.I : Alexander Graham Bell

1.3 Mavila Cruz

1.4 PROFESORA: Yesenia Arcos

1.5 SECCION: 5 años

DURACION:

INFORMACIÓN CURRICULAR:

area	Organizadores y/o dominio	capacidad	Indicadores de desempeño
Lógico matemático	Geometría	Identifica posiciones: arriba, abajo, derecha e izquierda.	Reconoce la ubicación de las flechas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

MOMENTOS	PROCESO DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS	MEDIOS Y MATERIALES
		PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Actividades permanentes de entrada Utilización libre de los sectores	_ formación _ saludamos a dios santiguándose con la mano derecha. _ salimos al patio y caminamos o corremos al ritmo del tic, tac.	
DESARROLLO	Despertando el interés. Recuperación de saberes previos. Planteamiento del conflicto cognitivo Presentación del tema	_ Mostramos un conejito mirando unas flechas. ¿Qué hace el conejo? ¿Se puede llegar a un sitio siguiendo flechas? _ Aprendemos a seguir la dirección de las flechas.	Flechas silueta de conejo.

	<p>Construcción del aprendizaje</p>	<p>_ Pegamos una tira con flechas en la pizarra</p> <p>_ ¿Qué me indicaran estas flechas? Con ayuda de siluetas de una coneja con su hijito recorremos la cuadrícula, siguiendo la dirección de la flechas.</p> <p>_ ayudamos a la mama a llegar donde su hijito.</p> <p>_ explicamos que cada flechita me hace avanzar un cuadrado.</p> <p>_ Entregamos a cada grupo en un papelote un ejercicio para que practiquen primero con chapas, luego dibuje el camino según indique las flechas.</p>	<p>Papel Siluetas papelotes plumones</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Aplica lo aprendido</p> <p>Evaluación</p>	<p>_ se le entrega en una hoja una cuadrícula para que cuente y trace el camino correcto.</p> <p>_ exponen sus trabajos.</p>	

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8
RECONOZCO MI LADO DERECHO E IZQUIERDO

DATOS INFORMATIVOS:

1.1 UGEL: 02

1.2 I.E.I : Alexander Graham Bell

1.3 Directora: Mavila Cruz

1.4 PROFESORA: Yesenia Arcos

1.5 SECCION: 5 años

DURACION:**INFORMACIÓN CURRICULAR:**

Área	Organizadores y/o dominio	Capacidad	Indicadores de desempeño
m.	Geometría	Reconoce diferentes direccionalidades al desplazarse con su cuerpo en el espacio: hacia adelante, hacia atrás, hacia abajo, hacia arriba, hacia un lado, hacia el otro, hacia la derecha, hacia la izquierda.	Identifica las posiciones al ubicarse: derecha – izquierda.
p.s	Desarrollo de la psicomotricidad	Adquiere progresivamente dominio de su lateralidad, reconociendo derecha e izquierda en su cuerpo.	Identifica lados derecho e izquierdo en material gráfico, pintándolos del color indicado.

DESARROLLO DE LA SESION :

MOMENTOS	PROCESO DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS	MEDIOS Y MATERIALES
		PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Actividades permanentes de entrada Utilización libre de los sectores	-De rutina Planificación: nos organizamos y planificamos el juego trabajo en los sectores. Ejecución: los niños juegan libremente, la maestra hace seguimiento	títere

		para el cumplimiento de lo planificado, tomando nota de conductas observadas.	
DESARROLLO	<p>Despertando el interés</p> <p>Recuperación de saberes previos</p> <p>Planteamiento del conflicto cognitivo. Presentación del tema.</p> <p>Construcción del aprendizaje.</p>	<p>Sale un títere y les pide ayuda para determinar cuál es su mano derecha y ponerse el reloj que le regalaran.</p> <p>¿Cuál es la mano izquierda del títere y cual su derecha?</p> <p>¿Cuál es tu lado derecho y cual tu lado izquierdo? Mi cuerpo tiene dos lados: derecha e izquierda. Presentamos una muñeca de plástico y con un plumón la dividimos por la mitad indicando que uno es el lado derecho y el otro el lado izquierdo luego imaginamos que es nuestro cuerpo la partimos en dos y señalamos todos los órganos del lado derecho: ojo, oreja, brazo, pierna, hombro, etc. Lo mismo con el lado izquierdo.</p> <p>Luego coloreamos todo el lado derecho de la muñeca con plumón rojo, y todo su lado izquierdo con plumón azul.</p> <p>Finalmente le colocamos una cinta roja para que se lo pongan en la mano derecha.</p>	<p>Muñeca o silueta</p> <p>Plumón de pizarra.</p> <p>cinta</p>
CIERRE	<p>Aplica lo aprendido</p> <p>Evaluación metacognición</p>	<p>Se entrega la hoja doblada para que recorten por la línea y coloreen el muñeco el lado derecho de rojo y el izquierdo de azul.</p> <p>Nos auto y co-evaluamos.</p> <p>¿Qué aprendimos hoy?</p> <p>¿Qué fue lo que más te gusto?</p> <p>¿En qué tuviste dificultad?</p>	<p>Tijera</p> <p>Ficha de trabajo</p> <p>crayola</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9 JUGAMOS CLASIFICANDO OBJETOS

DATOS INFORMATIVOS:

1.1 UGEL: 02

1.2 I.E.I : Alexander Graham Bell

1.3 Mavila Cruz

1.4 PROFESORA: Yesenia Arcos

1.5 SECCION: 5 años

DURACION:

INFORMACIÓN CURRICULAR:

Área	Organizadores y/o dominio	Capacidad	Indicadores de desempeño
m	Número y operaciones	Elabora estrategias haciendo uso de los números y sus operaciones para resolver problemas.	Dice con sus propias palabras las características de las agrupaciones de los objetos usando los cuantificadores muchos-pocos.
	Expresión y apreciación Gráfico plástica	Desarrolla su creatividad utilizando diversas técnicas gráfico plásticas, apreciando las posibilidades expresivas que estas le proporcionan.	Desarrolla su creatividad utilizando diversas técnicas gráficos plásticas apreciando las posibilidades expresivas que estas le proporcionan.

DESARROLLO DE LA SESION:

MOMENTOS	PROCESO DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS	MEDIOS Y MATERIALES
		PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Actividades permanentes de entrada Utilización libre de los sectores	Acciones de rutina Salimos al patio trotamos aplaudiendo arriba y abajo.	
DESARROLLO	Despertamos el interés	Cantamos la canción un pececito.	

	<p>Recuperación de saberes previos</p> <p>Planteamiento del conflicto cognitivo</p> <p>Presentación del tema</p> <p>Construcción del aprendizaje</p>	<p>¿Qué dice la canción? ¿Hay peces de diferentes colores? ¿De distintos tamaños?</p> <p>Podemos formar grupos de peces teniendo en cuenta sus características.</p> <p>Hoy aprenderemos a formar grupos con dos criterios.</p> <p>Entregamos a cada grupo un árbol de clasificación (peces) en siluetas. Observan y manipulan las siluetas. Entregamos una caja a cada grupo y le decimos que coloquen en la caja: Todos los peces grandes de color amarillo. Todos los peces pequeños de color celeste. En cada caso verificamos y felicitamos, volvemos a mezclar y seguimos dando otras consignas</p> <p>Colocamos en nuestra pizarra una cuerda y le decimos que observen con atención porque dentro de la cuerda colocaremos Los carros grandes de color verde. Los carros pequeños de color anaranjado.</p>	<p>siluetas</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Aplica lo aprendido</p> <p>Evaluación meta cognición</p>	<p>En una ficha recortan y pegan las figuras para formar agrupaciones según los criterios dados.</p> <p>¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué fue lo que más te gusto? ¿en qué tuviste dificultad?</p>	<p>Ficha Tijera goma</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10
JUGAMOS CONOCIENDO LOS MEDIOS DE TRANSPORTE

DATOS INFORMATIVOS:**1.1 UGEL: 02****1.2 I.E.I: Alexander Graham Bell****1.3 DIRECTORA: Mavila Cruz****1.4 PROFESORA: Yesenia Arcos****1.5 SECCION: 5 años****DURACIÓN:****INFORMACIÓN CURRICULAR:**

Area	Organizadores y/o dominio	capacidad	Indicadores de desempeño
p.s	Convivencia democrática e intercultural	Normas de convivencia se compromete con las normas y acuerdos, como base de la convivencia.	Aprende a prevenir accidentes de tránsito haciendo buen uso de la vía y el vehículo.
c.	Expresión y apreciación grafico plástica	Utiliza su cuerpo, la voz, y el gesto como soportes expresivos para comunicarse mediante la música.	Entonan canciones acompañado de instrumentos musicales.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

MOMENTOS	PROCESO DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS	MEDIOS Y MATERIALES
		PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Actividades permanentes de entrada Utilización libre de los sectores	- formación saludos a dios - canción -marchan alrededor del patio. -control y actualización e carteles de aula. - nos organizamos y planificamos el juego trabajo en sectores.	Carteles Material de sectores.
DESARROLLO	Despertando el interés	Mostramos una caja y le decimos a los niños que es una encomienda que	caja

	<p>Recuperación de saberes previos</p> <p>Planteamiento del conflicto cognitivo</p> <p>Presentación del tema</p> <p>Construcción del aprendizaje</p>	<p>nos han mandado de Trujillo.</p> <p>¿Dónde está Trujillo? ¿Es cerca? ¿Quién ha traído la caja?</p> <p>¿Cómo se trasladan las encomiendas, cartas, cosas y personas de otros lugares?</p> <p>Los medios de transporte.</p> <p>Salimos en forma ordenada a la puerta del colegio y observamos los diferentes medios de transporte que circulan y vamos preguntando ¿Qué llevan? ¿Por qué?</p> <p>En el patio nos ordenamos en grupos y cada grupo imitara el sonido de los medios de transportes y su movimiento. Entonamos la canción en el auto de papa.</p> <p>Luego en el aula observamos las láminas sobre los distintos medios de transporte reconocemos los que van por tierra, aire y mar.</p>	
CIERRE	<p>Aplica lo aprendido</p> <p>Evaluación meta cognición</p>	<p>En una ficha colorean los medios de transporte que se indica, según el lugar por donde se desplazan. Hacemos el sonido de carro imaginamos que estamos subiendo una montaña, luego bajamos, volteamos a la derecha, izquierda, paramos en un puente, etc.</p> <p>¿Que aprendimos hoy? ¿Qué fue lo que más te gusto? ¿En qué tuviste dificultad?</p>	Ficha colores

Anexo 4. Coeficiente de confiabilidad

COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD DE KUDER-RICHARDSON
COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD KUDER-RICHARDSON DE LA
DIMENSION AGRESION FISICA

Suj No.	Items								Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
1	1	0	1	1	1	1	1	1	7	
2	1	1	0	1	1	1	1	1	7	
3	1	0	1	1	1	1	1	1	7	
4	1	1	1	1	1	1	1	1	8	
5	1	0	1	0	0	1	0	1	4	
6	1	1	1	1	1	1	1	1	8	
7	1	0	1	0	1	1	0	0	4	
8	1	0	1	1	1	1	1	1	7	
9	1	0	1	1	1	1	1	1	7	
10	1	0	1	1	0	1	0	0	4	
11	1	0	1	1	1	1	1	1	7	
12	1	0	1	1	0	1	0	0	4	
13	1	1	0	1	1	1	1	1	7	
14	0	0	0	1	1	1	1	0	4	
15	1	1	0	1	1	1	1	1	7	
16	1	1	1	1	1	1	1	1	8	
17	1	0	1	1	1	1	1	1	7	
18	1	0	1	0	0	0	1	1	4	
19	1	0	1	0	0	1	0	1	4	
20	1	0	1	1	1	1	1	1	7	
21	1	0	1	1	1	1	1	1	7	
22	1	0	1	1	0	1	0	0	4	
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
26	1	1	1	1	1	1	1	1	8	
27	0	0	0	1	1	1	1	0	4	
28	1	0	1	0	0	0	1	1	4	
29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
30	1	0	1	1	1	1	1	0	6	
$\Sigma =$	24	7	21	21	19	24	20	19	6.557	σ_t^2
p	0.8	0.233	0.7	0.7	0.633	0.8	0.667	0.633		
q	0.2	0.767	0.3	0.3	0.367	0.2	0.333	0.367		
pq	0.16	0.179	0.21	0.21	0.232	0.16	0.222	0.232	1.606	Σpq
KR₂₀			0.86303577							

**VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA LISTA DE CHEQUEO DE
CONDUCTAS AGRESIVAS**

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,610
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	378,941
	aproximado	
	gl	153
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
AF1	1,000	,621
AF2	1,000	,414
AF3	1,000	,256
AF4	1,000	,598
AF5	1,000	,677
AF6	1,000	,646
AF7	1,000	,597
AF8	1,000	,641
AV9	1,000	,466
AV10	1,000	,498
AV11	1,000	,355
AV12	1,000	,753
AV13	1,000	,811
AV14	1,000	,592
AV15	1,000	,811
AV16	1,000	,358
AV17	1,000	,750
AV18	1,000	,644

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza acumulado	%	Total	% de la varianza acumulado	%
1	7,742	43,013	43,013	6,566	36,477	36,477
2	2,748	15,265	58,279	3,924	21,801	58,279
3	1,891	10,507	68,786			
4	1,595	8,862	77,648			
5	,971	5,392	83,040			
...						
18	1,000E-013	1,003E-013	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados^a

	Componente	
	1	2
AF1		,787
AF2	-,114	,633
AF3	,126	,490
AF4	,517	,576
AF5	,531	,628
AF6	,582	,555
AF7	,259	,728
AF8		,801
AV9	,553	,400
AV10	,698	,104
AV11	,526	-,280
AV12	,859	,122
AV13	,892	,125
AV14	,743	,200
AV15	,892	,125
AV16	,504	,323
AV17	,863	
AV18	,794	,120

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización
Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

post test grupo experimental

Sujetos	Nombre	Sexo	Grupo	Condicion	Agresion Fisica								Agresion Verbal									
					AF1	AF2	AF3	AF4	AF5	AF6	AF7	AF8	AV9	AV10	AV11	AV12	AV13	AV14	AV15	AV16	AV17	AV18
1	Martin	1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
2	antony	1	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
3	luciana	2	1	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	maria	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	
5	roxy	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	
6	mariana	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
7	luana	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
8	santiago	1	1	2	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	
9	jhastin	1	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
10	ricardo	1	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	

post test grupo de control

Sujetos	Nombre			2	AF1	AF2	AF3	AF4	AF5	AF6	AF7	AF8	AV9	AV10	AV11	AV12	AV13	AV14	AV15	AV16	AV17	AV18
11	adrian	1	2	2	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1
12	pedro	1	2	2	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0
13	jordana	2	2	2	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
14	yunet	2	2	2	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1
15	margarita	2	2	2	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0
16	bruce	1	2	2	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
17	gabriel	1	2	2	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1
18	itzel	2	2	2	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
19	kiara	2	2	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0
20	miguel	1	2	2	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0

V:1 GE: 1 Post: 2
M: 2 GC: 2 Pre: 1

*Data Rocio Chero.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

27 : Niv_AF.pre Visible: 16 de 16 variables

	Sujetos	Nombre	Sexo	Grupo	A_Fisica1	A_Verbal1	Agresion1	A_Fisica2	A_Verbal2	Agresion2	Niv_AF.pre	Niv_AV.Pre	Niv_Agresion.Pre	Niv_AF.post	Niv_AV.post	Niv_Agresion.post
1	1	Martin	Varon	GE	1	2	3	1	2	3	Moderado	Alto	Alto	Bajo	Bajo	Bajo
2	2	antony	Varon	GE	1	2	3	1	2	3	Alto	Alto	Alto	Bajo	Bajo	Bajo
3	3	luciana	Mujer	GE	2	0	2	2	0	2	Alto	Moderado	Alto	Bajo	Bajo	Bajo
4	4	maria	Mujer	GE	0	2	2	0	2	2	Moderado	Moderado	Moderado	Bajo	Bajo	Bajo
5	5	roxy	Mujer	GE	1	2	3	1	2	3	Moderado	Moderado	Moderado	Bajo	Bajo	Bajo
6	6	mariana	Mujer	GE	1	2	3	1	2	3	Alto	Moderado	Moderado	Bajo	Bajo	Bajo
7	7	luana	Mujer	GE	0	0	0	0	0	0	Moderado	Moderado	Moderado	Bajo	Bajo	Bajo
8	8	santiago	Varon	GE	4	3	7	4	3	7	Alto	Alto	Alto	Moderado	Moderado	Moderado
9	9	jhastin	Varon	GE	3	0	3	3	0	3	Alto	Moderado	Moderado	Moderado	Bajo	Bajo
10	10	ricardo	Varon	GE	3	3	6	3	3	6	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado
11	11	adrian	Varon	GC	5	6	11	5	6	11	Alto	Moderado	Alto	Moderado	Moderado	Moderado
12	12	pedro	Varon	GC	4	4	8	4	4	8	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado
13	13	jordana	Mujer	GC	4	3	7	4	3	7	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado
14	14	yunet	Mujer	GC	3	5	8	3	5	8	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado
15	15	margarita	Mujer	GC	3	4	7	3	4	7	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado
16	16	bruce	Varon	GC	6	8	14	6	8	14	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
17	17	gabriel	Varon	GC	4	6	10	4	6	10	Alto	Alto	Alto	Moderado	Moderado	Moderado
18	18	itzel	Mujer	GC	4	1	5	4	1	5	Moderado	Bajo	Moderado	Moderado	Bajo	Moderado
19	19	kiara	Mujer	GC	2	4	6	2	4	6	Moderado	Moderado	Moderado	Bajo	Moderado	Moderado
20	20	miguel	Varon	GC	5	9	14	5	9	14	Alto	Alto	Alto	Moderado	Alto	Alto
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																
35																

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo