

**UNIVERSIDAD NACIONAL
TORIBIO RODRÍGUEZ DE MENDOZA DE AMAZONAS**



**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL
INTERCULTURAL BILINGÜE**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO
PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE**

**TÍTULO DE LA TESIS
IMPLICANCIA DE JUEGOS DRAMÁTICOS PARA
AUTORREGULAR LAS EMOCIONES DE NIÑOS DE 5 AÑOS
DE LA I.E.I. N° 205**

Autora: Bach. Elisa Noriega Buelot

Asesora: Mg. Luz Raquel Encina Puscán

Registro: (.....)

CHACHAPOYAS – PERÚ

2024

DEDICATORIA

El presente trabajo se hizo con mucha esperanza y cariño en el desarrollo de mi vida profesional, pensando en todas las posibilidades que tendré y en todas las retribuciones que haré, quiero dedicar este proyecto al ser que me da paz y respuestas a las preguntas que uno tiene sobre la vida, a ese ser que alivia los dolores y le da un propósito a mis pasos y a los de mi familia, a Dios; también le dedico este trabajo a mi principal fuente de inspiración que, a la vez es mi motor y motivo para seguir, mis hijos, porque así como alguien me enseñó a caminar por el sendero, también yo enseñé a mis hijos a caminar por el suyo.

Elisa

AGRADECIMIENTO

Existe un prado sin camino, y luego estoy yo como un caminante que formará ese sendero al cual llamaré vida. Desde las manos que me acunaron hasta el polvo que me recibirá, existen muchas compañías a las que les debo gratitud en esta parada que precisamente es, el fin de una etapa, mi etapa universitaria; agradezco en primer lugar a mi difunto padre, Amadeo Noriega, quien sin estar en la responsabilidad de apoyarme por ya yo haber salido de su yugo, me dio todo lo necesario para empezar y terminar esta etapa; agradezco a mi madre por su apoyo moral y por ocupar mi lugar en mi hogar, tomando así las responsabilidades que me concernían como una mujer de familia; y por último pero no menos importante, a mi amado e inefable esposo, quien me brindó su apoyo en todos los sentidos posibles de imaginar y aún en contra muchas veces de sus posibilidades, cumpliendo así nuestra gran promesa de matrimonio “caminar juntos como el equipo que somos para así poder alcanzar la gran bonanza”, por siempre, les estaré eternamente agradecida.

**AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL TORIBIO RODRÍGUEZ
DE MENDOZA DE AMAZONAS**

**Ph. D JORGE LUIS MAICELO QUINTANA
Rector**

**Dr. OSCAR ANDRÉS GAMARRA TORRES
Vicerrector Académico**

**Dra. MARÍA NELLY LUJÁN ESPINOZA
Vicerrectora de Investigación**

**Dr. LINDER CRUZ ROJAS GÓMEZ
Decano de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación**

VISTO BUENO DEL ASESOR DE LA TESIS



UNTRM

REGLAMENTO GENERAL
PARA EL OTORGAMIENTO DEL GRADO ACADÉMICO DE
BACHILLER, MAESTRO O DOCTOR Y DEL TÍTULO PROFESIONAL

ANEXO 3-L

VISTO BUENO DEL ASESOR DE TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL

El que suscribe el presente, docente de la UNTRM ()/Profesional externo (x), hace constar que ha asesorado la realización de la Tesis titulada IMPPLICANCIA DE JUEGOS DRAMÁTICOS PARA AUTORREGULAR LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I. N° 205 ;
del egresado Elisa Noriega Bueloz
de la Facultad de Educación y ciencias de la comunicación
Escuela Profesional de Educación inicial intercultural bilingüe
de esta Casa Superior de Estudios.

El suscrito da el Visto Bueno a la Tesis mencionada, dándole pase para que sea sometida a la revisión por el Jurado Evaluador, comprometiéndose a supervisar el levantamiento de observaciones que formulen en Acta en conjunto, y estar presente en la sustentación.

Chachapoyas, 04 de Septiembre de 2024

Firma y nombre completo del Asesor

Mg. Luz Regueño Encina Puscañ



JURADO EVALUADOR DE LA TESIS



Mg. ANGEL HUACAL VÁSQUEZ

Presidente



Dra. MARIEL DEL ROCÍO CHOTÓN CALVO

Secretaria



Mg. JOSÉ ORLANDO NAMUCHE PAIVA

Vocal

Constancia de Originalidad de la Tesis



UNTRM

REGLAMENTO GENERAL
PARA EL OTORGAMIENTO DEL GRADO ACADÉMICO DE
BACHILLER, MAESTRO O DOCTOR Y DEL TÍTULO PROFESIONAL

ANEXO 3-Q

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD DE LA TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL

Los suscritos, miembros del Jurado Evaluador de la Tesis titulada:

IMPLICANCIA DE JUEGOS DRAMÁTICOS PARA AUTORREGULAR
LAS EMOCIONES DE NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I. N° 205

presentada por el estudiante ()/egresado (x) Elisa Noriega Bueloz
de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe
con correo electrónico institucional 4116587961@untrm.edu.pe.

después de revisar con el software Turnitin el contenido de la citada Tesis, acordamos:

- La citada Tesis tiene 24 % de similitud, según el reporte del software Turnitin que se adjunta a la presente, el que es menor (x) / igual () al 25% de similitud que es el máximo permitido en la UNTRM.
- La citada Tesis tiene _____ % de similitud, según el reporte del software Turnitin que se adjunta a la presente, el que es mayor al 25% de similitud que es el máximo permitido en la UNTRM, por lo que el aspirante debe revisar su Tesis para corregir la redacción de acuerdo al Informe Turnitin que se adjunta a la presente. Debe presentar al Presidente del Jurado Evaluador su Tesis corregida para nueva revisión con el software Turnitin.



Chachapoyas, 04 de septiembre del 2024


SECRETARIO


PRESIDENTE


VOCAL

OBSERVACIONES:

.....
.....

REPORTE TURNITIN

IMPLICANCIA DE JUEGOS DRAMÁTICOS PARA AUTORREGULAR LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I N° 205

INFORME DE ORIGINALIDAD

24%

INDICE DE SIMILITUD

23%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

11%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

5%

2

repositorio.uladech.edu.pe

Fuente de Internet

4%

3

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

2%

4

repositorio.untrm.edu.pe

Fuente de Internet

1%

5

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

1%

6

repositorio.usanpedro.edu.pe

Fuente de Internet

1%

7

Submitted to uncedu

Trabajo del estudiante

<1%

8

Submitted to Universidad Nacional Toribio
Rodríguez de Mendoza de Amazonas

Trabajo del estudiante

<1%

9

repositorio.uchile.cl

Fuente de Internet

Angel Huacal Vásquez
Mg. ANGEL HUACAL VÁSQUEZ

ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS



ANEXO 3-5

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL

En la ciudad de Chachapoyas, el día 04 de septiembre del año 2024 siendo las 15:30 horas, el aspirante: BACH. Elisa Noëga Buelo, asesorado por Mg. LUZ RAQUEL ENCINA PUSCÁN defiende en sesión pública presencial () / a distancia () la Tesis titulada: IMPPLICANCIA DE JUEGOS DRAMÁTICOS PARA AUTORREGULAR LAS EMOCIONES DE NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I. N° 205, para obtener el Título Profesional de LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE a ser otorgado por la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas; ante el Jurado Evaluador, constituido por:

Presidente: Mg. ANGEL HUACAL VÁSQUEZ

Secretario: Dra. MARIEL DEL ROCÍO CHOTÓN CALVO

Vocal: Mg. JOSÉ ORLANDO NAMUCHE PAIVA

Procedió el aspirante a hacer la exposición de la Introducción, Material y métodos, Resultados, Discusión y Conclusiones, haciendo especial mención de sus aportaciones originales. Terminada la defensa de la Tesis presentada, los miembros del Jurado Evaluador pasaron a exponer su opinión sobre la misma, formulando cuantas cuestiones y objeciones consideraron oportunas, las cuales fueron contestadas por el aspirante.

Tras la intervención de los miembros del Jurado Evaluador y las oportunas respuestas del aspirante, el Presidente abre un turno de intervenciones para los presentes en el acto de sustentación, para que formulen las cuestiones u objeciones que consideren pertinentes.

Seguidamente, a puerta cerrada, el Jurado Evaluador determinó la calificación global concedida a la sustentación de la Tesis para obtener el Título Profesional, en términos de:

Aprobado () por Unanimidad () / Mayoría () Desaprobado ()

Otorgada la calificación, el Secretario del Jurado Evaluador lee la presente Acta en esta misma sesión pública. A continuación se levanta la sesión.

Siendo las 16:40 horas del mismo día y fecha, el Jurado Evaluador concluye el acto de sustentación de la Tesis para obtener el Título Profesional.



[Firma]
SECRETARIO

[Firma]
VOCAL

[Firma]
PRESIDENTE

OBSERVACIONES:
.....

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL TORIBIO RODRÍGUEZ DE MENDOZA DE AMAZONAS.....	iv
VISTO BUENO DEL ASESOR DE LA TESIS.....	v
JURADO EVALUADOR DE LA TESIS	vi
CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD DE LA TESIS.....	vii
REPORTE TURNITIN.....	viii
ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS	ix
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	x
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE ANEXOS	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT.....	xv
I. INTRODUCCIÓN	16
II.MATERIAL Y MÉTODOS	30
2.1. <i>Método de investigación</i>	30
2.3. <i>Población, Muestra y Muestreo</i>	31
2.4. <i>Técnica, Instrumento y Procedimiento</i>	33
2.5. <i>Análisis de datos</i>	35
2.6. <i>Variables de estudio</i>	36
III. RESULTADOS	38
3.1. <i>Medidas de tendencia central</i>	38
3.2. <i>Análisis Correlacional</i>	48
IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	52
V. CONCLUSIONES	56
VI. RECOMENDACIONES	57
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS.....	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Infantes de 3, 4 y 5 años matriculados en la IEI N° 205, Ocallí.</i>	31
Tabla 2. <i>Infantes de 5 años matriculados en la IEI N° 205, Ocallí.</i>	32
Tabla 3. <i>Operacionalización de variables</i>	37
Tabla 4. <i>Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Pre-Test.</i>	38
Tabla 5. <i>Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la dimensión reconocimiento de emociones de los niños de la IEI N° 205, Pre-Test.</i>	39
Tabla 6. <i>Distribución de frecuencia que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la expresión de emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Pre-Test.</i>	40
Tabla 7. <i>Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Post-Test.</i>	41
Tabla 8. <i>Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la dimensión reconocimiento de emociones de los niños de la IEI N° 205-Post-Test.</i> 42	
Tabla 9. <i>Distribución de frecuencia que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la expresión de emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Post-Test.</i>	43
Tabla 10. <i>Comparación de resultados entre el Pre-Test y Post-Test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la dimensión reconocimiento de emociones de los niños de la I.E.I. N° 205-Ocallí, Amazonas 2023.</i>	45
Tabla 11. <i>Comparación de resultados entre el pre-test y post-test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la dimensión expresión de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023.</i>	46
Tabla 12. <i>Comparación entre le pre-test y post-test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la autorregulación de emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023.</i>	47
Tabla 13. <i>Análisis correlacional para cada dimensión de la variable a autorregulación de las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205 - Ocallí, Amazonas 2023.</i>	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Pre-Test</i>	38
Figura 2. <i>Distribución de frecuencias que mide la autorregulación de las emociones en la dimensión reconocimiento de emociones de los niños de la IEI N° 205, Pre-Test.</i>	39
Figura 3. <i>Distribución de frecuencia que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la expresión de emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023, Pre-Test</i>	40
Figura 4. <i>Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Post-Test</i>	42
Figura 5. <i>Distribución de frecuencias que mide la autorregulación de las emociones en la dimensión reconocimiento de emociones de los niños de la IEI N° 205, Post-Test.</i>	43
Figura 6. <i>Distribución de frecuencia que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la expresión de emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023, Post-Test</i>	44
Figura 7. <i>Comparación de resultados entre el pre-test y post-test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la dimensión reconocimiento de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023.</i>	45
Figura 8. <i>Comparación de resultados entre el pre-test y post-test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la dimensión expresión de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023</i>	46
Figura 9. <i>Comparación entre le pre-test y post-test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la autorregulación de emociones de los niños de la I.E.I. N° 205-Ocallí, Amazonas 2023</i>	48

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. <i>Ficha de observación para evaluar la implicancia de juegos dramáticos para autorregular las emociones deniños de 5 años de la iei N° 205</i>	63
Anexo 2. <i>Juicio de expertos</i>	65
Anexo 3. <i>Ficha de observación para medir el nivel de autorregulación emocional</i>	72
Anexo 4. <i>Ficha de observación para medir el nivel de autorregulación emocional al grupo piloto</i>	74
Anexo 5. <i>Resultados del Ppre-Test</i>	76
Anexo 6. <i>Análisis de confiabilidad del Pre-Test</i>	81
Anexo 7. <i>Resultados del Post-Test</i>	82
Anexo 8. <i>Análisis de confiabilidad del Post-Test</i>	87
Anexo 9. <i>Cálculo de la normalidad del Pre-Test y Post-Test</i>	88
Anexo 10. <i>Análisis correlacional entre el Pre-Test y Post-Test</i>	90
Anexo 11. <i>Prueba de wilcoxon entre el Pre-Test y Post-Test</i>	93
Anexo 12. <i>Análisis estadístico para el objetivo específico 3</i>	97
Anexo 13. <i>Experiencia de aprendizaje</i>	108
Anexo 14. <i>Evidencias fotográficas</i>	125

RESUMEN

Es de crucial importancia que los educadores comprendan y ayuden a autorregular las emociones de los niños, no solo durante su adaptación sino a lo largo de todo el proceso educativo, en colaboración con las familias y aplicando estrategias didácticas efectivas para desarrollar sus habilidades emocionales y sociales. Así surge esta investigación, cuyo propósito general es: Determinar la implicancia de los juegos dramáticos para la autorregulación de las emociones de los pre-escolares de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí - 2023. Se consideró un enfoque cuantitativo, nivel relacional, tipo aplicativo, método hipotético-deductivo y diseño pre-experimental con pre-test y post-test, contribuyendo al desarrollo emocional con la participación de 35 pre-escolares, seleccionados por conveniencia de una población de 82 niños. La técnica empleada fue la observación y el instrumento de recolección de datos fue la ficha de observación, conformada por quince ítems con alternativas de tipo Likert, destacada por su accesibilidad, precisión y fiabilidad, validada por tres expertos y evaluada mediante una prueba piloto, obteniendo un valor del alfa de Cronbach superior a 0,8. Los resultados indicaron una correlación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa (valor de ρ Spearman = 0,877), indicando que las experiencias de aprendizaje centradas en los juegos dramáticos fomentaron la autorregulación emocional de los participantes, mejorando significativamente el desempeño de los niños, en la categoría "Logro Esperado", comprobándose la hipótesis planteada: los juegos dramáticos tienen una implicancia significativamente en la autorregulación emocional de los niños.

Palabras clave: Educación inicial, juegos dramáticos, autorregulación de emociones, estrategias didácticas.

ABSTRACT

It is of crucial importance that educators understand and help children self-regulate their emotions, not only during their adjustment but throughout the entire educational process, in collaboration with families and by applying effective didactic strategies to develop their emotional and social skills. This research emerges with the general purpose of determining the implication of dramatic play in the emotional self-regulation of 5-year-old preschoolers at IEI N° 205 in Ocallí - 2023. A quantitative approach, relational level, applicative type, hypothetical-deductive method, and pre-experimental design with pre-test and post-test were considered. The study contributed to emotional development by involving 35 preschoolers, selected conveniently from a population of 82 children. The observation technique was employed, and the data collection instrument was an observation checklist consisting of fifteen Likert-type items, known for its accessibility, accuracy, and reliability. It was validated by three experts and evaluated through a pilot test, obtaining a Cronbach's alpha value higher than 0,8. The results indicated a very strong and statistically significant positive correlation (Spearman's ρ value = 0,877), indicating that learning experiences centered on dramatic play promoted the emotional self-regulation of the participants, significantly improving the performance of the children in the "Expected Achievement" category. The hypothesis was confirmed: dramatic play has a significant implication in the emotional self-regulation of children.

Keywords: Early childhood education, dramatic play, emotional self-regulation, didactic strategies.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años los problemas emocionales en los seres humanos se han evidenciado con mayor énfasis a raíz de la pandemia, según la OMS. El COVID 19 tuvo su origen en la ciudad Wuhan – China cuando anunciaron un brote masivo de casos de neumonía en diciembre del 2019, proliferándose rápidamente a otros países, en consecuencia la humanidad se vio afectada en su forma de vivir; el aspecto económico, social, educativo, salud y otros ha sido alterado de una manera radical nuestro país no fue ajeno a este cambio, se impusieron medidas drásticas para tratar de controlar el contagio, sin embargo no se pudo evitar el incremento vertiginoso de contagiados y tasas de mortalidad en los adultos mayores o personas vulnerables (obesidad, diabetes, etc.), generando gran índice de orfandad infantil en el mundo; según la revista “The Lancet” publicado el 20 de junio de 2021 reportó que aproximadamente 1,5 millones de infantes a nivel mundial han experimentado la pérdida de al menos uno de sus progenitores o abuelos custodio o a un abuelo que vivía con ellos debido a una muerte relacionada con COVID – 19 y en el Perú más de 98,000 niños quedaron en orfandad durante la pandemia.

El confinamiento privó a los niños la oportunidad de desarrollarse integralmente a entablar una vida social, en un ambiente libre dentro y fuera de sus casas, escuelas, parques y su comunidad donde deberían interactuar con sus pares y maestros sin temores y riesgos de contagios de alguna enfermedad. En el aspecto educativo y social, los niños tuvieron que mantenerse en contacto con sus amistades y profesores usando los medios tecnológicos; sin embargo, notodos gozaron de ese privilegio, lo que ocasionó la interrupción de sus estudios; en ambos casos, se vieron afectados en su estado emocional y su comportamiento, ya sea por la falta de interacciones o los escasos medios de comunicación. De acuerdo con el Ministerio de Educación de nuestro país, en el año 2021, 124 533 estudiantes tuvieron que suspender su educación debido a la pandemia, cifra que representa al 1,5% del total de estudiantes matriculados en el 2020 (OMS, s. f., p. 1).

En nuestra región de Amazonas y en el distrito de Ocallí, la falta de conectividad, las medidas de restricciones estrictas, excesivo tiempo frente a las pantallas, el escaso tiempo de calidad de las familias para con sus hijos, entre otras causas también tuvieron serias consecuencias generando en ellos el deterioro de la salud emocional como: problemas para concentrarse, irritabilidad, ansiedad, inseguridad, niños temerosos, poco comunicativos, con sentimiento de soledad, trastornos de sueño, pesadillas, etc., todo ello

conlleva a la dificultad para autorregular sus emociones; teniendo en cuenta que la salud emocional se refiere a un equilibrio entre el bienestar corporal y mental que permite a una persona adaptarse adecuadamente a las circunstancias en las que vive, implica la no presencia de enfermedades mentales. (Perpiñán 2013).

El interés por la habilidad emocional de los niños ha crecido significativamente a nivel mundial, lo que refleja un importante reconocimiento de cómo las emociones impactan en el bienestar y el aprendizaje de los pequeños. Es esencial que los infantes desarrollen la capacidad de autorregulación de sus emociones, para lograr su bienestar y desarrollo integral, de ahí que se ha reconocido la importancia de promover estrategias y enfoques innovadores con la finalidad de ayudarlos en su desarrollo emocional. Existen diferentes estudios que han demostrado los beneficios en la autorregulación emocional y el buen manejo de habilidades socioemocionales en diferentes contextos culturales. Sin embargo, existen aún desafíos significativos en cuanto a cómo fomentar esta habilidad en los pequeños, más aún en Latinoamérica, específicamente en el Perú.

Centrándonos en el plano local, en Amazonas, se percibe una necesidad apremiante de realizar estudios que exploren la autorregulación emocional de los niños. Estos estudios no solo contribuirían al entendimiento de técnicas educativas efectivas en la región, sino que también proporcionarían herramientas valiosas para conseguir un óptimo bienestar socioemocional de los niños. La realidad amazónica, con su rica diversidad cultural y su conexión íntima con la naturaleza, brinda una oportunidad única para explorar la implicancia de los juegos dramáticos en el desarrollo emocional en un contexto específico. En este contexto se determinó como prioridad la ejecución de la presente investigación cuya naturaleza y alcance radica en su relevancia por abordar las dificultades emocionales que enfrentan los infantes de 5 años en el contexto amazónico. La realidad socioambiental de esta región, caracterizada por la diversidad cultural y la interacción con la naturaleza, plantea desafíos únicos en términos de desarrollo emocional y autorregulación. Es esencial comprender cómo los juegos dramáticos pueden ser una herramienta efectiva en este entorno específico. La importancia radica en la habilidad para proporcionar enfoques efectivos y culturalmente apropiados que fomenten la autorregulación emocional en los infantes de la Amazonas. Al considerar las particularidades culturales y contextuales de la región, estas estrategias no solo fueron relevantes y aplicables, sino que también tuvieron un incidencia significativa en el buen manejo emocional de los infantes, fortaleciendo su

bienestar y su capacidad para afrontar desafíos emocionales desde una edad temprana. Se planteó como objetivo general: Determinar, qué implicancia tienen los juegos dramáticos en la autorregulación de las emociones de los niños y niñas de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí 2023 y como objetivos específicos, en primer lugar, se buscó: Analizar mediante el pre-test el nivel de autorregulación de las emociones de los infantes de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, 2023, para ello se usó una ficha de observación, permitiendo tener una visión panorámica de cómo se encuentran los niños emocionalmente antes de aplicar los talleres sobre juegos dramáticos. Como segundo objetivo específico se planteó: Analizar mediante el post-test el nivel de autorregulación de las emociones de los niños, usando la misma ficha de observación, después de haber intervenido con los talleres de juegos dramáticos. Este objetivo permitió examinar si la participación de los niños en estos juegos les ayudó a identificar de forma apropiada sus emociones, este logro fue fundamental para el mejor manejo de habilidades como la empatía y las relaciones interpersonales saludables, brindando herramientas valiosas para comprender mejor sus propios sentimientos y la de los demás, lo cual impactó positivamente en su bienestar psicológico y social. Como tercer objetivo específico se planteó: Diagnosticar de qué manera influyen los juegos dramáticos en las dimensiones de reconocimiento y expresión de sus emociones de los niños. Este objetivo permitió tener evidencias de que la participación de los niños en actividades dramáticas brinda una vía segura y creativa para expresar sus emociones, lo cual puede ser especialmente relevante en entornos como el de la IEI N° 205-Ocallí, donde los niños enfrentan desafíos socioemocionales específicos. Por lo tanto, al reconocer y expresar correctamente diversas emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, entre otras), mediante el lenguaje verbal y corporal, se desarrolló habilidades emergentes de autorregulación emocional, como la capacidad de calmarse ante situaciones de estrés o frustración. Como cuarto objetivo específico se planteó determinar la influencia de los juegos dramáticos en la autorregulación emocional de los infantes, comparándose los resultados del Post-Test con los del Pre-Test. Esto permitió asegurar que la participación continuada de estos juegos tiene un impacto significativo que permitieron a los infantes entender y gestionar sus emociones de manera más efectiva. Para lograr los objetivos se ha tenido a bien usar el diseño pre-experimental. Durante mis prácticas pedagógicas, identifiqué el problema y me planteé investigar formulándolo mediante la siguiente interrogante *¿Qué implicancia tienen los juegos dramáticos en la autorregulación de las emociones en pre-escolares de 5 años de la IEI N° 205?*. Luego se identificó la población, compuesta por 82 niños de 3, 4 y 5 años de edad, consiguientemente se eligió de manera

intencional la muestra, constituida por los 35 niños de 5 años, de los cuales 16 son niñas y 19 son niños de la edad de 5 años de la IEI N° 205- Ocallí. La justificación de esta investigación radicó en comprobar cuan importantes son los juegos dramáticos para comprender y abordar de manera efectiva la autorregulación emocional. Los juegos dramáticos se plantearon como una posible herramienta para promover esta habilidad crucial en los niños, así mismo se consideró fundamental contar con evidencia empírica que respalde su eficacia y validez en este contexto específico. Al determinar la implicancia de estos juegos en la autorregulación emocional de los niños, se pudo ofrecer a los educadores y profesionales de la salud una estrategia efectiva y adaptada a las necesidades de los niños de esta comunidad. Además, esta investigación contribuyó al conocimiento científico en el campo del desarrollo emocional infantil y proporcionó información relevante para futuros estudios y programas de intervención. Durante las sesiones de aprendizaje se administró un conjunto de actividades organizadas a partir de la aplicación de talleres basados en juegos dramáticos para la recolección de información usándose como instrumento; una ficha de observación, la misma que fue ejecutada en 2 momentos: Al iniciar y al finalizar la investigación, considerando los criterios de evaluación propuestos por el CNEB (2016), A: Logro Esperado, B: En Proceso y C: en Inicio; cabe recalcar que para el presente trabajo no se ha considerado la calificación AD de la escala valorativa por decisión del investigador, dado a que el estudiante debe ubicarse en el nivel 2 del estándar al finalizar el II ciclo del nivel inicial y en inicio del siguiente ciclo; la ficha de observación fue validada por tres expertos y tuvo como propósito recopilar información mediante la observación directa y sistemática de acuerdo a la intervención con los “juegos dramáticos” para determinar, qué implicancia tiene esta variable en la regulación emocional de los pre-escolares de 5 años de edad de la IEI N° 205, de esta manera se contrastó y analizó la teoría y la práctica (MINEDU, 2016).

Bajo este marco, para el presente estudio se ha tenido a bien considerar las investigaciones de varios autores sobre la implicancia de los juegos dramáticos en la autorregulación de las emociones de los pre-escolares, reconociendo a estos juegos como una herramienta para promover esta habilidad crucial en los niños. Estas investigaciones destacan su importancia de utilizar estrategias que incentiven el desarrollo de la autorregulación de las emociones durante esta etapa. Estos autores reconocen a los juegos dramáticos como una herramienta efectiva para fomentar esta habilidad crucial en los niños. Además, estas investigaciones evidencian el progreso de la autorregulación emocional durante esta etapa

crucial del desarrollo infantil, demostrando que los juegos dramáticos ofrecen a los niños en edad preescolar un entorno seguro y creativo donde pueden explorar y expresar sus emociones. Al participar en juegos de roles y representaciones teatrales, los infantes tienen la posibilidad de vivenciar diversas situaciones emocionales. y practicar cómo regular sus reacciones emocionales. Esto no solo les ayuda a comprender mejor sus propias emociones, sino que también les ayuda a desarrollar la habilidad de identificar y reaccionar adecuadamente a las emociones de los demás.

Así mismo, las investigaciones previas han subrayado lo relevante que es la educación infantil en el mejor manejo de la autorregulación de sus emociones. Durante estos primeros años, los pre-escolares aprenden a identificar y gestionar sus emociones de manera adecuada. Por tanto, es crucial implementar estrategias efectivas que fomenten la autorregulación emocional y establezcan una base sólida para un desarrollo socioemocional saludable a largo plazo. García (2020), en su investigación subraya la importancia de estas estrategias, no obstante, debido a la pandemia, la investigación no pudo llevarse a cabo de manera presencial. Tratar las emociones en el aula ya es un desafío, y hacerlo a distancia resulta aún más complejo, lo que podría haber llevado a resultados inconsistentes en cuanto al manejo y gestión de las emociones. Los resultados habrían sido positivos, aunque con variaciones significativas, ya que no todos los niños tienen la misma percepción y manejo de sus emociones. Estrugo y Moreira (2020), en su revisión sistemática, analizaron cómo los juegos dramáticos se relacionan con la autorregulación emocional, encontrando resultados variados en esta área, lo que resalta la necesidad de seguir investigando para entender mejor esta relación y determinar su direccionalidad. Sin embargo, concluyeron que los juegos dramáticos maduros están estrechamente ligado a la adquisición de habilidades de autorregulación, fundamentales para la transición a la primaria y para el desarrollo a lo largo de la vida. En resumen, dos elementos clave en este estudio son la calidad del juego y la inclusión de elementos de fantasía. Estos factores son esenciales para aprovechar al máximo los beneficios del juego dramático en el desarrollo emocional de los niños.

Villena (2023), en su investigación, revela que mediante la triangulación y análisis de datos, favorece la expresión emocional de los infantes del subnivel inicial 2. A nivel nacional, Panduro (2019), obtuvo como resultados que un 13.75% en un nivel inicial, 15.00% en proceso y 71.25% en logro para la variable de autorregulación emocional, y

un 11.25% en inicial, 41.25% en proceso y 47.50% en logro para la variable de socialización. Tras analizar los resultados, se encontró una correlación positiva media (0.399) entre ambas variables. Por otro lado, Neyra (2022), en su tesis demostró una mejora significativa en la socialización, con un 86.67% alcanzando un nivel logrado. La prueba de hipótesis de Wilcoxon ($p = 0.00 < 0.05$) indicó una mejora significativa en las capacidades sociales de integración, adaptación, aceptación y comunicación de los niños. A nivel local, Gómez y Gutiérrez (2021), en su trabajo, concluyeron que hubo una mejora significativa en la autoestima de los estudiantes, evidenciada por los resultados del pre-test y post-test. En el primero, se obtuvo un 77.9% en la escala de alerta, 25.2% en proceso y 0.9% en logro satisfactorio, sin embargo en el post-test se alcanzó un 0% en alerta, 11.3% en proceso y 88.7% en logro satisfactorio, mostrando el impacto positivo de la dramatización en la autoestima de los estudiantes investigados. Además, destacan que la dramatización como estrategia didáctica fomenta el pensamiento creativo, la colaboración y el entusiasmo, así como motiva el interés de los estudiantes en los temas tratados en clase, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, Petsayit y Samekash (2020), en su tesis concluyeron que el juego dramático es un estímulo efectivo para el desarrollo de habilidades de expresión oral en los niños del nivel inicial.

El propósito de esta investigación fue comprender el proceso de autorregulación emocional en niños pequeños que inician su escolarización básica. Según Muñoz (2018), la autorregulación es un constructo complejo que abarca diversas habilidades, como cumplir con demandas contextuales, modular la intensidad de las acciones en entornos sociales y educativos, y postergar la ejecución de acciones deseables. Según la OCDE (2010), los individuos tienen la capacidad de influir en qué emociones experimentan, cuándo las sienten y cómo las expresan. El buen manejo de las emociones es crucial tanto en entornos sociales como en educativos, ya que es fundamental en el desarrollo de individuos responsables y exitosos. Bisquerra y Pérez (2007, p.71), en su artículo sobre "*Competencias emocionales*", explican que la regulación emocional influye en la gestión adecuada de las emociones, . Esto contribuye a tomar consciencia de la relación entre emoción, cognición y conducta, desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas y la capacidad de generar emociones positivas. La expresión emocional, por otro lado, implica la habilidad de manifestar las emociones de manera adecuada, comprendiendo que el estado emocional interno no siempre se refleja en la expresión externa. La capacidad de regular las emociones y enfrentarse a sentimientos negativos juega un papel crucial en

cómo nos presentamos ante los demás, incluyendo el control de nuestras propias emociones, la gestión de la impulsividad, la tolerancia a la frustración y la perseverancia frente a los obstáculos. Asimismo, implica la habilidad de priorizar las recompensas a largo plazo sobre la gratificación inmediata.

La autorregulación es una habilidad humana compleja y universal que orienta la conducta hacia metas y aumenta la probabilidad de satisfacer diversas necesidades individuales. Según Martin y McLelland (2007), la verdadera autorregulación implica establecer metas personales, definir las tareas necesarias para alcanzarlas y llevar a cabo este proceso a lo largo de la vida. En la infancia, estas metas emergen en el imaginario de los niños, relacionadas con el papel que desempeña la escuela en sus proyectos futuros (Peña Ochoa, 2010). Por tanto, la autorregulación también responde a metas proyectadas hacia el futuro y puede ser crucial en el desarrollo de este proceso (Muñoz, 2018). Desde una perspectiva histórico-cultural, los procesos psicológicos superiores como la autorregulación se desarrollan a través de la mediación con los demás. En estas interacciones, los niños interiorizan signos e instrumentos culturales que les permiten regular su conducta (Vygotsky, 2009). La cultura escolar, como contexto social, implica normas, símbolos, estructuras y valores que los niños deben comprender durante su vida escolar. En el primer ciclo de educación infantil, la escolarización desafía a los niños a entender el funcionamiento de esta cultura escolar. Durante estos primeros años, deben aprender el sistema de calificaciones, las jerarquías en las relaciones con los adultos, la valoración de las normas, las rutinas y las estructuras que dan sentido a las actividades escolares. La autorregulación implica dominar el comportamiento en este nuevo escenario con la finalidad de lograr tanto metas personales como sociales propuestas por este contexto escolar. Para alcanzar sus objetivos dentro de la cultura escolar, los niños deben cumplir con ciertos requisitos como el rendimiento académico, identificado como un factor crucial para la estabilidad emocional y los logros del aprendizaje. Un estudio realizado en Chile confirmó que la autorregulación conductual está asociada con un mejor rendimiento académico en alumnos de cuarto ciclo, en línea con la literatura internacional (Weis, Trommsdorff y Muñoz, 2016). Por tanto, entender el proceso de autorregulación en los estudiantes del primer ciclo de educación primaria no solo ayudará a identificar los elementos clave para mejorar el rendimiento académico, sino también a reconocer la autorregulación como un proceso formativo en el desarrollo de su personalidad, especialmente en relación con las metas que se proponen a sí mismos.

Los procesos de autorregulación se estudian especialmente en edades tempranas y se relacionan con la madurez cognitiva alcanzada en estas etapas sensibles. La autorregulación emocional se considera una habilidad crucial para controlar los impulsos desde la infancia, cuando los niños enfrentan interacciones estresantes tanto dentro como fuera del hogar, que incluyen diversas prohibiciones y les enseñan las reglas de la vida social. La transición a la escuela implica un proceso en el cual el niño ingresa al entorno académico, empezando a familiarizarse con el cumplimiento de reglas, lo cual influye en cómo expresan y controlan sus emociones, siguiendo las normas de comportamiento social. Según Vygotsky, aprender a regular tanto el comportamiento de los demás como el propio es crucial para el buen manejo de las funciones mentales superiores. En las aulas de preescolar, los niños de tres y cuatro años muestran una obsesión por las normas y dedican mucho tiempo a informar al profesor cada vez que alguien las incumple. Esto indica que los niños primero intentan regular a los demás antes de regularse a sí mismos, reforzando así la norma. Una vez establecida una regla, puede aplicarse en otras situaciones similares y el niño comienza a interiorizarla o generalizarla. Esta capacidad de transferir el conocimiento adquirido a diferentes contextos es esencial en el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades cognitivas. A medida que el niño practica la aplicación de las reglas en diferentes escenarios, su comprensión se fortalece y se vuelve más flexible, permitiéndole adaptarse y resolver nuevos problemas de manera más eficiente. Esta habilidad de generalización tiene un impacto significativo en su crecimiento intelectual y en su capacidad para enfrentar desafíos en diversos ámbitos de la vida. El juego, al igual que otras actividades interactivas, desempeña un papel crucial en la socialización, regulación del comportamiento e interiorización de normas y reglas sociales en este proceso. Estas etapas preceden a la generación de estrategias metacognitivas de autorregulación emocional a lo largo del desarrollo de la personalidad (Gándara y García, 2019).

Delors de la UNESCO (1998) destacó en su informe lo crucial que es la educación emocional para prevenir problemas y promover el bienestar personal y social. Según Bisquerra (2003), la educación emocional es un proceso continuo que abarca el desarrollo integral del individuo, enfocado en el mejor manejo de competencias emocionales. Durante la etapa educativa inicial de los niños, se presentan emociones y sentimientos nuevos a medida que experimentan intereses, necesidades y desafíos. Esto implica la necesidad de establecer estrategias y establecer relaciones con su entorno para su desarrollo integral. La educación emocional cumple un papel fundamental en el

aprendizaje de los niños en el manejo de situaciones difíciles y cultivo de el autocontrol emocional. Es esencial que la escuela y la familia trabajen juntas para fomentar el aprendizaje emocional y formar niños con autoestima elevada, optimismo, empatía y la capacidad de superar obstáculos, evitando la frustración y promoviendo el bienestar personal y social. Según Elia (2003), las habilidades socioemocionales son esenciales para el crecimiento humano, y fomentar la inteligencia emocional en la educación temprana es la forma más efectiva de asegurar el desarrollo integral de los niños. Como educadores, tenemos la responsabilidad de formar individuos críticos, imparciales, autónomos y capaces de resolver conflictos, integrándose y contribuyendo al avance de una sociedad democrática. Al trabajar en la inteligencia emocional, podemos alcanzar el éxito educativo, lo cual, a su vez, impulsa el progreso social (Casanova, s.f.).

Con el fin de mejorar la comprensión de este estudio, se han tenido en cuenta las siguientes definiciones.

Las emociones

Las emociones surgen como una respuesta a un suceso externo o interno, además, el mismo estímulo puede generar emociones diferentes en diferentes personas, lo que sugiere que la experiencia emocional es subjetiva y puede variar según la perspectiva individual (Bisquerra, 2009, p. 20).

Las emociones son esenciales en la experiencia humana, abarcando una variedad de sentimientos como alegría, tristeza, miedo e ira. No son solo reacciones fisiológicas, sino fenómenos complejos que involucran pensamientos, percepciones y comportamientos influyendo en nuestras acciones y conexiones con los demás. Al experimentar emociones, nuestro cuerpo reacciona automáticamente: el corazón late más rápido, las palmas sudan y los músculos se tensan. Estas emociones influyen en nuestra forma de pensar y actuar; por ejemplo, la felicidad nos lleva a ver el mundo de manera más optimista, mientras que la ira concentra nuestra atención en la fuente de frustración. Además, las emociones impactan nuestras relaciones: las positivas fortalecen los vínculos, mientras que las negativas pueden dañarlos. Aprender a identificar y gestionar nuestras emociones es crucial para el bienestar personal y social, permitiéndonos tomar decisiones más acertadas y construir relaciones significativas.

Según Muñoz (2018), clasifica a las emociones como:

- **Emociones negativas:** Resultan al evaluar algo como desfavorable (incongruencia) y esto nos hace sentir amenazados, frustrados o retrasados en nuestros objetivos. Estas emociones abarcan el miedo, la ira, la ansiedad, la tristeza, la culpa, la vergüenza, la envidia, los celos y el asco, entre otras. Las emociones negativas surgen cuando percibimos algo en nuestra vida como una amenaza, una pérdida o un obstáculo que dificulta alcanzar nuestros objetivos, así como en situaciones cotidianas desafiantes, exigiendo energía y acción para enfrentar la situación de manera urgente y encontrar una solución.
- **Emociones positivas:** Surgen cuando evaluamos algo como favorable y nos sentimos orgullosos, felices, amados o aliviados al lograr nuestros objetivos o acercarnos a ellos. Estas emociones abarcan la alegría, el orgullo, el amor, el afecto y la felicidad, se experimentan cuando algo en nuestra vida es apreciado como un avance hacia nuestras metas personales, estas emociones nos llenan de alegría y satisfacción al lograr nuestros propósitos y mejorar nuestra calidad de vida. Este bienestar tiene una dimensión personal y social, ya que no solo nos concierne a nosotros mismos, sino también a las personas que amamos y a la humanidad en general.
- **Las emociones ambiguas:** Estas emociones incluyen la sorpresa, la esperanza, la compasión y emociones estéticas. Aunque no se ajustan a una categoría clara, estas emociones comparten características con las positivas, ya que son breves y no requieren una gran cantidad de energía para afrontar la situación. Sin embargo, también comparten características con las negativas, ya que pueden movilizar recursos para afrontar un desafío. Algunos autores las consideran emociones problemáticas o borderline, mientras que otros las ven como neutrales.

El juego

Según la guía del MINEDU, el juego es una actividad natural y divertida en la que los niños de manera creativa transforman la realidad, expresando su propia experiencia (Ministerio de Educación, 2009). Por su parte H. Spencer (1855), citado por Llamas (2009), describe el juego como una actividad que los seres vivos realizan sin un fin aparente, simplemente para liberar el exceso de energía. Blanchard y Cheska, mencionados por Llamas (2009), definen el juego como una acción voluntaria y placentera con límites temporales y contenido de ficción. Además, Ortega (1991) considera que el juego es fundamental en la teoría de Piaget, ya que ayuda a mejorar las habilidades cognitivas. La habilidad de jugar está profundamente conectada con la

capacidad de simbolizar y representar cosas, lo cual es fundamental para el avance y formación del niño.

Según Piaget, los niños interactúan con su entorno mediante las siguientes manifestaciones:

La asimilación, pues a través de él, los niños adaptan la realidad a sus propios esquemas. Así, el juego se considera una asimilación de lo real a las capacidades del niño.

La acomodación, permite a los niños integrar nuevas experiencias y representar su realidad de manera significativa, facilitando su desarrollo cognitivo y emocional.

Por otro lado, la adaptación es el proceso que engloba tanto la asimilación como la acomodación, permitiendo a los niños ajustarse de manera efectiva a su entorno. Así, el juego no solo implica asimilar lo real a sus capacidades, sino también acomodar sus esquemas para comprender y responder a nuevas situaciones.

Según Mayor (1987), el juego dramático constituye una situación interactiva en la que los niños adoptan distintos roles y perspectivas, representando objetos, personajes y acciones. A través de la expresión dramática, los niños dan vida a personajes y escenarios, mientras que la expresión corporal se centra en mostrar actitudes y emociones a través de sus movimientos. Ambas formas de expresión tienen como objetivo comunicar mensajes mediante gestos, siendo el juego simbólico especialmente importante en la Educación Infantil. El juego dramático combina estas dos expresiones y tiene un gran valor educativo, ya que brinda a los niños un espacio para la imaginación, la creatividad, la espontaneidad y el desarrollo emocional, social e intelectual. A través de este tipo de juego, los niños pueden manifestar sus emociones, explorar su entendimiento del mundo y de las personas, y compartir su percepción de la realidad. Estas formas de expresión son esenciales para establecer relaciones, comunicarse e intercambiar ideas con los demás.

Según Mayor (1987), el juego dramático es una situación interactiva y recíproca en la que los niños asumen diversos roles y perspectivas, representando objetos, personajes y acciones. A través de la expresión dramática, los niños interpretan personajes y situaciones, mientras que la expresión corporal se enfoca en manifestar actitudes y estados de ánimo mediante sus acciones y movimientos. Ambas formas de expresión buscan comunicar mensajes a través de gestos, siendo el juego simbólico especialmente relevante durante la Educación Infantil. Mediante estos juegos, los infantes tienen la oportunidad de asumir diferentes roles y situaciones, comportándose como si fueran otras personas o

simulando acciones. El juego dramático combina estas dos formas de expresión y posee un gran valor educativo, ya que ofrece a los niños un espacio para la imaginación, la creatividad, la espontaneidad y el desarrollo emocional, social e intelectual. A través de este tipo de juego, los niños pueden expresar sus emociones y tensiones, explorar su comprensión del mundo y de las personas, y compartir su visión de la realidad. Estas formas de expresión son fundamentales para establecer relaciones, comunicarse e intercambiar ideas con los demás.

Según Serrano (2018) enuncia entre sus características del juego dramático:

- Interacciones entre pares: El juego dramático suele ocurrir entre pares que tienen una buena relación y experiencias compartidas, lo que facilita la comunicación y la comprensión mutua.
- Uso del lenguaje corporal: Los elementos tanto físicos como humanos se convierten en objetos simbólicos. Se utiliza movimientos corporales y expresiones faciales para comunicar mensajes y representar roles.
- Simulación y fantasía: Mantiene una trama ficticia permitiendo a los niños explorar situaciones y roles que no pueden vivir en la vida real.
- Creatividad y espontaneidad: Desarrolla la capacidad de los participantes para generar ideas originales y actuar de manera natural y sin restricciones durante una representación.
- Desarrollo de habilidades sociales: Ayuda a que los niños desarrollen la comunicación, la cooperación así como la resolución de conflictos.
- Desarrollo de habilidades emocionales: Ayuda a que los niños desarrollen la empatía, la comprensión y la regulación de las emociones.
- Desarrollo de habilidades cognitivas: Ayudar a que los niños desarrollen la planificación, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- Flexibilidad y adaptabilidad: Ayuda a que los niños estén dispuestos a cambiar y ajustar sus roles y situaciones según sea necesario.
- Interacción con el entorno: Involucrar la interacción con el entorno, como el uso de objetos y espacios para representar diferentes situaciones.
- Desarrollo de la imaginación: Fomenta en los niños el desarrollo de su imaginación, permitiéndoles explorar diferentes mundos y situaciones.

- Desarrollo de la confianza: Ayuda a que los niños desarrollen la confianza en sus habilidades, permitiéndoles explorar diferentes roles y situaciones de manera segura y divertida.

Es fundamental destacar que los juegos dramáticos se desarrollan en un entorno de interacción entre iguales, donde los niños comparten una buena relación y experiencias comunes. Esta dinámica permite que los niños se sumerjan en la actividad con total seriedad y dedicación, utilizando gestos, acciones y palabras para dar vida a sus representaciones. Al imitar roles del mundo adulto, los niños exploran y comprenden mejor su entorno social y cultural. El juego dramático no solo es una actividad lúdica, sino que también tiene un gran valor educativo.

En cuanto a la evolución del juego dramático durante la primera infancia, este comienza a surgir en su forma más simple alrededor de los 3 o 4 años, luego se convierte de mucha importancia para 1er ciclo de Primaria, aproximadamente entre los 7 y 8 años. Es fundamental que los niños puedan jugar sin restricciones ni cambios en las reglas, conforme van creciendo, madurando y adquiriendo más experiencia, irán aceptando y comprendiendo mejor estos aspectos. Permitir que los niños se involucren en el juego dramático sin restricciones fomenta su creatividad y espontaneidad. Estos tipos de juegos son cruciales para su buen desempeño emocional y social, ya que les ayuda a comprender diferentes roles y situaciones. Mientras los niños maduran, van aprendiendo a seguir reglas y estructuras más complejas, lo que también contribuye a su desarrollo cognitivo. El juego dramático no solo es divertido, sino que también es una estrategia educativa poderosa que ayuda en el crecimiento global de los infantes.

En el contexto del desarrollo infantil y la psicología del niño, los niños y niñas van formando su identidad y su percepción de sí mismos, de los demás y del mundo a medida que interactúan con su entorno. A medida que los niños crecen, empiezan a identificar sus emociones y a aprender a comunicarlas, buscando la ayuda de los adultos cuando lo requieren. Este proceso de formación de identidad se fundamenta en el entendimiento que obtienen sobre sí mismos, abarcando sus características personales, intereses, preferencias y habilidades. Desde el nacimiento, reciben el cuidado y la atención de su familia, lo que les ayuda a establecer vínculos seguros. Estos lazos les permiten relacionarse con los demás de manera más confiada y proactiva.

En el ámbito educativo, los niños socializan con sus compañeros y otros adultos, expresando sus gustos y preferencias y diferenciándose de los demás. También aprenden a reconocer y manejar sus emociones y a resolver conflictos. Estas experiencias les brindan la oportunidad de conocerse a sí mismos y a los demás, desarrollando así una mayor autoconciencia y habilidades para interactuar con otros.

II. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Método de investigación

Se usó el método hipotético-deductivo, puesto que el objetivo general planteó establecer una relación de causalidad entre las variables, lo cual requirió formular una hipótesis, es decir se partió de un razonamiento general (hipótesis) hacia lo particular, lo que permitió diseñar una investigación pre-experimental y utilizar análisis estadísticos apropiados generando nuevo conocimiento científico.

La metodología usada por cada objetivo específico fue:

Objetivos	Metodología
Objetivo específico 1: Analizar mediante el pre-test el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023.	<ol style="list-style-type: none">1. Se diseñó y validó por expertos una ficha de observación, que permite medir el nivel de autorregulación de emociones en los niños antes de intervención con juegos dramáticos.2. Se aplicó el instrumento de evaluación (pre-test) a la muestra de niños de 5 años antes de la intervención con juegos dramáticos.3. Se analizó los resultados.
Objetivo específico 2: Analizar mediante el post-test el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023.	<ol style="list-style-type: none">1. Se implementó un programa de intervención con juegos dramáticos (sesiones de aprendizaje), donde los niños participaron en todas las actividades programadas lo que les permitió expresar y desarrollar sus habilidades emocionales.2. Se aplicó el instrumento de evaluación (post-test) a la muestra de niños de 5 años después de la intervención con juegos dramáticos.3. Se analizó los resultados.
Objetivo específico 3: Diagnosticar de qué manera influyen los juegos dramáticos en las dimensiones reconocimiento y expresión de sus emociones de los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023.	<ol style="list-style-type: none">1. Se comparó los resultados del pre-test y post-test para establecer la influencia de los juegos dramáticos en las dimensiones de reconocimiento y expresión de emociones en los participantes.2. Se analizó los resultados.3. Se interpretó los hallazgos
Objetivo específico 4: Determinar la influencia de los juegos dramáticos en la autorregulación de emociones, de los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023.	<ol style="list-style-type: none">1. Se comparó los resultados del pre-test y post-test para establecer la influencia de los juegos dramáticos en la autorregulación de emociones en los participantes.2. Se analizó los resultados.3. Se interpretó los hallazgos

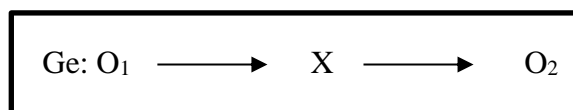
2.2. Diseño de investigación

Enfoque: Se utilizó un enfoque metodológico cuantitativo para recopilar y analizar datos numéricos, lo que permitió obtener resultados más objetivos y precisos. Este enfoque es particularmente útil para comprobar las hipótesis y objetivos planteados.

Nivel: Se utilizó el descriptivo correlacional, lo que significa que se recopiló información sobre las variables estudiadas y se determinó su relación. Esta aproximación se basó en teorías y antecedentes previos que permitieron formular las hipótesis.

Diseño: Corresponde al diseño pre-experimental con pre-test y post-test con un solo grupo. Este diseño se basó en llevar a cabo un experimento con un grupo de participantes, implementando un tratamiento que consistía en experiencias de aprendizaje para cada dimensión, y posteriormente realizando una nueva evaluación según lo mencionado por (Valderrama 2002).

Su esquema es:



Donde:

Ge: Grupo Experimental:

O₁: Pre-test para medir la autorregulación de emociones previa a la intervención con juegos dramáticos

O₂: Post-test para medir la implicancia de los juegos dramáticos en la autorregulación de las emociones.

2.3. Población, Muestra y Muestreo

Población

Estuvo conformada por 82 estudiantes de 3, 4 y 5 años matriculados en la IEI N° 205 de Ocallí durante el año escolar 2023.

Tabla 1.

Infantes de 3, 4 y 5 años matriculados en la IEI N° 205, Ocallí.

AULA	SECCIÓN	VARONES	MUJERES	TOTAL
3 AÑOS	ÚNICA	12	08	20
4 AÑOS	A	08	06	14
	B	07	06	13
5 AÑOS	A	08	09	17
	B	11	07	18
TOTAL		46	36	82

Fuente: Nóminas de matrícula de la IEI N° 205 - Ocallí.

Muestra

Ochoa (2015) señala que la muestra se compone de un grupo específico elegido intencionadamente de la población para realizar un estudio. En lugar de analizar a toda la población, se decidió seleccionar un conjunto representativo de individuos, con el objetivo de obtener datos que puedan ser extrapolados y proporcionar una comprensión más profunda de ciertos aspectos en el área de investigación. Por lo que se decidió utilizar un tipo de muestra no probabilística mediante criterio convencional del investigador, de esta forma se seleccionó a 35 niños de 5 años constituida por 17 niños de la sección A y 18 de la sección B, con un equilibrio de género de 16 niñas y 19 niños.

Tabla 2.

Infantes de 5 años matriculados en la IEI N° 205, Ocallí.

AULA	SECCIÓN	VARONES	MUJERES	TOTAL
5 AÑOS	A	08	09	17
	B	11	07	18
TOTAL		19	16	35

Fuente: Nóminas de matrícula de la IEI N° 205 - Ocallí.

Criterio de inclusión

- Rango de edad:
Niños de 5 años, ya que el objetivo se enfoca específicamente en ese rango de edad.
- Asistencia a un centro educativo:
Niños que asistan a la Institución Educativa Inicial N° 205, Ocallí.
Esto permitió tener acceso a la población de interés y facilitar la implementación de la intervención con juegos dramáticos.
- Autorización de padres o tutores:
Contar con el consentimiento informado de los padres o tutores legales de los niños.
Fue importante para tener la aprobación y participación de los adultos responsables.
- Ausencia de necesidades educativas especiales:
Niños que no presentaron discapacidades o trastornos que puedan afectar significativamente su desarrollo socioemocional. Esto permitió tener una muestra más homogénea y evitar sesgos en los resultados.
- Disponibilidad y asistencia regular:
Niños que puedan asistir de forma regular a las sesiones de juegos dramáticos programadas, con la finalidad de garantizar la participación completa en la intervención.

Criterios de exclusión

- Edad fuera del rango:
Niños menores o mayores de 5 años. Ya que el objetivo se enfocó específicamente en niños de 5 años.
- No asistencia a centro educativo:
Niños que no asistan a la IEI N° 205 - Ocallí. Con la finalidad de poder acceder a la población de interés y aplicar la intervención.
- Falta de consentimiento de padres o tutores:
Niños cuyos padres o tutores legales no brinden el consentimiento informado. Fue indispensable contar con la autorización de los adultos responsables.
- Presencia de necesidades educativas especiales:
Niños que presenten discapacidades o trastornos que puedan afectar significativamente su desarrollo socioemocional. Con la finalidad de mantener la homogeneidad de la muestra.
- Inasistencia o baja participación:
Niños que no puedan asistir de forma regular a las sesiones programadas o que tengan una participación muy limitada en las actividades. Retiro voluntario o forzoso del estudio
- Niños que decidan retirarse voluntariamente del estudio.
Niños que deban ser excluidos por incumplimiento de los criterios.

Muestreo

Se empleó un muestreo no probabilístico, seleccionando los elementos por conveniencia, en base a los aspectos relacionados con los objetivos del autor, y no en la probabilidad. En otras palabras, la muestra se seleccionó según criterios prácticos en lugar de utilizar fórmulas estadísticas (Hernández Sampieri & Fernández, 2014, p. 176).

2.4. Técnica, Instrumento y Procedimiento

Técnica

Se refiere al conjunto de herramientas y métodos empleados para la recolección de datos, lo que permite al investigador obtener información significativa sobre un problema de investigación (Etecé, 2022). En este estudio, se recurrió a la observación, proceso natural y espontáneo que se fundamenta principalmente en la percepción visual. Es una de las técnicas más frecuentes en el aprendizaje cotidiano, ya que facilita la recopilación de

información tanto a nivel individual como grupal. Se aplica en contextos de enseñanza y aprendizaje, así como cuando los niños participan de manera autónoma en actividades.

El Instrumento

En cuanto al instrumento, se empleó una ficha de observación. Este recurso permite al investigador recopilar y registrar información relevante sobre las variables que se desean medir o estudiar. Este instrumento facilita el registro sistemático de conductas, permitiendo valorar la información obtenida de manera adecuada (Ministerio de Educación, 2006, p. 47).

El uso de esta técnica e instrumento, proporcionó una metodología robusta para obtener datos precisos y relevantes en el contexto educativo. La capacidad de los niños para expresarse libremente sin la presión de ser evaluados formalmente permitió obtener una visión auténtica de sus comportamientos y aprendizajes, enriqueciendo así los hallazgos de la investigación.

Prueba de confiabilidad del instrumento

Para obtener datos sobre la autorregulación emocional en niños de 5 años de la IEI N° 205 – Ocallí, se empleó una ficha de observación que contenía 15 ítems con respuestas en formato Likert: Inicio (1), En Proceso (2) y Logro Esperado (3). Este instrumento preserva la unidimensionalidad del constructo original. Se llevó a cabo una prueba piloto con 12 niños de la misma institución, donde se calculó un alfa de Cronbach, que sirve como indicador de la consistencia interna del instrumento, obteniendo un valor superior a 0,8 (Anexo 05). Esto indica que el instrumento presenta una excelente fiabilidad y coherencia interna, lo que garantiza solidez y confianza en las mediciones realizadas.

Toda la información recopilada fue procesada con el software IBM SPSS 27. Tras ingresar los datos en el programa y definir las variables y elementos relevantes, se realizó una limpieza de datos para garantizar que no existieran datos faltantes en los ítems propuestos. Posteriormente, se calculó la confiabilidad de las puntuaciones totales tanto en el pre-test (Anexo 07) como en el post-test (Anexo 09), obteniendo un valor de alfa de Cronbach superior a 0,8, lo que indica que el instrumento posee una buena consistencia interna. Luego, se llevó a cabo la prueba de normalidad, eligiendo utilizar el estadístico Shapiro-Wilk, dado que la muestra es de $n = 35 < 50$. En el pre-test, se obtuvo un valor de 0,937, y en el post-test, el estadístico Shapiro-Wilk arrojó un valor de 0,917 (Anexo

10), lo que indica que los datos no se distribuyen normalmente; por lo tanto, se aplicó una distribución estadística no paramétrica.

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk

	Estadístico	gl	Sig.
Pre-Test	0,937	35	0,019
Post-Test	0,917	35	0,017

Procedimiento

- Formulación del problema de investigación.
- Coordinaciones con Directora de Institución Educativa.
- Coordinación con los padres de familia.
- Revisión de literatura.
- Antecedentes de investigación.
- Justificación, relevancia y pertinencia.
- Establecimiento de objetivos.
- Formulación de las hipótesis.
- Selección de la población y muestra a estudiar.
- Recolección de datos (aplicación de Pre-Test).
- Diseño metodológico.
- Recolección de datos (Aplicación del post-test).
- Análisis de los datos.
 - Análisis de datos del pre-test.
 - Análisis de datos del pre-test.
- Análisis de datos del post-test: Interpretación de resultados.
- Elaboración de conclusiones.
- Discusión de resultados.
- Recomendaciones.
- Redacción del informe final de la investigación.

2.5. Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis estadístico se utilizó el software SPSS versión 27, el cual consta de dos secciones principales: a) la vista de nombres de variables, que sirve para definir las variables y los datos extraídos de la muestra representativa, y b) la vista de datos,

que es una matriz donde se visualizan los porcentajes finales. Tras aplicar el pre-test y el post-test, los datos recolectados se consolidaron en una hoja de cálculo de Excel y luego se ingresaron en el software SPSS 27 para su análisis. Esta metodología facilitó una organización y evaluación sistemática de la información, permitiendo obtener resultados precisos y relevantes para el estudio.

Análisis estadístico descriptivo:

En el análisis de los datos, se llevó a cabo un conteo exhaustivo utilizando una base de datos introducida en el programa SPSS versión 27. Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los datos recogidos en las evaluaciones pre-test y post-test. En primer lugar, se definieron las variables relacionadas con los instrumentos de evaluación, tales como los juegos dramáticos y la autorregulación emocional. Estas variables fueron adecuadamente codificadas y etiquetadas para facilitar su análisis. Posteriormente, se exploraron y analizaron los datos en SPSS, donde se calcularon y transformaron cada uno de los ítems de la variable dependiente. Esto permitió realizar un análisis efectivo de los datos obtenidos a partir del instrumento de evaluación. En este estudio, se utilizó la prueba de Wilcoxon, que es una prueba estadística no paramétrica empleada para comparar dos muestras relacionadas o emparejadas cuando los datos no siguen una distribución normal.

Elaboración de tablas y figuras:

Con la ayuda de la hoja de cálculo Excel se realizó el análisis de frecuencias y se generó las tablas y figuras que facilitaron la organización y presentación visual de los datos, permitiendo una mejor comprensión de las características inherentes a la variable de estudio y facilitando la comparación del avance del grupo experimental. Finalmente, se procedió a interpretar los resultados y se estableció las diferencias significativas en el reconocimiento y expresión de emociones antes y después de la intervención con juegos dramáticos. Los hallazgos se discutieron en el contexto del marco teórico, los objetivos de investigación y los antecedentes revisados.

2.6. Variables de estudio

Variable Independiente: Juegos dramáticos

Variable Dependiente: Autorregulación de las emociones

Tabla 3. Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICA E INSTRUMENTO	ESCALA VALORATIVA
Independiente (X) Juegos dramáticos	Según Mayor (1987) define el juego dramático Como: “una situación interactiva, reciproca y sincronizada donde los niños y niñas adoptan diversos roles, situándose alternativamente en uno u otro punto de vista, representan objetos, personajes, acciones” (Morón, 2011, p. 1).	En el presente proyecto de investigación, para aplicar la variable “juegos dramáticos” (V.I), se planificó una experiencia de aprendizaje denominada “Jugamos a dramatizar nuestras emociones” con ocho actividades, las cuales serán ejecutadas con estudiantes de 5 años, denominada muestra de 35 estudiantes de la I.E.I N° 205 de Ocallí, para medir la efectividad de los juegos dramáticos en la autorregulación de las emociones; evaluadas a través de un instrumento de evaluación, validado por expertos (ficha de observación)	Expresión Corporal	C1. Realiza diferentes movimientos corporales y manifiesta sus emociones durante los juegos dramáticos. C2. Expresa sus emociones empleando palabras, gestos y movimientos corporales e identifica las causas que las originan.	Técnica La observación;	A: Logro Esperado B: En Proceso C: En Inicio
			Expresión vocal	C3. Actúa de forma independiente en las actividades que realiza y tiene la capacidad de tomar decisiones, teniendo en cuenta sus propias capacidades y considerando a los demás. C4. Dice si está alegre, enojado, triste o con miedo, utilizando gestos y volúmenes de voz.		
Dependiente (Y) Autorregulación de las emociones	Para Muñoz (2018) La autorregulación es un constructo complejo, definido distintamente como la habilidad para cumplir con una petición, para iniciar o cesar actividades de acuerdo a demandas contextuales, para modular la intensidad, frecuencia y duración de los actos motores y verbales en contextos sociales y educativos, para aplazar el actuar sobre un objeto o meta deseada, y para generar conducta socialmente aprobada en ausencia de monitores externos (Muñoz, 2018 p. 36).	Se operacionalizó de acuerdo a sus dos dimensiones: Reconoce y comprende sus emociones; se aplicó un pretest para conocer la autorregulación de las emociones a los niños, luego desarrollando 8 actividades de aprendizaje utilizando los juegos de dramatización, y para ver esta mejora se aplicó el post-test con una escala valorativa A: Logro Esperado B: En Proceso C: En Inicio.	Caracterización y construcción del personaje	C5. Explora los materiales libremente para elaborar sus títeres de las emociones, demostrando creatividad al realizarlo y lo comunica a sus compañeros y docente, cómo lo hizo si está alegre, enojado, triste o con miedo, utilizando gestos y volúmenes de voz. C6. Elige libremente los personajes de las historietas para imitarlo en la escena dramática. C7. Expresa de manera natural y sin inhibiciones a sus compañeros y adultos cercanos, sus vivencias y experiencias al experimentar diferentes emociones.	Instrumento ficha de observación	
			Reconoce sus emociones	C8. Diferencia sus emociones de las de los demás y expresa su preocupación con preguntas, gestos o acciones. C9. Reconoce sus emociones, así como las causas que las originan, al interactuar con sus compañeros y las comunica a través de palabras, acciones o gestos o movimientos.		
			Expresión emocional	C10. Se organiza con sus compañeros y realiza algunas actividades cotidianas y juegos según sus intereses.		

III. RESULTADOS

3.1. Medidas de tendencia central

Para el primer objetivo específico

Objetivo Específico 1: Analizar mediante el pre-test el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023.

➤ Según el resultados del pre-test (Anexo 6), el rango considerado para medir el nivel de autorregulación de emociones es el siguiente:

En inicio : 15 - 23 puntos

En Proceso : 24 - 33 puntos

Logro esperado : 34 - 45 puntos

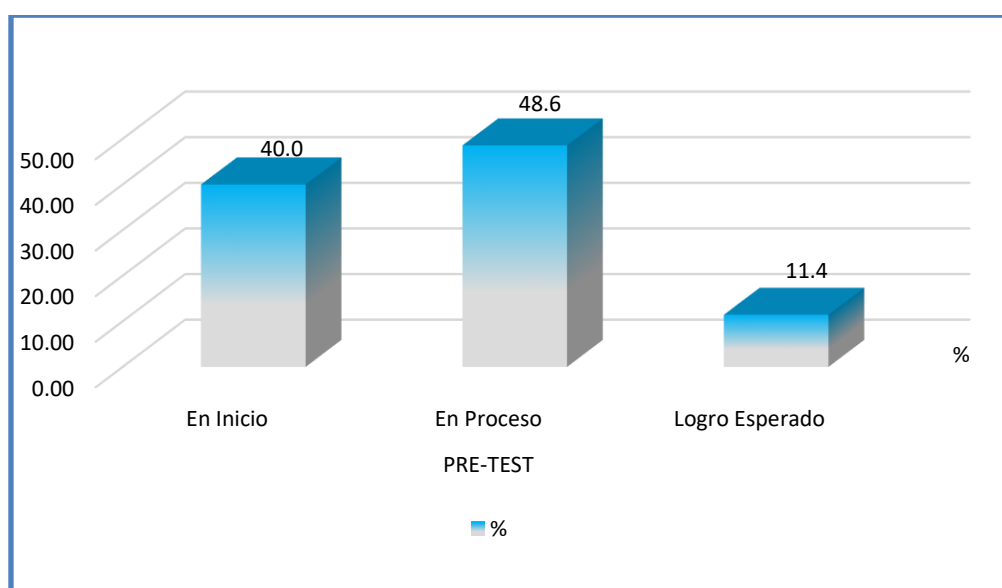
Tabla 4.

Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones en niños de 5 años de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Pre-Test.

	N	%
En Inicio	14	40.0
En Proceso	17	48.6
Logro Esperado	4	11.4
Total	35	100,0

Figura 1.

Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones en niños de 5 años de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Pre-Test.



Interpretación

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 4 de distribución de frecuencias del pre-test, se puede observar que el 40.0 % de los niños de 5 años se encuentran en un nivel "En Inicio" de autorregulación de emociones, el 48.6 se encuentran en un nivel "En Proceso" y solo el 11.4 han logrado el nivel "Logro Esperado". Estos resultados indican que la mayoría de los niños (88.6) aún se encuentran en los niveles más bajos de autorregulación de emociones.

➤ Según el resultados del pre-test (Anexo 6), el rango considerado para medir el nivel de autorregulación de emociones en la dimensión reconocimiento es el siguiente:

En Inicio: 7 - 11

En Proceso: 12 - 16

Logro Esperado: 17 - 21

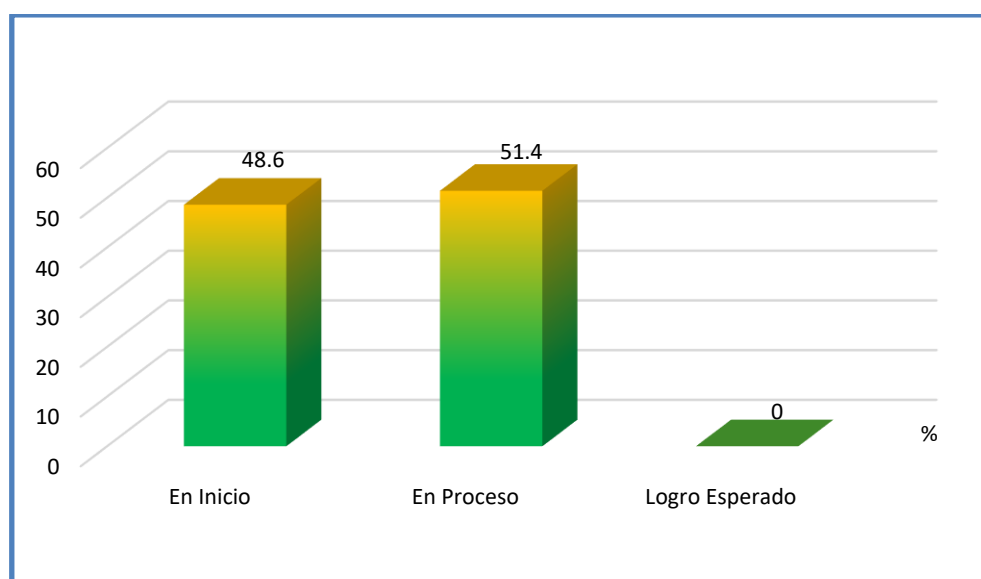
Tabla 5.

Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la dimensión reconocimiento de emociones de los niños de la IEI N° 205, Pre-Test.

	N	%
En Inicio	17	48.6
En Proceso	18	51.4
Logro Esperado	00	0.0
Total	35	100

Figura 2.

Distribución de frecuencias que mide la autorregulación de las emociones en la dimensión reconocimiento de emociones de los niños de la IEI N° 205, Pre-Test.



Interpretación

Según la tabla 5 y/o figura 2, se puede observar que el 48.6 % de los niños de 5 años se encuentran en un nivel "En Inicio" de autorregulación de emociones de acuerdo a la dimensión reconocimiento de emociones, el 51.4 % se encuentran en un nivel "En Proceso" y ningún niño ha demostrado estar en el nivel "Logro Esperado".

➤ Según el resultados del pre-test (Anexo 6), el rango considerado para medir el nivel de autorregulación de emociones en la dimensión expresión de emociones es el siguiente:

En Inicio: 10 - 16

En Proceso: 17 - 23

Logro Esperado: 14 - 30

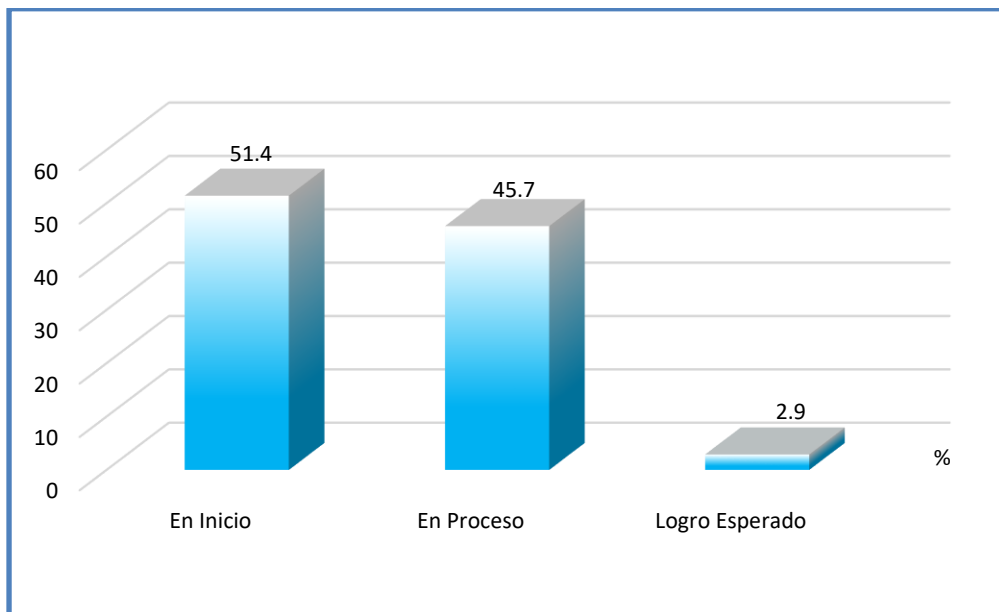
Tabla 6.

Distribución de frecuencia que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la expresión de emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Pre-Test.

	N	%
En Inicio	18	51.4
En Proceso	16	45.7
Logro Esperado	01	2.9
Total	35	100,0

Figura 3.

Distribución de frecuencia que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la expresión de emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023, Pre-Test.



Interpretación

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 6 de distribución de frecuencias del post-test, se puede observar que el 51.4 % de los niños de 5 años se encuentran en un nivel "En Inicio" de autorregulación de emociones de acuerdo a la dimensión reconocimiento de emociones, el 45.7 % se encuentran en un nivel "En Proceso" y solamente el 2.9 % ha demostrado estar en el nivel "Logro Esperado".

Estos resultados indican que la mayoría de los niños aún se encuentran en los niveles más bajos en cuanto a la regulación de emociones, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias como los juegos dramáticos con la esperanza de que estos les permita desarrollar esta habilidad.

Para el segundo objetivo específico

Objetivo Específico 2: Analizar mediante el pre-test el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023.

➤ Según el resultados del post-test (Anexo 8), el rango considerado para medir el nivel de autorregulación de emociones en los niños de 5 años, de la IEI N° 205 – Ocallí, Amazonas 2023, es el siguiente:

En inicio	: 15 - 23 puntos
En Proceso	: 24 - 33 puntos
Logro esperado	: 34 - 45 puntos

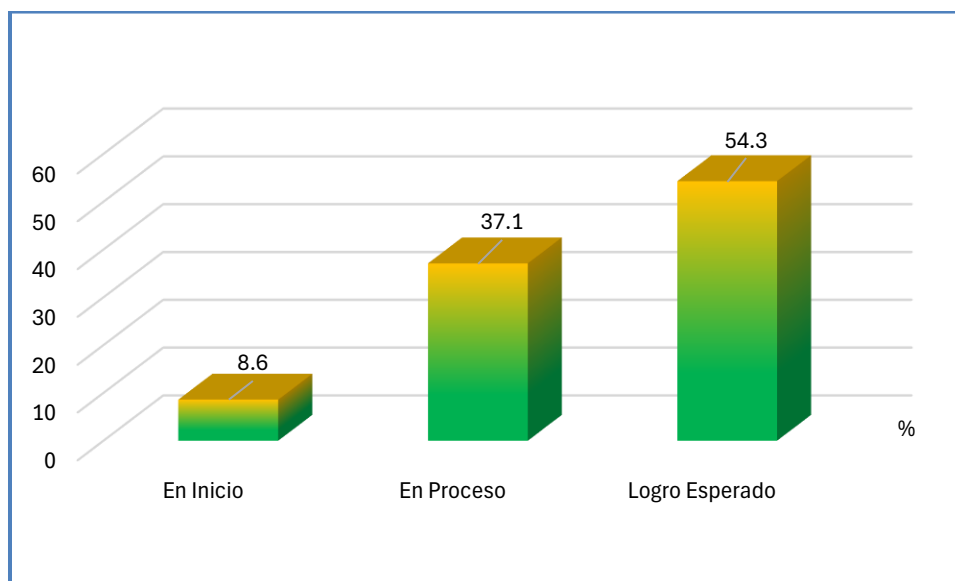
Tabla 7.

Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Post-Test.

	N	%
En Inicio	03	8.6
En Proceso	13	37.1
Logro Esperado	19	54.3
Total	35	100

Figura 4.

Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Post-Test.



Interpretación

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 7 de distribución de frecuencias del post-test, se puede observar que el 8.6 % de los niños de 5 años se encuentran en un nivel "En Inicio" de autorregulación de emociones, el 37.1 % se encuentran en un nivel "En Proceso" y el 54.3 % han logrado el nivel "Logro Esperado". Estos resultados indican que la mayoría de los niños (91.4 %) se encuentran en los niveles más altos de autorregulación de emociones.

➤ Según el resultados del post-test (Anexo 8), el rango considerado para medir el nivel de autorregulación de emociones en la dimensión reconocimiento es el siguiente:

En Inicio: 7 - 11

En Proceso: 12 - 16

Logro Esperado: 17 - 21

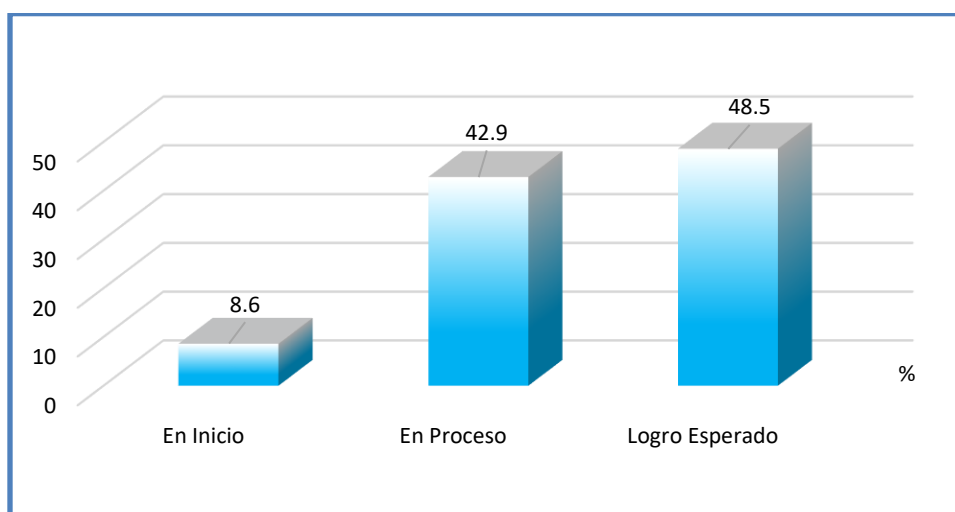
Tabla 8.

Distribución de frecuencias que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la dimensión reconocimiento de emociones de los niños de la IEI N° 205- Post-Test.

	N	%
En Inicio	03	8.6
En Proceso	15	42.8
Logro Esperado	17	48.6
Total	35	100

Figura 5.

Distribución de frecuencias que mide la autorregulación de las emociones en la dimensión reconocimiento de emociones de los niños de la IEI N° 205, Post-Test.



Interpretación

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 8 de distribución de frecuencias del post-test, se puede observar que el 8.6 % de los niños de 5 años se encuentran en un nivel "En Inicio" de autorregulación de emociones de acuerdo a la dimensión reconocimiento de emociones, el 42.9 % se encuentran en un nivel "En Proceso" y 48.5 % se encuentran en el nivel "Logro Esperado".

➤ Según el resultados del post-test (Anexo 8), el rango considerado para medir el nivel de autorregulación de emociones en la dimensión expresión de emociones es el siguiente:

En Inicio: 10 - 16

En Proceso: 17 - 23

Logro Esperado: 14 - 30

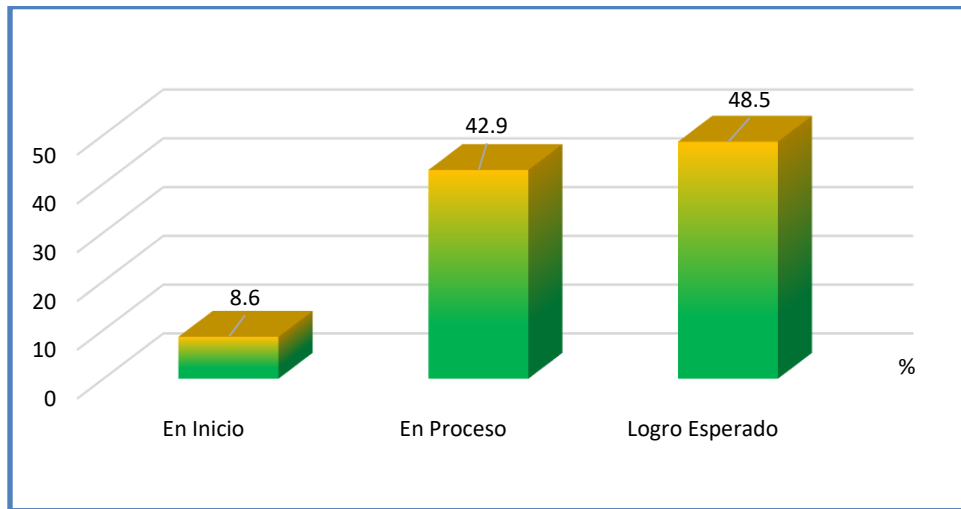
Tabla 9.

Distribución de frecuencia que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la expresión de emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023 – Post-Test.

	N	%
En Inicio	03	8.6
En Proceso	15	42.9
Logro Esperado	17	48.5
Total	35	100,0

Figura 6.

Distribución de frecuencia que mide el nivel de autorregulación de las emociones en la expresión de emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023, Post-Test.



Interpretación

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 9 de distribución de frecuencias del post-test, se puede observar que el 8.6 % de los niños de 5 años se encuentran en un nivel "En Inicio" de autorregulación de emociones de acuerdo a la dimensión reconocimiento de emociones, el 42.9 % se encuentran en un nivel "En Proceso" y 48.5 % se encuentran en el nivel "Logro Esperado".

Estos resultados indican que la mayoría de los niños aún se encuentran en los niveles más altos en cuanto a la autorregulación de emociones, lo que evidencia que intervención con talleres basados en juegos dramáticos ha permitido desarrollar esta habilidad.

Para el tercer objetivo específico

Objetivo Específico 3: Diagnosticar de qué manera influyen los juegos dramáticos en las dimensiones reconocimiento y expresión de sus emociones de los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023.

➤ Para medir el nivel de influencia de los juegos dramáticos en la dimensión reconocimiento de emociones en los niños de 5 años, de la IEI N° 205, se ha considerado el rango siguiente:

- En inicio : 07 - 11 puntos
- En Proceso : 12 - 16 puntos
- Logro esperado : 17 - 21 puntos

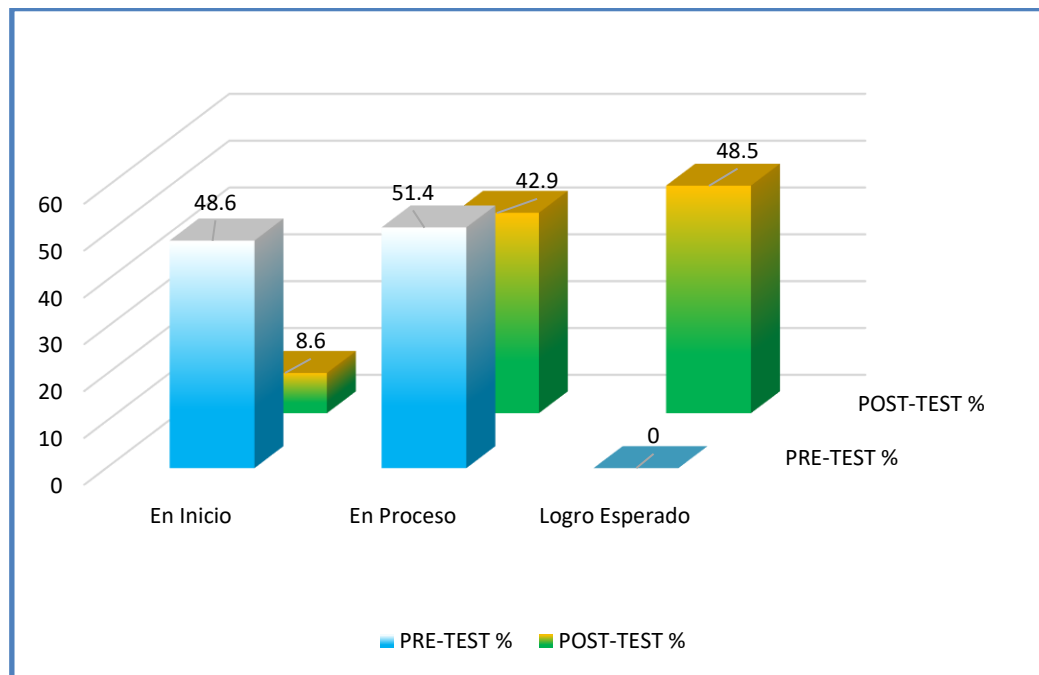
Tabla 10.

Comparación de resultados entre el Pre-Test y Post-Test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la dimensión reconocimiento de emociones de los niños de la I.E.I. N° 205-Ocallí, Amazonas 2023.

	PRE-TEST		POST-TEST	
	N	%	N	%
En Inicio	17	48.6	3	8.6
En Proceso	18	51.4	15	42.9
Logro Esperado	0	0.0	17	48.5
Total	35	100,0	35	100,0

Figura 7.

Comparación de resultados entre el pre-test y post-test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la dimensión reconocimiento de las emociones de los niños de la I.E.I N° 205-Ocallí, Amazonas 2023.



Interpretación

Después de la intervención, se observa una mejora considerable en los resultados. El porcentaje obtenido en el nivel logro esperado aumento considerablemente, del 0.0 % en el pre-test al 48.6 % en el post-test, es decir, después de la intervención ahora se alcanzó el nivel de desempeño mucho más alto. El porcentaje de participantes en la categoría "En Inicio" disminuyó significativamente, del 48.5 % en el pre-test al 8.6 % en el post-test, lo que sugiere una reducción total en el número de participantes con bajo desempeño. La categoría "En Proceso" mantiene un porcentaje considerable (42.9 %), lo que podría indicar que algunos participantes aún se encuentran en un nivel intermedio de desempeño.

➤ Para medir el nivel de influencia de los juegos dramáticos en la dimensión expresión de emociones en los niños de 5 años, de la IEI N° 205, se ha considerado el rango siguiente:

En Inicio: 10 - 16

En Proceso: 17 - 23

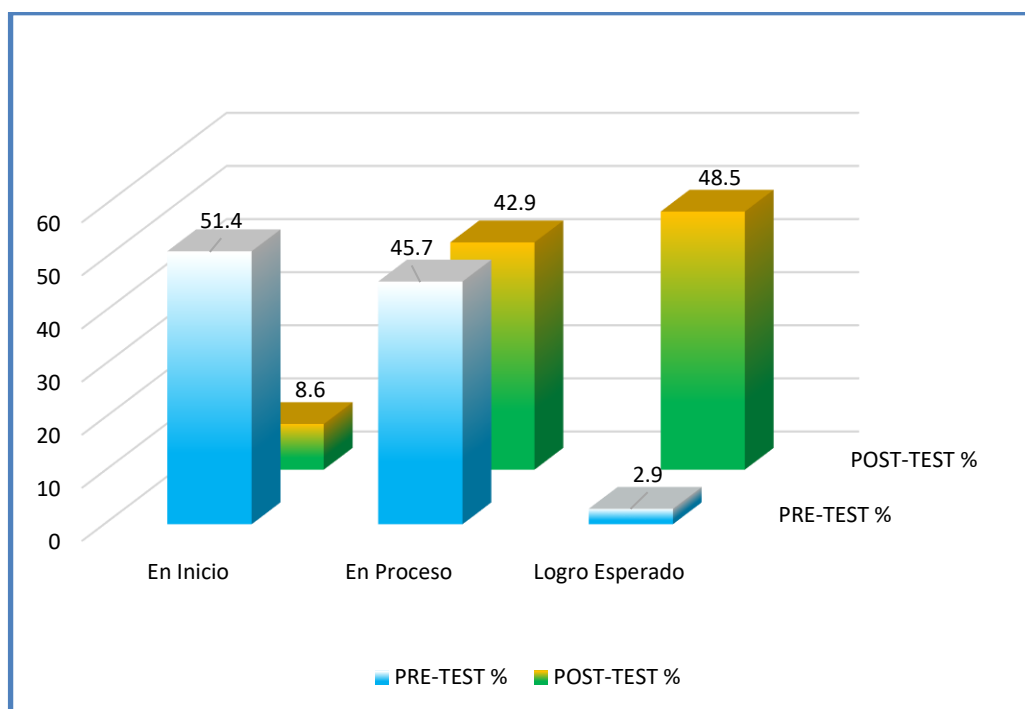
Logro Esperado: 24 – 30

Tabla 11.

Comparación de resultados entre el pre-test y post-test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la dimensión expresión de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023.

	PRE-TEST		POST-TEST	
	N	%	N	%
En Inicio	18	51.4	3	8.6
En Proceso	16	45.7	15	42.9
Logro Esperado	1	2.9	17	48.5
Total	35	100	35	100

Figura 8. *Comparación de resultados entre el pre-test y post-test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la dimensión expresión de las emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023.*



Interpretación

Después de la intervención, se observa una mejora considerable en los resultados. El porcentaje obtenido en el nivel logro esperado aumento considerablemente, del 2.9 % en el pre-test al 48.5 % en el post-test, es decir, después de la intervención se alcanzó el nivel de desempeño mucho más alto. El porcentaje de participantes en la categoría "En Inicio" disminuyó significativamente, del 51.4 % en el pre-test al 8.6 % en el post-test, lo que sugiere una reducción total en el número de participantes con bajo desempeño. La categoría "En Proceso" mantiene un porcentaje considerable (42.9 %), lo que podría indicar que algunos participantes aún se encuentran en un nivel intermedio de desempeño.

Para el cuarto objetivo específico

Objetivo Específico 4: Determinar la influencia de los juegos dramáticos en la autorregulación de emociones de los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023.

➤ Para medir el nivel de influencia de los juegos dramáticos en la dimensión reconocimiento de emociones en los niños de 5 años, de la IEI N° 205, se ha considerado el rango siguiente:

En inicio : 07 - 11 puntos

En Proceso : 12 - 16 puntos

Logro esperado : 17 - 21 puntos

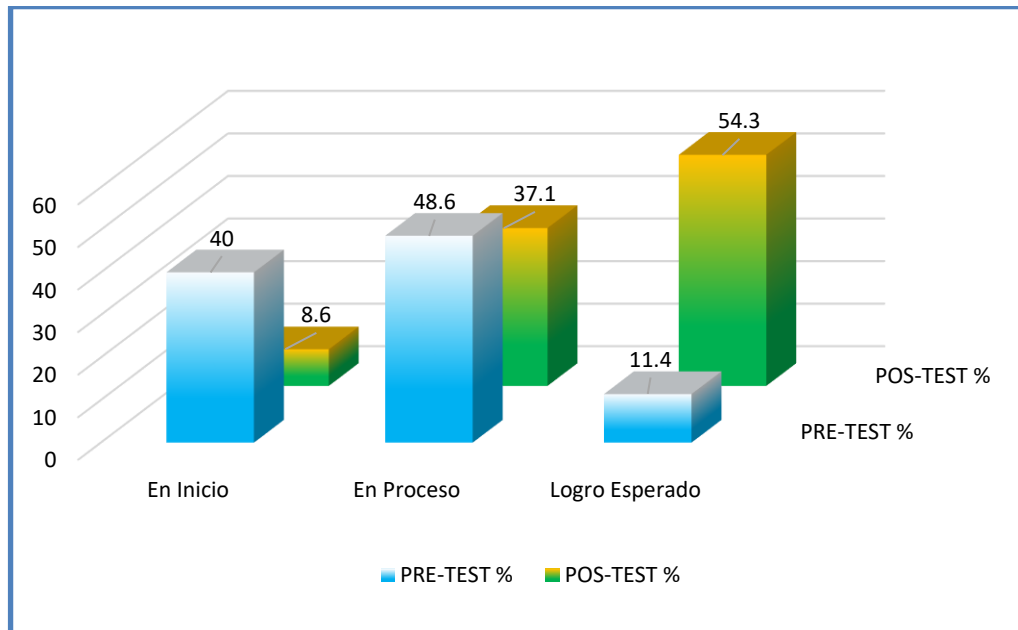
Tabla 12.

Comparación entre le pre-test y post-test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la autorregulación de emociones de los niños de la IEI N° 205-Ocallí, Amazonas 2023.

	PRE-TEST		POS-TEST	
	N	%	N	%
En Inicio	14	40.0	3	8.6
En Proceso	17	48.6	13	37.1
Logro Esperado	04	11.4	19	54.3
Total	35	100	35	100

Figura 9.

Comparación entre le pre-test y post-test sobre la influencia de los juegos dramáticos en la autorregulación de emociones de los niños de la I.E.I. N° 205-Ocallí, Amazonas 2023.



Interpretación

Después de la intervención, se observa una mejora considerable en los resultados. El porcentaje obtenido en el nivel logro esperado aumento considerablemente, del 11.4 % en el pre-test al 54.3 % en el post-test, es decir, después de la intervención ahora se alcanzó el nivel de desempeño mucho más alto. El porcentaje de participantes en la categoría "En Inicio" disminuyó significativamente, del 40.0 % en el pre-test al 8.6 % en el post-test, lo que sugiere una reducción total en el número de participantes con bajo desempeño. La categoría "En Proceso" mantiene un porcentaje considerable (37.1 %), lo que podría indicar que algunos participantes aún se encuentran en un nivel intermedio de desempeño.

3.2. Análisis Correlacional

De acuerdo al resultado obtenido en la prueba de normalidad, teniendo en cuenta que se trataba de una distribución no normal, tamaño de muestra pequeño (< 50) y tipos de variables ordinales, lo más apropiado fue utilizar la prueba de correlación no paramétrica, el coeficiente de correlación Rho de Spearman ($\rho Spearman$), dado que asume variables cuantitativas.

Se determinó el valor de $\rho Spearman = 0,877$ (Anexo 11). Los resultados indicaron una correlación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre el Pre-Test y el

Post-Test (Tabla de equivalencia de ρ Spearman) entre las variables de estudio. Es decir, existe una relación directa y significativa entre los juegos dramáticos y la autorregulación de emociones en los niños de 5 años de edad de la IEI N° 205 – Ocallí,

Así mismo se realizó el análisis correlacional para cada dimensión de la variable autorregulación de las emociones en los niños de 5 años de edad de la IEI. N° 205 – Ocallí, y los juegos dramáticos (Anexo 11, Anexo 13 y Anexo 14) según la tabla siguiente:

Tabla 13.

Análisis correlacional para cada dimensión de la variable a autorregulación de las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205 - Ocallí, Amazonas 2023

Autorregulación de emociones	Juegos dramáticos		
	n	rho	Sig.
Reconocimiento de emociones	35	0,723	0,000
Expresión de emociones	35	0,793	0,001
Autorregulación de emociones	35	0,877	0,000

El análisis utilizado fue mediante el coeficiente de correlación de Spearman reveló una correlación positiva muy fuerte, directa y significativa ($\rho = 0,877$, $Sig = 0,000$), entre las variables juegos dramáticos y la autorregulación de emociones. Sin embargo, en cuanto a la correlación entre los juegos dramáticos y la autorregulación de emociones, en la dimensión reconocimiento de emociones, se observó una correlación positiva considerable, directa y significativa ($\rho = 0,743$, $Sig = 0,000$), entre los juegos dramáticos y la autorregulación de emociones, en la dimensión expresión de emociones, directa y significativa, ($\rho = 0,793$, $Sig = 0,001$).

Análisis de Wilcoxon

Con la finalidad de medir el efecto de dicha intervención se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, comparar los resultados del grupo antes y después de la intervención y así determinar si la intervención fue significativa, es decir comparar las puntuaciones del grupo bajo condiciones diferentes. La prueba de Wilcoxon es adecuada cuando no se cumplen los supuestos de normalidad necesarios para usar pruebas paramétricas como la prueba t de Student. Es una alternativa robusta y potente cuando se trabaja con datos ordinales o cuando las distribuciones de las poblaciones no son normales.

Se utilizó la prueba, debido a las siguientes características:

- Un solo grupo: Se trató de mediciones antes y después de la intervención en el mismo grupo de sujetos.
- Diseño Pre-Test y Post-Test: Tiene una medición inicial (Pre-Test) y una medición final (Post-Test) después de la intervención.
- Intervención con sesiones de aprendizaje: La intervención que se aplica son talleres.

Empleando la prueba de Wilcoxon, se encontró como resultado (Anexo 12) el estadístico de prueba ($Z = -5,200$) y la significancia asintótica ($p = 0,000$). El estadístico de prueba Z es un valor estandarizado que sigue una distribución no normal. El signo negativo (-) indica que el valor de la mediana del grupo 1 (Pre-Test) es menor que el valor de la mediana del grupo 2 (Post-Test), es decir, hay una diferencia en la dirección esperada. El valor absoluto del estadístico de prueba Z (5,200) indica la diferencia entre ambos grupos. Mientras más grande sea este valor, mayor será la evidencia en contra de la hipótesis nula.

La significancia asintótica ($p = 0,000$), representa la probabilidad de obtener un estadístico de prueba tan extremo o más extremo que el observado, suponiendo que la hipótesis nula es verdadera. Esto significa que hay evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula y concluir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados del Pre-Test y Post-Test. Esto implica que los cambios observados en el rendimiento de los niños no son aleatorios, sino que son genuinos y tienen importancia real.

Para el tercer objetivo específico

Objetivo Específico 3: Diagnosticar de qué manera influyen los juegos dramáticos en las dimensiones reconocimiento y expresión de sus emociones, de los niños de 5 años.

- Según el anexo 10 se tuvo que mediante la prueba de Shapiro – Wilk, el valor de significación estadística para la dimensión reconocimiento de sus emociones en los niños de 5 años tanto en el Pre-Test como en el Post-Test es $p < 0,05$ entonces se rechazan las hipótesis nulas H_0 (Los resultados del Pre-Test y Post-Test tienen una distribución normal) y se acepta las hipótesis alternas H_a (Los resultados del Pre-Test y Post-Test no tienen una distribución normal), entonces se aplicará una prueba estadística no paramétrica. Lo más apropiado fue utilizar una prueba de correlación no paramétrica como el coeficiente de correlación de Spearman (ρ Spearman)

Según el anexo 11 el valor del coeficiente de correlación de Spearman (ρ Spearman), es de 0,723, es positivo lo que significa que la relación entre el Pre-Test y el Post-Test es directa, es decir, a medida que aumenta el valor del Pre-Test, también aumenta el valor del Post-Test. Además, según la tabla de equivalencia para el ρ Spearman que sostiene Mondragón (2014), este valor muestra que existe una correlación positiva considerable entre los puntajes del Pre-Test y el Post-Test, y que esta correlación es estadísticamente significativa ($p = 0,000$). En conclusión, el análisis de correlación deja en evidencia que las dos variables, los juegos dramáticos y la autorregulación de emociones en la dimensión reconocimiento de sus emociones en los niños de 5 años, tienen una correlación positiva considerable.

- Según el anexo (10) se tuvo que mediante la prueba de Shapiro – Wilk, el valor de significación estadística para la dimensión expresión de sus emociones en los niños de 5 años tanto en el Pre-Test como en el Pos-Test es $p < 0,05$ entonces se rechazan las hipótesis nulas H_0 (Los resultados del Pre-Test y Post-Test tienen una distribución normal) y se acepta la hipótesis alterna H_a (Los resultados del Pre-Test y Post-Test no tienen una distribución normal), por lo tanto se aplicará una distribución estadística no paramétrica. Lo más apropiado fue utilizar una prueba de correlación no paramétrica como el coeficiente de correlación de Spearman (ρ Spearman)

Según el anexo (11) el valor del coeficiente de correlación de Spearman (ρ Spearman), es de 0,793, es positivo lo que significa que la relación entre el Pre-Test y el Post-Test es directa, es decir, a medida que aumenta el valor del Pre-Test, también aumenta el valor del Pos-Test. Además, según la tabla de equivalencia para el ρ Spearman que sostiene Mondragón (2014), este valor muestra que existe una correlación positiva muy fuerte entre los puntajes del Pre-Test y el Post-Test, y que esta correlación es estadísticamente significativa ($\rho = 0,001$). En conclusión, el análisis de correlación muestra que las dos variables, los juegos dramáticos y la autorregulación de emociones en la dimensión expresión de sus emociones en los niños de 5 años, tienen una correlación positiva muy fuerte.

IV. DISCUSIÓN

Los resultados son consistentes con la literatura previa que resalta la efectividad de los juegos dramáticos para promover el desarrollo emocional de los niños de educación inicial, sugiriendo que la implementación de juegos dramáticos en el contexto educativo de niños de 5 años tiene un efecto positivo en la autorregulación emocional, especialmente en las dimensiones de reconocimiento y expresión de emociones.

García (2020), en su investigación enfatiza lo importante que es educar implementando los juegos dramáticos desde la primera infancia, ya que en estas etapas los niños absorben más fácilmente los conocimientos que se desean incorporar en su aprendizaje. Nuestros resultados han demostrado que la intervención mediante juegos dramáticos ha logrado mejorar significativamente la autorregulación de las emociones en los niños, aunque se observaron variaciones significativas entre los participantes, es importante tener en cuenta que cada niño tiene una percepción y manejo único de sus emociones. Algunos pueden haber experimentado mejoras más sustanciales, mientras que otros pueden haber mostrado avances más moderados. La investigación de Estrugo y Moreira (2020) destaca la importancia de los juegos dramáticos maduros en la adquisición de habilidades de autorregulación en los niños, subrayando la necesidad de seguir investigando para comprender mejor esta relación y determinar su direccionalidad. Aunque encontraron resultados variados en esta área, concluyeron que los juegos dramáticos maduros están estrechamente ligados a la adquisición de habilidades de autorregulación, fundamentales para la transición a la primaria y el desarrollo a lo largo de la vida. Considerando estos hallazgos, es relevante destacar que al intervenir con la variable de juegos dramáticos en nuestra investigación, logramos mejorar significativamente la autorregulación de emociones en los niños. A pesar de las variaciones individuales en la percepción y manejo de las emociones, nuestros resultados respaldan la idea de que la calidad del juego y la inclusión de elementos de fantasía son elementos esenciales para maximizar los beneficios del juego dramático en el desarrollo emocional de los niños. Basándonos en la investigación de Villena (2023), que destaca la influencia positiva del juego dramático en la expresión emocional de niños y niñas de 4 a 5 años, y en los resultados obtenidos por Panduro (2019) a nivel nacional, donde se observó una correlación positiva media entre la variable de autorregulación emocional y la variable de socialización, es relevante destacar que nuestra intervención con la variable de juegos dramáticos se ha logrado mejorar significativamente la autorregulación de emociones en los niños de 5 años, a

pesar de las variaciones individuales en la percepción y manejo de las emociones, nuestros resultados respaldan la idea de que el juego dramático puede ser una herramienta efectiva para fomentar la autorregulación emocional en los niños, respaldando la importancia de implementar estrategias de juegos dramáticos en el contexto educativo para promover la autorregulación emocional en los niños. Es importante destacar que, aunque las investigaciones en este campo siguen siendo cruciales, nuestros resultados sugieren que el juego dramático puede ser una herramienta valiosa para el desarrollo emocional de los niños, lo cual tendría implicaciones significativas para la educación y el bienestar emocional de los niños en edad temprana.

Los resultados también son coherentes con investigaciones anteriores que subrayan la importancia del juego dramático en el desarrollo emocional infantil. Por ejemplo, Garaigordobil (2005) afirma que el juego simbólico y dramático promueve el desarrollo emocional, social y de la personalidad en los niños. Desde una perspectiva teórica, los hallazgos se sustentan en el modelo de Mayer y Salovey (1997) sobre inteligencia emocional, que propone que las habilidades emocionales se desarrollan a través de cuatro ramas interrelacionadas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar el juego dramático en el currículo para maximizar el desarrollo emocional. Al fomentar la expresión y el reconocimiento de emociones, los juegos dramáticos contribuyen al desarrollo de estas habilidades en los niños. Asimismo, los resultados se alinean con el enfoque sociocultural de Vygotsky, quien destaca el papel del juego en el desarrollo cognitivo y emocional del niño, permitiéndole explorar y comprender mejor su entorno. En este sentido, los juegos dramáticos crean un espacio seguro donde los niños pueden experimentar y regular sus emociones de manera simbólica. En cuanto a las implicaciones prácticas, implementar programas de juegos dramáticos en educación inicial podría ser una estrategia efectiva para promover el desarrollo emocional en entornos escolares, tal como lo sugieren Copple y Bredekamp (2009). Esto podría incluir la formación docente en la implementación de juegos dramáticos como parte del currículo, así como su integración en las actividades diarias del aula. Erik Erikson propone que el desarrollo emocional se produce a través de una serie de etapas que abarcan toda la vida. En la primera infancia, la etapa de "confianza vs. desconfianza" es crucial, ya que los niños desarrollan la capacidad de confiar en su entorno. Los juegos dramáticos pueden facilitar este proceso al proporcionar un espacio seguro donde los niños pueden expresar sus

emociones y recibir retroalimentación positiva de sus pares y educadores. Esta interacción contribuye a la construcción de confianza en sí mismos y en los demás. Jean Piaget enfatiza la importancia del juego en el desarrollo cognitivo y social. Según su teoría, el juego simbólico (incluyendo el juego dramático) permite a los niños practicar roles sociales y explorar diferentes perspectivas. Esto no solo fomenta la creatividad, sino que también mejora la capacidad de los niños para entender y regular sus emociones. Al participar en juegos dramáticos, los niños pueden experimentar situaciones sociales y emocionales, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de autorregulación emocional.

En este contexto, los juegos dramáticos emergen como una intervención prometedora para promover la autorregulación emocional en niños de 5 años, así mismo tienen varias implicaciones prácticas importantes para la educación infantil, por lo que la implementación de programas sobre juegos dramáticos podría ser una estrategia efectiva para promover el desarrollo emocional en entornos escolares. Este estudio proporciona evidencia sólida de que estas actividades pueden mejorar significativamente la capacidad de los niños para reconocer y expresar emociones. Sin embargo, se necesitan más investigaciones para fortalecer estos hallazgos y explorar completamente el potencial de los juegos dramáticos en el desarrollo emocional infantil. Los beneficios de la autorregulación emocional a través de juegos dramáticos pueden tener un impacto significativo en el desarrollo a largo plazo de los niños. La capacidad para reconocer y regular emociones en la infancia está relacionada con un mejor rendimiento académico en la escuela primaria y secundaria (Denham et al., 2012). Además, los niños que desarrollan habilidades emocionales sólidas tienden a tener relaciones interpersonales más saludables y son menos propensos a experimentar problemas de comportamiento en el futuro. De ahí, la importancia de considerar que la autorregulación emocional no solo afecta el desarrollo emocional inmediato, sino que también tiene implicaciones a largo plazo en el rendimiento académico y en las relaciones interpersonales de los niños (Goleman, 1995). Esto resalta la importancia de fomentar la autorregulación emocional desde una edad temprana. También es importante señalar las limitaciones de este estudio, que incluyen el tamaño relativamente pequeño de la muestra y la restricción geográfica a una sola institución educativa pueden limitar la generalización de los resultados. Además, podrían existir sesgos en la selección de participantes, ya que los niños que participan en programas de juegos dramáticos pueden tener características diferentes a aquellos que no lo hacen. Estas limitaciones podrían afectar la generalización de los resultados a otras

poblaciones infantiles. Además, aunque se utilizó una metodología cuantitativa para abordar los objetivos del estudio, podría ser útil explorar más a fondo otras variables que podrían influir en la autorregulación emocional de los niños.

Los juegos dramáticos ofrecen a los niños un espacio seguro para explorar y comprender el mundo que los rodea, lo cual favorece la adquisición de habilidades emocionales como la percepción, comprensión, regulación y autorregulación de las emociones. Los juegos dramáticos, al promover la expresión y reconocimiento de emociones, estarían contribuyendo al desarrollo de estas capacidades en los niños.

Por lo tanto, la implementación de programas de juegos dramáticos en el aula podría, ser una estrategia clave no solo para el desarrollo emocional, sino también para el éxito académico futuro de los niños.

V. CONCLUSIONES

1. Los juegos dramáticos tienen una implicancia significativa en la autorregulación de las emociones de los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023. Así tenemos que los niños participantes tuvieron la oportunidad de explorar y expresar sus emociones de manera segura y creativa, lo que contribuyó a su desarrollo emocional y a la mejora de su autorregulación emocional.
2. El análisis realizado mediante el pre-test reveló un nivel de autorregulación de las emociones relativamente bajo en los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023, la mayoría de los niños (88,57 %) se encontraban en los niveles "En Inicio" y "En Proceso" de autorregulación emocional. Esto sugirió la importancia de implementar estrategias y actividades, como los juegos dramáticos, que promuevan el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en esta población.
3. El análisis realizado mediante el post-test demostró un aumento significativo en el nivel de autorregulación de las emociones de los niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023, después de la intervención con talleres de juegos dramáticos, el 48,57 % de los niños alcanzaron el nivel "Logro Esperado". Esto respalda la idea de que los juegos dramáticos pueden ser una herramienta efectiva para mejorar la autorregulación emocional en esta etapa de desarrollo.
4. Se encontró que los juegos dramáticos influyen de manera positiva en las dimensiones de reconocimiento y expresión de las emociones en los niños de 5 años. A través de la participación en juegos dramáticos, los niños tienen la oportunidad de explorar y representar diferentes situaciones emocionales, lo que les ayuda a comprender y manejar sus propias emociones de manera más efectiva.
5. Los juegos dramáticos tienen una influencia significativa en la autorregulación de emociones en los niños de 5 años. Al participar en juegos dramáticos, los niños aprenden a identificar y regular sus emociones, lo que les permite desarrollar habilidades de autorregulación emocional que pueden ser aplicadas en diferentes contextos de su vida diaria.

VI. RECOMENDACIONES

Recomendaciones a las docentes de la IEI N° 205 – Ocallí, Amazonas:

Se recomienda a las docentes implementar en sus experiencias pedagógicas intervenciones que utilicen los juegos dramáticos como estrategia. Deben centrarse en los aspectos que mostraron diferencias significativas, analizando estos elementos para ayudar en el desarrollo emocional de los infantes. Esto les permitirá desarrollarse de manera satisfactoria. Asimismo, se sugiere fomentar la práctica de juegos dramáticos en espacios seguros y con materiales adecuados, asegurando la comodidad de los niños y la motivación. Es esencial incentivar a los niños a participar en este tipo de juegos, ya que promueven la interacción y el trabajo en equipo, permitiéndoles desarrollar habilidades sociales y emocionales. Al compartir con sus pares, los niños pueden aprender a enfrentar y resolver sus propios conflictos, así como a colaborar en la solución de problemas de otros. Esta práctica no solo fortalecerá su desarrollo emocional, sino que también contribuirá a crear un ambiente escolar más inclusivo y solidario, favoreciendo el crecimiento integral de todos los estudiantes.

Recomendaciones a las autoridades de la IEI:

Se recomienda a las autoridades de la I.E.I. que fomenten capacitaciones pedagógicas continuas para sus docentes, las cuales deben centrarse en la autorregulación emocional de los niños y sus distintas dimensiones. Es fundamental que los docentes comprendan los beneficios de la autorregulación emocional, ya que esto les permitirá identificar y abordar con mayor eficacia las dificultades observadas en los niños. Estas capacitaciones deben proporcionar estrategias prácticas y herramientas pedagógicas que los docentes puedan aplicar en el aula para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y emocionalmente saludable. Al mejorar su conocimiento y habilidades en esta área, los docentes estarán mejor equipados para apoyar el desarrollo integral de los niños, contribuyendo a su bienestar emocional y académico.

Recomendación a los padres de familia:

Se recomienda a los padres de familia que apoyen y refuercen en el hogar las estrategias de juegos dramáticos y actividades de autorregulación emocional que se implementen en la institución educativa. Esto permitirá que los niños puedan transferir y consolidar las habilidades desarrolladas en el contexto escolar a su entorno familiar, logrando un abordaje integral que favorezca su desarrollo emocional y social. Los padres deben

involucrarse activamente en las iniciativas de la escuela, manteniendo una comunicación constante con los docentes, y brindando un acompañamiento consistente en el hogar.

Recomendaciones para futuras investigaciones:

Para mejorar la exactitud y la confiabilidad de los resultados, se sugiere que en futuras investigaciones se aumente tanto el tamaño de la muestra como la cantidad de elementos en el instrumento de evaluación. Incrementar el tamaño de la muestra permitirá obtener datos más representativos y robustos, reflejando con mayor precisión las variaciones y tendencias en la población estudiada. Asimismo, ampliar el número de ítems en el instrumento ayudará a capturar de manera más detallada y completa otras dimensiones del desarrollo emocional. Esto mejorará la potencia estadística del estudio, permitiendo identificar con mayor exactitud los efectos de la intervención y reducir el margen de error en los resultados obtenidos.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avendaño, N., Carrasco, D., Jara, J., & Salgado, P. (2021). *El Juego Dramático en Documentos Ministeriales Como Estrategia para el Aprendizaje Socioemocional de los Niños y Niñas de Niveles de Transición*.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* (2009.^a ed.). 2009.
- Camacho, C., Carrillo, C., & Cepeda, J. (2019). *Las emociones positivas en salud física y mental: una Revisión Bibliográfica 2013-2018*. [Trabajo de Grado]. Universidad El Bosque.
- Carrasco, M. (2020). *Juegos de dramatización para fortalecer las emociones básicas en niños de cuatro años de la I.E.P San Miguel College – Pisci* [Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/46675>
- Casanova, D. (s. f.). *La autorregulación emocional en la educación infantil* [Maestría]. Universidad de Valladolid.
- Copple, C., & Bredekamp (2009). Developmentally Appropriating Practice in early childhood Programs: *Children from birth through age eight* (3rd ed.)
- Estrugo, M., & Moreira, K. (2020, septiembre 25). Las relaciones entre juego dramático y autorregulación: *Una revisión sistemática*. 32 , 16, 79-103. <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p79-103>
- Etecé. (2022). *Técnicas de investigación*. <https://concepto.de/tecnicas-de-investigacion/>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Conocimiento de las emociones de los niños en edad preescolar: fundamentos de autorregulación y predicciones del éxito escolar temprano. *Cognición y emoción*, 26(4), 667-679
- García, A. (2020). *La Educación Emocional a Través del Juego Dramático y la Percepción Sensorial: una Propuesta Didáctica* [Grado en Educación infantil trabajo fin de grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41193/TFG-B.%201409.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garaigordobil, M. (2008). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Aula infantil*. 37-42.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: por qué puede importar más que el coeficiente intelectual*. Libros gallo. (trad. Cast. Kairós, 1996)
- Gómez, J., & Gutiérrez, L. (2021). *Influencia de los juegos dramáticos en el autoestima de*

- los estudiantes de cuatro años de la institución educativa Inicial N° 020 Yance Chachapoyas-2021.* [Tesis] Universidad Nacional Toribio Rodríguez Mendoza]
- Hernández Sampieri, R., & Fernández, C. (2014). *Selección de la muestra.* 1-23. <http://www.elosopanda.com>
- Llamas, M. (2009). *Teorías sobre el juego. Enseñanza y aprendizaje a través del juego.* En 22 (pp. 1-16). 2009.
- Mayer, J. D. Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? *Salovey P, Sluyter DJ (Eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence.*
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía de Evaluación de Educación Inicial.* (A. Campoverde, Ed.; Edición 2006, Vol. 1). 2006.
- Ministerio de Educación. (2009). *La hora del juego libre en los sectores* (G. Gálvez, Ed.; 1ª ed.).
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular de Educación Inicial* (Ministerio de Educación, Ed.; Primera edición, Vol. 1). 2017.
- Ministerio de Educación. (2023). *El Desarrollo de la expresión Artística: Vol. I* (Ministerio de Educación, Ed.; I). 2023. <http://www.minedu.gob.pe>
- Mondragón Barrera, M. A. (2014). Uso de la Correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico.* 8(1), 98–104. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.08111>
- Morón, C. (2011, enero 1). El juego dramático en educación infantil. *Enero*, 1-6. *Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía* (ccoo.es)
- Muñoz, L. (2018). *El proceso de autorregulación en el contexto escolar.*
- Neyra, J. (2022). *El juego dramático para mejorar la socialización en niños de 5 años de la I.E.I. ININPE JV, Barrio Belén, Soritor, 2022* [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial, Universidad Católica los Ángeles-Chimbote]. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/32105>
- Ochoa, C. (2015). *El muestreo: qué es y por qué funciona.* <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-que-es-porque-funciona>
- Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia -OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud.* Recuperado 26 de noviembre de 2023, de <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Panduro, C. (2019). *La autorregulación emocional y la socialización en niños de 5 años*

- de la Institución Educativa Jorge Chávez, Callao, 2019* [Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43357>
- Peña Ochoa, M. (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 36(2), 195-211.
- Petsayit, E., & Samekash, N. (2020). *El Juego dramático y el lenguaje oral de los niños(as) de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 323. Comunidad: Centro Wawik-Imaza- Amazonas 2019* [Tesis UNTRM de Amazonas].
- Valderrama P. (2002). *Pasos para elaborar Proyectos y tesis de investigación científica*. Edit. San Marcos.
- Villafuerte, C. (2019). *Elaboración de una guía para fortalecer la autorregulación mediante el mindfulness*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Villena, A. (2023). *El Rincón de Juego Dramático en la Expresión de Emociones en Niños y Niñas de 4 a 5 Años*. [Trabajo de Titulación Previo a la Obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/39062>

ANEXOS

Anexo 1. FICHA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA IMPLICANCIA DE JUEGOS DRAMÁTICOS PARA AUTORREGULAR LAS EMOCIONES DE NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA IEI N° 205

I. Datos Generales:

1.1. **Centro de Estudios:** Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe

1.2. **I.E de aplicación:** IEI N° 205-Ocallí

1.3. **Sección/Edad:** 5 Años

II. Objetivo:

Evaluar y contrastar el nivel de implicancia de juegos dramáticos para autorregular las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205-Ocallí-Amazonas, durante todo el proceso de desarrollo de la enseñanza aprendizaje.

III. Instrucciones:

La presente ficha de observación, se aplicará en 2 momentos al iniciar y al finalizar la investigación, la responsable de la aplicación es la aspirante tesista con el objetivo de recopilar la información para determinar, qué implicancia tienen los juegos dramáticos para autorregular las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205, la cual se realizará a través de la observación directa y sistemática en función al desarrollo de los juegos dramáticos.

Ficha Técnica

A. Nombre: Ficha de observación para evaluar la implicancia de juegos dramáticos para autorregular las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205-Ocallí

B. Autor(a): Bachiller. Elisa Noriega Buelot

C. Objetivo: Evaluar y contrastar el nivel de implicancia de juegos dramáticos para autorregular las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205-Ocallí- Amazonas, durante todo el proceso de desarrollo de la enseñanza aprendizaje.

D. Adaptación: Elaborada considerando las competencias priorizadas en las áreas de Personal Social y Comunicación según el Programa Curricular de Educación Inicial, MINEDU (2016).

E. Duración: 5 horas pedagógicas para el pretest y 5 horas pedagógicas para el postest.

F. Sujetos de aplicación: 35 estudiantes de 5 años del Nivel Inicial.

G. Técnica: Observación (Directa e indirecta)

H. Instrumento: Ficha de observación.

I. Escala valorativa de evaluación:

Se tendrá en cuenta la escala de evaluación propuesta por el CNEB (2016), siendo los niveles de logro: A: Logro Esperado, B: En Proceso y C en Inicio.

Observación: No se está considerando la calificación AD de la escala valorativa, dado a que el estudiante debe ubicarse en el nivel 2 del estándar al finalizar el II ciclo del nivel inicial y en inicio del nivel 3.

Ficha de observación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		I-1			I-2			I-3			I-4			I-5					I-12			I-13			I-14			I-15		
Nro	ESTUDIANTES	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C			
1																															
2																															
3																															
4																															
5																															
6																															
7																															
8																															
9																															
10																															
11																															
12																															
13																															
....																															
....																															
Total																															

LEYENDA:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
I-1	El niño/a es capaz de calmarse a sí mismo cuando está enojado o frustrado.
I-2	El niño/a es capaz de tolerar la frustración cuando algo no sale como esperaba.
I-3	El niño/a es capaz de adaptarse a los cambios en la rutina o el entorno.
I-4	El niño/a es capaz de reconocer y respetar los sentimientos de los demás.
I-5	El niño/a es capaz de responder de manera apropiada a las emociones de los demás.
I-6	El niño/a es capaz de establecer y mantener relaciones positivas con sus compañeros.
I-7	El niño/a es capaz de seguir instrucciones y cumplir con las reglas.
I-8	El niño/a es capaz de esperar su turno sin hacer berrinches.
I-9	El niño/a es capaz de aceptar las consecuencias de sus acciones.
I-10	El niño/a es capaz de controlar sus impulsos y conductas disruptivas.
I-11	El niño/a es capaz de compartir juguetes y materiales con sus compañeros
I-12	El niño/a es capaz de identificar y nombrar sus emociones.
I-13	El niño/a responde con amabilidad a los saludos de los adultos.
I-14	El niño/a participa de manera activa y segura en los juegos y actividades grupales.
I-15	El niño/a es capaz de expresar sus emociones de forma apropiada.

Nivel de Logro	
A	Logro esperado
B	En proceso
C	Inicio

ÁREA	COMP/CAPAC.	ESTÁNDAR
Personal Social	<p>Construye su identidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se valora a sí mismo. - Autorregula sus emociones. 	<p>Desarrolla su identidad al reconocer los aspectos que lo hacen especial. Se identifica con algunas de sus características físicas, así como con sus cualidades, intereses, gustos y preferencias. Se siente parte de su familia y del grupo en el aula al que pertenece. Practica hábitos saludables, reconociendo su importancia. Actúa de manera independiente en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, considerando sus posibilidades y a los demás. Expresa sus emociones e identifica qué las provoca. Busca y acepta la compañía de un adulto importante cuando se siente vulnerable, inseguro, enojado, triste o feliz.</p>
Comunicación	<p>Se comunica oralmente en su lengua materna.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto oral - Infiere e interpreta información del texto oral - Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada - Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral 	<p>Comunica sus necesidades, emociones e intereses y comparte sus experiencias al interactuar con personas de su familia, escuela o comunidad. Emplea un lenguaje cotidiano y, de manera estratégica, utiliza sonrisas, miradas, gestos, movimientos corporales y diferentes tonos de voz, dependiendo de con quién hable y del propósito: informar, solicitar, persuadir o agradecer. Expresa sus ideas sobre un tema, aunque a veces puede desviarse del mismo.</p>
	<p>Crea Proyectos desde los lenguajes Artísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora y experimenta los lenguajes del arte. - Aplica procesos creativos. - Socializa sus procesos y proyectos. 	<p>Desarrolla proyectos artísticos al experimentar y manipular diferentes medios y materiales para descubrir sus propiedades expresivas. Investiga los elementos fundamentales de los lenguajes artísticos, como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas creativas basadas en sus experiencias y las transforma en algo nuevo a través del juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte de manera espontánea sus experiencias y obras.</p>

Anexo 2. JUICIO DE EXPERTOS

JUICIO DE EXPERTOS

Informe de juicio de experto 1 del instrumento de medición

A. Datos generales:

La observación: Consiste en el proceso espontáneo y natural, usando la percepción visual, realizada diariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje para recopilar información de manera individual cuando los niños realizan el aprendizaje en forma autónoma.

La ficha de observación: Permite registrar las conductas en forma sistemática para valorar la información obtenida en forma adecuada; además el instrumento pre-test para labor pedagógica del docente para recoger información sobre la implicancia de juegos dramáticos para autorregular las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205, periodo setiembre a octubre 2023.

Autora del instrumento: Bach. Elisa Noriega Buelot

II. Aspectos de validación:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENA 41-60%	MUY BUENA 61-80%	EXCELENTE 81-100%
CLARIDAD	Formulado con lenguaje apropiado					X
OBJETIVIDAD	Expresado en conductas observables.					X
ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
ORGANIZACIÓN	Está organizado en forma lógica.					X
SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.					X
INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las variables de estudio.					X
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos sobre las variables de estudio.					X
COHERENCIA	Existe entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.					X
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X
PERTINENCIA	El instrumento es aplicable.					X

III. Opinión de aplicabilidad u observaciones: aplicable

IV. Promedio de valoración excelente

V. **Confiabilidad del instrumento ficha de observación pre-test**

Título de la Investigación: Implicancia de juegos dramáticos para autorregular las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205, Amazonas 2023

Tesista: Br. Elisa Noriega Buelot

Fecha de confiabilidad: Fecha: 10/10/2023

Apellidos y nombres del experto (a): Gallo Calderón Clara Donatila

Maestro o Doctor en: Maestra en Psicología Educativa

Cargo/lugar de trabajo: Docente en Educación Inicial
Universidad Católica de Trujillo



Mg. Clara Donatila Gallo Calderón
LIC. EDUCACIÓN INICIAL
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
CPP# 0141185013
DNI 41185013

JUICIO DE EXPERTOS

Informe de juicio de experto 2 del instrumento de medición

A. Datos generales:

La observación: Consiste en el proceso espontáneo y natural, usando la percepción visual, realizada diariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje para recopilar información de manera individual cuando los niños realizan el aprendizaje en forma autónoma.

La ficha de observación: Permite registrar las **conductas** en forma sistemática para valorar la información obtenida en forma adecuada; además el instrumento pre-test para labor pedagógica del docente para recoger información sobre la implicancia de juegos dramáticos para autorregular las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205, periodo setiembre a octubre 2023.

Autora del instrumento: Bach. Elisa Noriega Buelot

II. Aspectos de validación:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENA 41-60%	MUY BUENA 61-80%	EXCELENTE 81-100%
CLARIDAD	Formulado con lenguaje apropiado					X
OBJETIVIDAD	Expresado en conductas observables.					X
ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
ORGANIZACIÓN	Está organizado en forma lógica.					X
SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.					X
INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las variables de estudio.					X
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos sobre las variables de estudio.					X
COHERENCIA	Existe entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.					X
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X
PERTINENCIA	El instrumento es aplicable.					X

III. Opinión de aplicabilidad u observaciones: Aplicable

IV. Promedio de valoración Excelente

V. Confiabilidad del instrumento ficha de observación pre-test

Título de la Investigación: Implicancia de juegos dramáticos para autorregular las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205, Amazonas 2023

Tesista: Br. Elisa Noriega Buelot

Fecha de confiabilidad: Fecha: 03/10/2023

Apellidos y nombres del experto (a): O. Ilegu Indinola Mirthe Siliama

Maestro o Doctor en: Maestra en Psicología Educativa

Cargo/lugar de trabajo: Docente Tutora

IEI N° 81770 - María Inmaculada Concepción

Firma:

DNI 45240103

JUICIO DE EXPERTOS

Informe de juicio de experto 3 del instrumento de medición

A. Datos generales:

La observación: Consiste en el proceso espontáneo y natural, usando la percepción visual, realizada diariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje para recopilar información de manera individual cuando los niños realizan el aprendizaje en forma autónoma.

La ficha de observación: Permite registrar las **conductas** en forma sistemática para valorar la información obtenida en forma adecuada; además el instrumento pre-test para labor pedagógica del docente para recoger información sobre la implicancia de juegos dramáticos para autorregular las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205, periodo setiembre a octubre 2023.

Autora del instrumento: Bach. Elisa Noriega Buelot

II. Aspectos de validación:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENA 41-60%	MUY BUENA 61-80%	EXCELENTE 81-100%
CLARIDAD	Formulado con lenguaje apropiado					X
OBJETIVIDAD	Expresado en conductas observables.					X
ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
ORGANIZACIÓN	Está organizado en forma lógica.					X
SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.					X
INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las variables de estudio.					X
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos sobre las variables de estudio.					X
COHERENCIA	Existe entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.					X
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X
PERTINENCIA	El instrumento es aplicable.					X

III. Opinión de aplicabilidad u observaciones: APLICABLE

IV. Promedio de valoración EXCELENTE

V. Confiabilidad del instrumento ficha de observación pre-test

Título de la Investigación: Implicancia de juegos dramáticos para autorregular las emociones de niños de 5 años de la IEI N° 205, Amazonas 2023

Tesista: Br. Elisa Noriega Buelot

Fecha de confiabilidad: Fecha: 15/10/2023

Apellidos y nombres del experto (a): Chacón Briceño Lizet Janet

Maestro o Doctor en: Maestra en Administración en la Educación

Cargo/lugar de trabajo: Coordinadora de Educación Inicial
Universidad Católica de Trujillo



Firma:

DNI 42468244

Anexo 3. FICHA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR EL NIVEL DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Institución Educativa: Institución Educativa Inicial N° 205 – Ocallí, Amazonas 2023

Apellidos y nombres:

Sección:

Género:

N°	Ítem	1	2	3
1	El niño/a es capaz de calmarse a sí mismo cuando está enojado o frustrado.			
2	El niño/a es capaz de tolerar la frustración cuando algo no sale como esperaba.			
3	El niño/a es capaz de adaptarse a los cambios en la rutina o el entorno.			
4	El niño/a es capaz de reconocer y respetar los sentimientos de los demás.			
5	El niño/a es capaz de responder de manera apropiada a las emociones de los demás.			
6	El niño/a es capaz de establecer y mantener relaciones positivas con sus compañeros.			
7	El niño/a es capaz de seguir instrucciones y cumplir con las reglas.			
8	El niño/a es capaz de esperar su turno sin hacer berrinches.			
9	El niño/a es capaz de aceptar las consecuencias de sus acciones.			
10	El niño/a es capaz de controlar sus impulsos y conductas disruptivas.			
11	El niño/a es capaz de compartir juguetes y materiales con sus compañeros			
12	El niño/a es capaz de identificar y nombrar sus emociones.			
13	El niño/a responde con amabilidad a los saludos de los adultos.			
14	El niño/a participa de manera activa y segura en los juegos y actividades grupales.			
15	El niño/a es capaz de expresar sus emociones de forma apropiada.			

Dimensión	Número de ítem
Reconocimiento de emociones	1, 2, 3, 4, 5
Expresión de emociones	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Expresión y reconocimiento de emociones	6, 7

Explicación:

Expresión de emociones:

Estos ítems se enfocan en la capacidad del niño/a para expresar y regular sus emociones de manera apropiada.

Reconocimiento de emociones:

Estos ítems evalúan la habilidad del niño/a para identificar y comprender las emociones propias y las de los demás.

Expresión y reconocimiento de emociones:

Estos ítems abarcan tanto la capacidad de expresar como de reconocer emociones.

Rango para medir el nivel de autorregulación de emociones en los niños de 5 años

En inicio : 15 - 23 puntos

En Proceso : 24 - 33 puntos

Logro esperado : 34 - 45 puntos

Justificación:

15 – 23: Este rango representa menos del 55% del puntaje máximo, lo cual indica que el participante se encuentra en una etapa inicial del proceso de aprendizaje y necesita mayor acompañamiento y apoyo para alcanzar los objetivos establecidos.

24 – 33: Este rango representa entre el 55% y 74% del puntaje máximo, lo cual indica que el participante se encuentra en proceso de lograr los aprendizajes esperados, pero aún necesita más tiempo y apoyo.

34 – 45: Este rango representa el 75% o más del puntaje máximo, lo cual indica que el participante ha logrado alcanzar o superar las expectativas de aprendizaje establecidas.

Anexo 4. FICHA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR EL NIVEL DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL AL GRUPO PILOTO

Tabla de equivalencia:

Logro Esperado	En Proceso	En Inicio
3	2	1

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	I-1			I-2			I-3			I-4			I-5			I-6			I-7			I-8		
	Estudiantes	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2
1	X				X		X			X			X			X			X			X		
2		X		X			X			X			X			X			X			X		
3	X				X			X			X			X			X			X			X	
4		X		X				X			X			X			X			X			X	
5	X			X				X		X			X			X			X			X		
6	X				X	X				X				X	X				X			X		
7		X		X				X			X			X			X			X			X	
8	X			X				X			X			X			X			X			X	
9		X			X				X	X				X			X			X			X	
10		X		X				X			X			X			X			X			X	
11	X				X			X			X			X			X			X			X	
12		X			X				X				X			X			X			X		

FICHA DE OBSERVACIÓN PILOTO																								
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	I-9			I-10			I-11			I-12			I-13			I-14			I-15					
	Estudiantes	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
1		X			X			X				X		X				X		X				
2	X			X				X	X				X	X								X		
3	X				X			X			X		X					X				X		
4		X			X		X			X				X			X					X		
5	X			X				X	X					X		X					X			
6		X		X				X			X		X						X	X				
7	X			X				X	X					X		X						X		
8	X				X		X			X				X					X		X			
9		X			X			X			X		X					X				X		
10		X		X				X			X			X		X					X			
11	X				X		X				X		X					X		X				
12		X			X			X	X					X				X				X		

Análisis de confiabilidad de la ficha de observación para medir el nivel de autorregulación emocional al grupo piloto

Estudiante	ÍTEMS														
	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8	I-9	I-10	I-11	I-12	I-13	I-14	I-15
1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2
3	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
4	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2
5	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1
6	1	3	1	2	3	1	2	1	2	1	1	2	1	3	1
7	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1
9	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
10	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1
11	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1
12	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	12	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
	Total	12	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,832	15

Este resultado nos muestra que el instrumento de 15 elementos tiene una muy buena fiabilidad y coherencia interna, lo que le da solidez y confiabilidad a las mediciones que realiza.

Anexo 5. RESULTADOS DEL PRE-TEST

APLICACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR EL NIVEL DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

FICHA DE OBSERVACIÓN PRE-TEST																																																
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		I-1			I-2			I-3			I-4			I-5			I-6			I-7			I-8			I-9			I-10			I-11			I-12			I-13			I-14			I-15				
N°	Estudiantes Sección "A"	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3					
1	ALARCON DELGADO, Thaísa Natsumy	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
2	ALTAMIRANO CUBAS, Helton Jhair		X		X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
3	BARBARAN MEDINA, Thiago Yamíl		X		X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
4	CARO DIAZ, Adrián		X		X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
5	CHAVEZ CHUQUIPA, Thaisa Alejandra		X		X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
6	CHAVEZ VASQUEZ, Bradley Gael	X			X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
7	CUBAS SANCHEZ, Yonatan	X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
8	CUBAS VASQUEZ, Llanelith	X				X	X			X			X	X			X	X			X	X			X	X			X			X	X			X	X			X	X			X	X			
9	DEL CASTILLO HERRERA, Yesly Sadith		X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
10	GRANDEZ MARTINEZ, Skarl Mayrena		X			X			X	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
11	LUNA REYNA, Kathia Lizet	X			X			X	X		X	X		X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X		
12	MUÑOZ APAESTEGUI, Gilmer Fernando		X		X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
13	RUIZ CUBAS, Gavilily		X		X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
14	SALAS LOPEZ, Noahn Aldair	X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
15	SANCHEZ BERNAL, Adriana Jhusely	X				X	X			X	X			X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X		
16	SANCHEZ FERNANDEZ, Anderson		X		X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			
17	ZUMAETA VASQUEZ, Emelin Analy		X		X			X			X	X		X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X			X	X		

RESULTADOS DEL PRE-TEST SECCIÓN “B”

APLICACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR EL NIVEL DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

FICHA DE OBSERVACIÓN PRE-TEST																																																			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		I-1			I-2			I-3			I-4			I-5			I-6			I-7			I-8			I-9			I-10			I-11			I-12			I-13			I-14			I-15							
Nº	Estudiantes Sección “B”	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
1	BARBOZA MEDINA, Karely Daylín	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
2	CASTILLO TAMAYA, Ian Yadiel	X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
3	CHUQUIZUTA ZAMORA, Irving Gael		X		X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
4	GUEVARA RUIZ, Jitler	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
5	HOYOS JIMENEZ, Juan Alejandro		X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
6	MEDINA CUBAS, Victor Adrian		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
7	MICHA GRANDEZ, Thiago Gael	X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
8	MICHA SANCHEZ, Rianna Brillith		X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
9	MONTENEGRO PEREYRA, Carmen	X			X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
10	NATORCE CUÑANAY, Wiliam Smith	X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
11	PAREJAS MUÑOZ, Katherin		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
12	PORTOCARRERO CHALAS, Rafaella	X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
13	QUISTAN SAAVEDRA, Camila Yasmin		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
14	TORREJON GALVEZ, Victor Mathias		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
15	URIARTE MEDINA, Yocxan Rohith	X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
16	VASQUEZ CHAVEZ, Denis	X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
17	VEGA SALAZAR, Thiago Dalessandro		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
18	ZUTA YASPANA, Arleth Valentina		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			

23	PAREJAS MUÑOZ, Katherin		X			X			X			X			X			X			X			X				X			X			X			X			X			X							
24	PORTOCARRERO CHALAS, Rafaella	X				X		X			X		X			X			X		X			X			X		X			X			X			X		X			X			X				
25	QUISTAN SAAVEDRA, Camila Yasmin		X			X		X			X		X			X		X			X			X		X			X			X			X			X			X			X			X			
26	RUIZ CUBAS, Gavilily		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
27	SALAS LOPEZ, Noahn Aldair	X			X			X		X			X			X			X			X			X			X		X			X			X			X			X			X			X		
28	SANCHEZ BERNAL, Adriana Jhusely	X				X	X			X		X			X			X		X			X			X			X		X			X			X			X			X		X			X		
29	SANCHEZ FERNANDEZ, Anderson		X		X			X		X			X		X			X		X			X			X			X		X			X			X			X			X			X			X	
30	TORREJON GALVEZ, Victor Mathias		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
31	URIARTE MEDINA, Yocxan Rohith	X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
32	VASQUEZ CHAVEZ, Denis	X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
33	VEGA SALAZAR, Thiago Dalessandro		X			X			X	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X	
34	ZUMAETA VASQUEZ, Emelin Analy		X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X
35	ZUTA YASPANA, Arleth Valentina		X			X	X			X			X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		

EQUIVALENCIA DE LOS RESULTADOS DEL PRE-TEST
APLICACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR EL NIVEL
DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Teniendo en cuenta la tabla de equivalencia

Logro Esperado	En Proceso	En Inicio
3	2	1

FICHA DE OBSERVACIÓN PRE-TEST																	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8	I-9	I-10	I-11	I-12	I-13	I-14	I-15	Total
Nº	Estudiantes																
1	ALARCON DELGADO, Thafsa Natsumy	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	19
2	ALTAMIRANO CUBAS, Helton Jhair	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	35
3	BARBARAN MEDINA, Thiago Yamíl	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	18
4	BARBOZA MEDINA, Karely Daylín	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	21
5	CARO DIAZ, Adrián	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	28
6	CASTILLO TAMAYA, Ian Yadiel	1	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	24
7	CHAVEZ CHUQUIPA, Thaisa Alejandra	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	19
8	CHAVEZ VASQUEZ, Bradley Gael	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	27
9	CHUQUIZUTA ZAMORA, Irving Gael	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	26
10	CUBAS SANCHEZ, Yonatan	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	18
11	CUBAS VASQUEZ, Llanelith	1	3	1	2	3	1	2	1	2	1	1	2	1	3	1	25
12	DEL CASTILLO HERRERA, Yesly Sadith	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	27
13	GRANDEZ MARTINEZ, Skarl Mayrena	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	28
14	GUEVARA RUIZ, Jitler	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	17
15	HOYOS JIMENEZ, Juan Alejandro	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	19
16	LUNA REYNA, Kathia Lizet	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	21
17	MEDINA CUBAS, Victor Adrian	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	28
18	MICHA GRANDEZ, Thiago Gael	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
19	MICHA SANCHEZ, Rianna Brillith	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	34
20	MONTENEGRO PEREYRA, Carmen	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	19
21	MUÑOZ APAESTEGUI, Gilmer Fernando	2	2	1	2	1	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	34
22	NATORCE CUÑANAY, WiIiam Smith	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	27
23	PAREJAS MUÑOZ, Katherin	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	34
24	PORTOCARRERO CHALAS, Rafaela	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	20
25	QUISTAN SAAVEDRA, Camila Yasmin	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	27
26	RUIZ CUBAS, Gavilily	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	27
27	SALAS LOPEZ, Noahn Aldair	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	17
28	SANCHEZ BERNAL, Adriana Jhusely	1	3	1	2	1	1	2	1	2	1	3	2	1	3	1	25
29	SANCHEZ FERNANDEZ, Anderson	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	24
30	TORREJON GALVEZ, Victor Mathias	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	28
31	URIARTE MEDINA, Yocxan Rohith	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
32	VASQUEZ CHAVEZ, Denis	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	21
33	VEGA SALAZAR, Thiago Dalessandro	2	2	3	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	25
34	ZUMAETA VASQUEZ, Emelin Analy	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	3	2	3	2	26
35	ZUTA YASPANA, Arleth Valentina	2	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	3	2	29

Anexo 6. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL PRE-TEST

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	35	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
Total		35	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,869	15

El valor de **0,869** significa que los 15 elementos del instrumento se relacionan y miden de manera consistente la variable.

El valor del Alfa de Cronbach está por encima de **0,80** por lo que considera excelente, este resultado sugiere que el instrumento tiene una muy buena confiabilidad y que las puntuaciones obtenidas son altamente reproducibles y consistentes.

Anexo 7. RESULTADOS DEL POST-TEST

APLICACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR EL NIVEL DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

FICHA DE OBSERVACIÓN POST-TEST																																														
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		I-1			I-2			I-3			I-4			I-5			I-6			I-7			I-8			I-9			I-10			I-11			I-12			I-13			I-14			I-15		
Nº	Estudiantes Sección “A”	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3									
1	ALARCON DELGADO, Thaísa Natsumy	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
2	ALTAMIRANO CUBAS, Helton Jhair		X		X			X	X		X			X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X					
3	BARBARAN MEDINA, Thiago Yamíl	X			X			X		X	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
4	CARO DIAZ, Adrián		X			X		X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
5	CHAVEZ CHUQUIPA, Thaisa Alejandra	X			X			X			X			X	X		X			X	X		X			X			X			X			X			X			X					
6	CHAVEZ VASQUEZ, Bradley Gael	X				X		X	X		X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X					
7	CUBAS SANCHEZ, Yonatan	X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
8	CUBAS VASQUEZ, Llanelith	X				X		X	X		X			X	X		X			X	X		X			X			X			X			X			X			X					
9	DEL CASTILLO HERRERA, Yesly Sadith		X			X		X	X		X			X	X		X			X	X		X			X			X			X			X			X			X					
10	GRANDEZ MARTINEZ, Skarlth Mayrena	X			X			X		X	X			X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X					
11	LUNA REYNA, Kathia Lizet	X			X			X		X	X			X	X		X			X			X			X	X		X			X			X			X			X					
12	MUÑOZ APAESTEGUI, GiImer Fernando		X			X		X		X	X			X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X					
13	RUIZ CUBAS, Gavilily	X				X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
14	SALAS LOPEZ, Noahn Aldair	X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X	X		X			X			X			X					
15	SANCHEZ BERNAL, Adriana Jhusely	X			X			X		X	X			X	X		X			X	X		X			X			X			X			X			X			X					
16	SANCHEZ FERNANDEZ, Anderson		X		X			X		X	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
17	ZUMAETA VASQUEZ, Emelin Analy	X				X		X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			X			X					

EQUIVALENCIA DE LOS RESULTADOS DEL POST-TEST
APLICACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR EL NIVEL
DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Teniendo en cuenta la tabla de equivalencia

Logro Esperado	En Proceso	En Inicio
3	2	1

FICHA DE OBSERVACIÓN POST-TEST																	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8	I-9	I-10	I-11	I-12	I-13	I-14	I-15	Total
N°	Estudiantes																
1	ALARCON DELGADO, Thaís Natsumy	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	31
2	ALTAMIRANO CUBAS, Helton Jhair	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	41
3	BARBARAN MEDINA, Thiago Yamíl	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32
4	BARBOZA MEDINA, Karely Daylín	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	37
5	CARO DIAZ, Adrián	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	39
6	CASTILLO TAMAYA, Ian Yadiel	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	34
7	CHAVEZ CHUQUIPA, Thaisa Alejandra	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	34
8	CHAVEZ VASQUEZ, Bradley Gael	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	35
9	CHUQUIZUTA ZAMORA, Irving Gael	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	39
10	CUBAS SANCHEZ, Yonatan	1	1	2	1	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	30
11	CUBAS VASQUEZ, Llanelith	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	33
12	DEL CASTILLO HERRERA, Yesly Sadith	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	40
13	GRANDEZ MARTINEZ, Skarlt Mayrena	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	35
14	GUEVARA RUIZ, Jitler	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	23
15	HOYOS JIMENEZ, Juan Alejandro	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	26
16	LUNA REYNA, Kathia Lizet	2	2	2	2	2	1	3	1	2	3	1	2	2	3	2	30
17	MEDINA CUBAS, Victor Adrian	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	40
18	MICHA GRANDEZ, Thiago Gael	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	23
19	MICHA SANCHEZ, Rianna Brillith	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	40
20	MONTENEGRO PEREYRA, Carmen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	33
21	MUÑOZ APAESTEGUI, Gilmer Fernando	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	41
22	NATORCE CUÑANAY, William Smith	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	35
23	PAREJAS MUÑOZ, Katherin	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	40
24	PORTOCARRERO CHALAS, Rafaella	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	32
25	QUISTAN SAAVEDRA, Camila Yasmin	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	36
26	RUIZ CUBAS, Gavilily	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	35
27	SALAS LOPEZ, Noahn Aldair	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	23
28	SANCHEZ BERNAL, Adriana Jhusely	1	2	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	2	3	30
29	SANCHEZ FERNANDEZ, Anderson	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	36
30	TORREJON GALVEZ, Victor Mathias	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	37
31	URIARTE MEDINA, Yocxan Rohith	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	26
32	VASQUEZ CHAVEZ, Denis	2	3	1	3	2	2	2	1	3	2	1	2	2	3	2	31
33	VEGA SALAZAR, Thiago Dalessandro	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	35
34	ZUMAETA VASQUEZ, Emelin Analy	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	39
35	ZUTA YASPANA, Arleth Valentina	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	39

Anexo 8. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL POST-TEST

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	35	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
Total		35	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,867	15

El valor de 0,867 significa que los 15 elementos del instrumento se relacionan y miden de manera consistente la variable.

El valor del Alfa de Cronbach está por encima de 0,867 por lo que considera excelente, este resultado sugiere que el instrumento tiene una muy buena confiabilidad y que las puntuaciones obtenidas son altamente reproducibles y consistentes.

Anexo 9. CÁLCULO DE LA NORMALIDAD DEL PRE-TEST Y POST-TEST

El cálculo de la normalidad es una prueba estadística que se utiliza para determinar si los datos de una variable siguen una distribución normal. La distribución normal es una distribución de probabilidad simétrica, en forma de campana, que se caracteriza por tener una media y una desviación estándar definidas. Entonces, conocer la normalidad de los datos es muy importante porque permite elegir la prueba estadística más apropiada para realizar los análisis. Si los datos no cumplen con el supuesto de normalidad, se deben utilizar pruebas estadísticas no paramétricas, que no dependen de este supuesto.

Planteamos las hipótesis

En primer lugar, planteamos las hipótesis, estableciendo para la hipótesis nula (H_0) una igualdad y para la hipótesis alterna (H_a), una diferencia.

H_0 = Los datos tienen una distribución normal.

H_a = Los datos no tienen una distribución normal.

Nivel de significancia

Es el máximo error que estaremos dispuestos a tolerar.

Tanto para el Pre-Test como para el Post-Test utilizaremos:

Significancia (alfa) $\alpha = 5\%$

Intervalo de significancia o Nivel de confianza ($1 - \alpha$): 95 %

p- valor: Es el error real que cometemos al afirmar que existe correlación.

Regla de decisión

Si p-valor $> 0,5$, entonces aceptamos la H_0

Si p-valor $< 0,5$, entonces rechazamos la H_0 y aceptamos H_a

Decisión

Puesto que la muestra es $n = 35 < 50$, entonces, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro – Wilk. Esta prueba de normalidad se utiliza para evaluar si los datos siguen una distribución normal, considera valores entre 0 y 1, donde los valores más cercanos a 1 indica que los datos siguen más de cerca una distribución normal.

Evaluamos la prueba de normalidad con la ayuda de SPSS 27

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pre-Test	35	100,0%	0	0,0%	35	100,0%
Post-Test	35	100,0%	0	0,0%	35	100,0%

Shapiro-Wilk

	Estadístico	gl	Sig.
Pre-Test	0,937	35	0,019
Post-Test	0,917	35	0,017

Valor de la prueba

El valor de 0,937 para el estadístico Shapiro-Wilk en el pre-test y el valor de 0,917 para el post-test, indica que los datos no se distribuyen normalmente.

Comparación de p y α

Para el Pre-Test: $p \text{ valor} = 0,019 < 0,05$

Para el Post-Test $p \text{ valor} = 0,017 < \alpha = 0,05$

Criterio de decisión

Se observa que, mediante la prueba de Shapiro – Wilk, el valor de significación estadístico tanto para el Pre-Test $p = 0,019$ como para el Post-Test es $p = 0,017$ son menores que 0,05 entonces se rechaza las hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alterna H_a , lo que significa que la información del del Pre-Test y del Post-Test no tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos una distribución estadística no paramétrica.

Anexo 10. ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE EL PRE-TEST Y POST-TEST

Objetivo General: Determinar, qué implicancia tienen los juegos dramáticos para autorregular las emociones en niños de 5 años de la IEI N° 205 de Ocallí, Amazonas 2023.

Lo más apropiado fue utilizar una prueba de correlación no paramétrica como el coeficiente de correlación de Spearman (ρ Spearman). Las razones por las que el coeficiente de Spearman es más adecuado en este caso son:

- Distribución no normal: El coeficiente de Spearman no asume que las variables sigan una distribución normal, a diferencia del coeficiente de Pearson que sí lo requiere.
- Tamaño de muestra pequeño: Cuando el tamaño de muestra es menor a 50, las pruebas no paramétricas como Spearman son más robustas y confiables que las pruebas paramétricas como Pearson.
- Tipo de variables: Si el Pre-Test y Post-Test son variables ordinales o de rango, el coeficiente de Spearman es más adecuado que el de Pearson, dado que asume variables cuantitativas.

Teniendo en cuenta:

H_0 = Los juegos dramáticos no justifican su implicancia en la autorregulación de las emociones de niños de 5 años de la I.E.I. N° 205 – Ocallí, Amazonas 2023

H_a = Los juegos dramáticos justifican su implicancia en la autorregulación de las emociones de niños de 5 años de la I.E.I. N° 205 – Ocallí, Amazonas 2023

Nivel de significancia

Es el máximo error que estaremos dispuestos a tolerar.

Tanto para el Pre-Test como para el Pos-Test utilizaremos:

Significancia (alfa) $\alpha = 5 \%$

Intervalo de significancia o Nivel de confianza $(1 - \alpha)$: 95 %

p - valor: Es el error real que cometemos al afirmar que existe correlación.

Regla de decisión

Si p -valor $> 0,5$, entonces aceptamos la H_0

Si p -valor $< 0,5$, entonces rechazamos la H_0 y aceptamos H_a

Tabla de equivalencia para ρ de Spearman

Luego teniendo en cuenta la tabla, de interpretación del ρ de Spearman:

ρ de Spearman	
Rango	Relación
- 0,91 a -1,00	Correlación negativa perfecta
- 0,76 a - 0,90	Correlación negativa fuerte
- 51 a - 0,75	Correlación negativa considerable
- 0,11 a - 0,50	Correlación negativa media
- 0,01 a - 0,10	Correlación negativa débil
0,00	No existe Correlación
0,01 a 0,10	Correlación positiva débil
0,11 a 0,50	Correlación positiva media
0,51 a 0,75	Correlación positiva considerable
0,76 a 0,90	Correlación positiva muy fuerte
0,91 a 1,00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Mondragón, 2014

Cálculo del coeficiente de correlación

Con la ayuda del software SPSS 27, se determinó el coeficiente Rho de Spearman.

Correlación				
		Pre-Test	Post-Test	
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000	0,877**
	Pre-Test	Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	35	35
		Coefficiente de correlación	0,877**	1,000
	Post-Test	Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	35	35

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Valor del Coeficiente de correlación de Spearman (ρ Spearman)

El coeficiente de correlación entre el Pre-Test y el Pos-Test es ρ Spearman = 0,977

Significancia estadística

El valor de significancia bilateral es $p = 0,000$, que es menor que 0,05.

Dado que $p = 0,000 < 0,01$, esto indica que la correlación entre el Pre-Test y el Pos-Test es estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 99 %.

Interpretación

Se tiene que el p-valor es $0,000 < 0,05$, con lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación alterna. A partir de ello se tiene evidencia para afirmar que existe una relación entre el Pre-Test y Post-Test. Así mismo presenta un coeficiente de correlación igual a 0,877, que a decir según Mondragón (2014) presenta una correlación positiva muy fuerte, eso quiere decir que los juegos dramáticos tienen implicancia en la autorregulación de las emociones de los niños de 5 años de edad en el mismo sentido y magnitud.

Dirección y fuerza de la correlación

El coeficiente de correlación de ρ Spearman puede tomar valores entre - 1 y 1.

En nuestro caso el coeficiente de correlación de Spearman es positivo (ρ Spearman = 0,877), lo que significa que la relación entre el Pre-Test y el Post-Test es directa. Es decir, a medida que aumenta el valor del Pre-Test, también aumenta el valor del Post-Test. El valor de ρ Spearman = 0,877 indica que existe una correlación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre el Pre-Test y el Post-Test con un nivel de relación muy fuerte entre estas variables.

Conclusión

La correlación encontrada es estadísticamente significativa, lo que sugiere que la asociación entre las puntuaciones del Pre-Test y Post-Test, no se debe al azar, sino que refleja una relación real y consistente entre ellas.

Anexo 11. PRUEBA DE WILCOXON ENTRE EL PRE-TEST Y POST-TEST

La Prueba de Wilcoxon se utiliza para comparar dos muestras emparejadas o relacionadas, es decir, cuando se tienen dos mediciones del mismo grupo de individuos en diferentes momentos o condiciones.

Esta prueba permite evaluar si existe una diferencia significativa entre dos mediciones.

Ejemplo:

Comparar las calificaciones de un grupo de estudiantes antes y después de una intervención educativa.

La prueba de Wilcoxon se utiliza, entre otros casos, para evaluar el efecto de una intervención: Comparar la variable de interés antes y después de una intervención, tratamiento o manipulación experimental.

En resumen, la prueba de Wilcoxon se utiliza para comparar diferencias entre dos muestras relacionadas o independientes cuando los supuestos de las pruebas paramétricas no se cumplen, o cuando se trabaja con datos ordinales.

Considerando los niveles de autorregulación:

En Inicio	En Proceso	Logro Esperado
1	2	3

Consideremos las siguientes hipótesis

Hipótesis nula H_0 : Los juegos dramáticos no tienen implicancia significativa en la autorregulación de las emociones de los niños de 5 años.

Hipótesis alterna H_a : Los juegos dramáticos tienen una implicancia significativa en la autorregulación de las emociones de los niños de 5 años.

Nivel de significancia

Es el máximo error que estaremos dispuestos a tolerar, utilizaremos:

Significancia (alfa) $\alpha = 5 \%$

Intervalo de significancia o Nivel de confianza $(1 - \alpha)$: 95 %

p- valor: Es el error real que cometemos al afirmar que existe correlación.

Fundamentación del uso de la prueba de Wilcoxon

Los datos sobre el nivel de autorregulación de los niños se presentan en categorías ("En Inicio", "En Proceso" y "Logro Esperado"). Esto indica que son datos ordinales, ya que se pueden ordenar de menor a mayor, pero no tienen una escala de intervalo.

Además al aplicar el Pre-Test y Post-Test, y hallar la sumatoria de los resultados se optó por considerar los rangos en que los participantes serán considerados en las categorías "En Inicio", "En Proceso" y "Logro Esperado":

Grado de autorregulación de emociones	
Rango	Nivel de autorregulación
15 a 23	En Inicio
24 a 33	En Proceso
34 a 45	Logro Esperado

Al trabajar con datos ordinales, como en este caso, la prueba de Wilcoxon por rangos es la elección más adecuada, puesto que permite analizar los cambios en el nivel de autorregulación de manera más apropiada que otras pruebas que asumen distribuciones no paramétricas. Con la ayuda del software SPSS 27, aplicamos la prueba de Wilcoxon tanto para el Pre-Test (sin intervención) como para el Post-Test (con intervención).

Estadísticos			
		Pre-Test	Post-Test
N	Válido	35	35
	Perdidos	0	0

	Pre-Test		Post-Test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En Inicio	14	40,0	3	8,6
En Proceso	17	48,6	11	31,4
Logro Esperado	4	11,4	21	60,0
Total	35	100,0	35	100,0

Interpretación

Antes, el 40,0% estaba en "En Inicio", 48,6% en "En Proceso" y 11,4% en "Logro Esperado".

Después, solo el 8,6% está en "En Inicio", 31,4% en "En Proceso" y 60,0% en "Logro Esperado".

Esto indica una mejora significativa, con una disminución del porcentaje en las categorías más bajas ("En Inicio" y "En Proceso") y un aumento considerable en la categoría de "Logro Esperado".

Por lo tanto, se evidenció una mejoría en el rendimiento de los niños tras la intervención. La mayoría de los niños lograron avanzar de los niveles de "En Inicio" o "En Proceso" para alcanzar el nivel de "Logro Esperado".

		Rango		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post-Test – Pre-Test	Rangos negativos	0 ^a	0,00	0,00
	Rangos positivos	26 ^b	13,50	351,00
	Empates	9 ^c		
Total		35		

a. Post-Test < Pre-Test

b. Post-Test > Pre-Test

c. Post-Test = Pre-Test

Interpretación

Rangos negativos: 0

Esto significa que no hubo ningún valor negativo en la diferencia entre los valores Post-Test y Pre-Test. En otras palabras, no hubo casos donde el valor Post-Test fuera menor que el valor Pre-Test.

Rangos positivos: 26

Esto indica que en 26 casos, los valores del Post-Test fueron mayores que los valores Pre-Test.

Empates: 9

Esto significa que en 9 casos, los valores del Post-Test fueron iguales a los valores del Pre-Test.

Total: 35

Este es el número total de casos analizados.

Estadísticos de prueba^a

	Después - Antes
Z	-4,939 ^b
Sig. asin. (bilateral)	0,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Interpretación:

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, es una prueba no paramétrica utilizada para comparar dos mediciones relacionadas (en este caso, Pre-Test y Post-Test).

Valor de Z: -4,939

El signo negativo indica que los rangos positivos (valores del Post-Test son mayores que los valores del Pre-Test) son mayores que los rangos negativos (valores del Post-Test son menores que los valores del Pre-Test).

Significancia asintótica (bilateral): 0,000

Dado que el valor de p es menor a 0,05, podemos concluir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados del Pre-Test y Post-Test.

Anexo 12. ANÁLISIS ESTADÍSTICO PARA EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3

Diagnosticar de qué manera influyen los juegos dramáticos en la dimensión reconocimiento de sus emociones en los niños de 5 años.

FICHA DE OBSERVACIÓN PRE-TEST										POST-TEST							
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	Total	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	Total
Nro	ESTUDIANTES																
1	ALARCON DELGADO, Thaísa Natsumy	1	1	1	1	1	1	1	7	2	2	2	2	2	2	3	15
2	ALTAMIRANO CUBAS, Helton Jhair	2	2	3	3	2	2	2	16	3	2	3	2	2	3	3	18
3	BARBARAN MEDINA, Thiago Yamíl	2	1	1	2	1	1	1	9	2	2	2	3	3	2	2	16
4	BARBOZA MEDINA, Karely Daylín	1	2	1	2	1	1	2	10	3	3	3	2	2	2	3	18
5	CARO DIAZ, Adrián	2	2	2	2	2	2	1	13	3	3	3	2	3	2	3	19
6	CASTILLO TAMAYA, Ian Yadiel	1	3	2	2	2	2	2	14	2	2	2	2	2	2	3	15
7	CHAVEZ CHUQUIPA, Thaisa Alejandra	2	1	1	1	1	1	1	8	2	2	2	2	2	3	2	15
8	CHAVEZ VASQUEZ, Bradley Gael	1	2	2	2	2	2	2	13	2	3	3	2	2	3	2	17
9	CHUQUIZUTA ZAMORA, Irving Gael	2	1	2	2	2	2	1	12	3	3	3	2	2	3	3	19
10	CUBAS SANCHEZ, Yonatan	1	1	2	1	1	1	1	8	1	1	2	1	2	2	2	11
11	CUBAS VASQUEZ, Llanelith	1	3	1	2	3	1	2	13	2	2	2	2	2	3	2	15
12	DEL CASTILLO HERRERA, Yesly	2	1	2	2	2	2	2	13	3	3	3	2	3	2	3	19
13	GRANDEZ MARTINEZ, Skarlt Mayrena	2	2	3	1	2	2	2	14	2	2	2	3	3	3	3	18
14	GUEVARA RUIZ, Jitler	1	1	1	1	1	1	1	7	2	2	2	2	1	1	1	11
15	HOYOS JIMENEZ, Juan Alejandro	2	1	1	2	1	1	1	9	2	2	1	1	2	2	2	12
16	LUNA REYNA, Kathia Lizet	1	2	1	2	1	1	2	10	2	2	2	2	2	1	3	14
17	MEDINA CUBAS, Victor Adrian	2	2	2	2	2	2	1	13	3	3	3	2	2	3	3	19
18	MICHA GRANDEZ, Thiago Gael	1	2	1	1	1	2	1	9	2	2	2	2	1	2	1	12
19	MICHA SANCHEZ, Rianna Brillith	2	3	3	2	2	2	2	16	3	3	3	3	3	2	2	19
20	MONTENEGRO PEREYRA, Carmen	1	1	2	1	1	1	2	9	2	2	2	2	2	2	2	14
21	MUÑOZ APAESTEGUI, GiImer Fernando	2	2	1	2	1	2	3	13	3	3	3	3	3	3	3	21
22	NATORCE CUÑAÑAY, William Smith	1	2	2	2	1	2	2	12	2	2	2	2	3	3	2	16
23	PAREJAS MUÑOZ, Katherin	2	2	2	2	3	2	2	15	3	3	2	3	3	2	2	18
24	PORTOCARRERO CHALAS, Rafaella	1	2	1	2	1	2	1	10	2	2	2	3	2	2	2	15
25	QUISTAN SAAVEDRA, Camila Yasmin	2	2	1	2	2	2	2	13	2	2	2	3	3	2	3	17
26	RUIZ CUBAS, Gavilily	2	2	2	1	1	2	2	12	2	3	2	2	2	2	3	16
27	SALAS LOPEZ, Noahn Aldair	1	1	2	1	1	1	1	8	2	2	2	1	1	1	1	10
28	SANCHEZ BERNAL, Adriana Jhusely	1	3	1	2	1	1	2	11	1	2	2	2	3	1	2	13
29	SANCHEZ FERNANDEZ, Anderson	2	1	2	1	2	1	1	10	3	2	2	2	2	3	3	17
30	TORREJON GALVEZ, Victor Mathias	2	2	2	1	2	2	2	13	2	3	3	2	3	2	2	17
31	URIARTE MEDINA, Yocxan Rohith	1	2	1	1	1	2	1	9	2	2	2	2	1	2	1	12
32	VASQUEZ CHAVEZ, Denis	1	2	1	2	1	2	1	10	2	3	1	3	2	2	2	15
33	VEGA SALAZAR, Thiago Dalessandro	2	2	3	1	2	2	2	14	3	2	3	2	3	2	3	18
34	ZUMAETA VASQUEZ, Emelin Analy	2	1	1	2	1	1	1	9	2	3	2	2	3	2	3	17
35	ZUTA YASPANA, Arleth Valentina	2	3	1	2	2	1	2	13	2	3	3	3	3	2	2	18

Análisis de la normalidad

Planteamos las Hipótesis

Para la dimensión: El reconocimiento de sus emociones

Para el Pre-Test

H_0 Los datos del Pre-Test tienen una distribución normal.

H_a : Los datos del Pre-Test no tienen una distribución normal.

Para el Pos-Test

H_0 : Los datos del Post-Test tienen una distribución normal.

H_a : Los datos del Post-Test no tienen una distribución normal.

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pre-Test	35	100,0%	0	0,0%	35	100,0%
Post-Test	35	100,0%	0	0,0%	35	100,0%

Puesto que la muestra es $n = 35 < 50$, entonces, aceptamos la prueba de normalidad de Shapiro – Wilk.

Prueba de Shapiro Wilk

	Estadístico	gl	Sig.
Pre-Test	0,937	35	0,019
Post-Test	0,917	35	0,017

Nivel de significancia

$A = 5 \%$

Valor de la prueba

El valor de 0,937 para el estadístico Shapiro-Wilk en el pre-test indica que los datos se alejan de una distribución normal.

El valor de 0,917 para el estadístico Shapiro-Wilk indica que los datos del post-test se alejan bastante de una distribución normal.

Comparación de p y α

Para la dimensión reconocimiento de sus emociones en el Pre-Test se tiene:

$$p \text{ valor} = 0,019 < \alpha = 0,05$$

Para la dimensión reconocimiento de sus emociones en el Post-Test se tiene

$$p \text{ valor} = 0,017 < \alpha = 0,05$$

Criterio de decisión

Se observa que, mediante la prueba de Shapiro – Wilk, el valor de significación estadística para la dimensión reconocimiento de sus emociones en los niños de 5 años tanto en el Pre-Test como en el Post-Test es $p < 0,05$ entonces se rechazan las hipótesis nulas H_0 y se acepta la hipótesis alterna H_a , es decir el reconocimiento de sus emociones en el Pre-Test y Pos-Test no tienen una distribución normal, por lo tanto se aplicará una distribución estadística no paramétrica.

Decisión

Lo más apropiado es utilizar una prueba de correlación no paramétrica como el coeficiente de correlación de Spearman (ρ Spearman)

Análisis de correlación

Teniendo en cuenta:

H_0 = Los juegos dramáticos no justifican su implicancia en la dimensión reconocimiento de las emociones de niños de 5 años de la I.E.I. N° 205 – Ocallí, Amazonas 2023

H_a = Los juegos dramáticos justifican su implicancia en la dimensión reconocimiento de las emociones de niños de 5 años de la I.E.I. N° 205 – Ocallí, Amazonas 2023

Nivel de significancia

Es el máximo error que estaremos dispuestos a tolerar.

Tanto para el Pre-Test como para el Pos-Test utilizaremos:

Significancia (alfa) $\alpha = 5 \%$

Intervalo de significancia o Nivel de confianza $(1 - \alpha)$: 95 %

p- valor: Es el error real que cometemos al afirmar que existe correlación.

Regla de decisión

Si p-valor > 0,5, entonces aceptamos la H_0

Si p-valor < 0,5, entonces rechazamos la H_0 y aceptamos H_a

Cálculo del coeficiente de correlación

Con la ayuda del software SPSS 27, se determinó el coeficiente Rho de Spearman.

		Pre-Test	Post-Test
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	0,723**
	Pre-Test Sig. (bilateral)	.	< 0,001
	N	35	35
	Coeficiente de correlación	0,723**	1,000
	Post-Test Sig. (bilateral)	0,001	.
	N	35	35

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Coeficiente de correlación de Spearman (ρ Spearman)

Teniendo en cuenta la tabla de interpretación del Rho de Spearman:

ρ de Spearman	
Rango	Relación
- 0,91 a -1,00	Correlación negativa perfecta
- 0,76 a - 0,90	Correlación negativa fuerte
- 51 a - 0,75	Correlación negativa considerable
- 0,11 a - 0,50	Correlación negativa media
- 0,01 a - 0,10	Correlación negativa débil
0,00	No existe Correlación
0,01 a 0,10	Correlación positiva débil
0,11 a 0,50	Correlación positiva media
0,51 a 0,75	Correlación positiva considerable
0,76 a 0,90	Correlación positiva muy fuerte
0,91 a 1,00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Mondragón, 2014

Análisis

Coefficiente de correlación

El coeficiente de correlación de ρ Spearman puede tomar valores entre - 1 y 1. En este caso el coeficiente de correlación entre los juegos dramáticos y el reconocimiento de sus emociones en los niños de 5 años en el Pre-Test y el Pos-Test es $\rho Spearman = 0,723$. El hecho de ser positiva implica que, cuando una variable aumenta, la otra también tiende a aumentar

Significancia estadística

El nivel de significancia es $p < 0,001$, lo cual es menor que el nivel de significancia comúnmente utilizado de 0,05. Esto indica que la correlación observada entre el Pre-Test y el Post-Test es estadísticamente significativa.

Dirección y fuerza de la correlación

En nuestro caso el coeficiente de correlación de Spearman es positivo ($\rho Spearman = 0,723$), lo que significa que la relación entre el Pre-Test y el Post-Test es directa, es decir, a medida que aumenta el valor del Pre-Test, también aumenta el valor del Post-Test. En este caso, el coeficiente de correlación de 0,723 se ubica en el rango de 0,51 a 0,75, lo que indica una correlación positiva considerable entre los puntajes del Pre-Test y el Post-Test.

Conclusión

En nuestro caso el coeficiente de correlación de Spearman es positivo ($\rho Spearman = 0,723$), lo que significa que la relación entre el Pre-Test y el Post-Test es directa, es decir, a medida que aumenta el valor del Pre-Test, también aumenta el valor del Post-Test.

El valor de 0,723 muestra que existe una correlación positiva considerable entre los puntajes del Pre-Test y el Post-Test, y que esta correlación es estadísticamente significativa ($\rho < 0,001$). En conclusión, el análisis de correlación muestra que las dos variables, los juegos dramáticos y la autorregulación de emociones en la dimensión reconocimiento de sus emociones de los niños de 5 años, tienen una correlación positiva considerable.

Diagnosticar de qué manera influyen los juegos dramáticos en la dimensión expresión de sus emociones en los niños de 5 años

PRE TEST												
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		I-6	I-7	I-8	I-9	I-10	I-11	I-12	I-13	I-14	I-15	TOTAL
Nro	ESTUDIANTES											
1	ALARCON DELGADO, Thaísa Natsumy	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	14
2	ALTAMIRANO CUBAS, Helton Jhair	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	23
3	BARBARAN MEDINA, Thiago Yamíl	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	11
4	BARBOZA MEDINA, Karely Daylín	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	14
5	CARO DIAZ, Adrián	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	18
6	CASTILLO TAMAYA, Ian Yadiel	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	14
7	CHAVEZ CHUQUIPA, Thaisa Alejandra	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	13
8	CHAVEZ VASQUEZ, Bradley Gael	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	18
9	CHUQUIZUTA ZAMORA, Irving Gael	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	17
10	CUBAS SANCHEZ, Yonatan	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	12
11	CUBAS VASQUEZ, Llanelith	1	2	1	2	1	1	2	1	3	1	15
12	DEL CASTILLO HERRERA, Yesly Sadith	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	18
13	GRANDEZ MARTINEZ, Skarlt Mayrena	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	18
14	GUEVARA RUIZ, Jitler	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	12
15	HOYOS JIMENEZ, Juan Alejandro	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	12
16	LUNA REYNA, Kathia Lizet	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	14
17	MEDINA CUBAS, Victor Adrian	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	18
18	MICHA GRANDEZ, Thiago Gael	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
19	MICHA SANCHEZ, Rianna Brillith	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	22
20	MONTENEGRO PEREYRA, Carmen	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	13
21	MUÑOZ APAESTEGUI, GiImer Fernando	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	26
22	NATORCE CUÑAÑAY, WiIiam Smith	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	19
23	PAREJAS MUÑOZ, Katherin	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	23
24	PORTOCARRERO CHALAS, Rafaella	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	13
25	QUISTAN SAAVEDRA, Camila Yasmin	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	18
26	RUIZ CUBAS, Gavilily	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	19
27	SALAS LOPEZ, Noahn Aldair	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	11
28	SANCHEZ BERNAL, Adriana Jhusely	1	2	1	2	1	3	2	1	3	1	17
29	SANCHEZ FERNANDEZ, Anderson	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	16
30	TORREJON GALVEZ, Victor Mathias	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	19
31	URIARTE MEDINA, Yocxan Rohith	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
32	VASQUEZ CHAVEZ, Denis	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	14
33	VEGA SALAZAR, Thiago Dalessandro	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	15
34	ZUMAETA VASQUEZ, Emelin Analy	1	1	1	2	2	2	3	2	3	2	19
35	ZUTA YASPANA, Arleth Valentina	1	2	2	2	2	2	2	1	3	2	19

POST-TEST

CRITERIOS DE EVALUACIÓN												
Nro	ESTUDIANTES	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I-12	I-13	I-14	I-15	TOTAL
1	ALARCON DELGADO, Thaísa Natsumy	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	21
2	ALTAMIRANO CUBAS, Helton Jhair	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29
3	BARBARAN MEDINA, Thiago Yamíl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
4	BARBOZA MEDINA, Karely Daylín	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	24
5	CARO DIAZ, Adrián	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	25
6	CASTILLO TAMAYA, Ian Yadiel	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	24
7	CHAVEZ CHUQUIPA, Thaisa Alejandra	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	24
8	CHAVEZ VASQUEZ, Bradley Gael	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	23
9	CHUQUIZUTA ZAMORA, Irving Gael	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	26
10	CUBAS SANCHEZ, Yonatan	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	23
11	CUBAS VASQUEZ, Llanelith	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	23
12	DEL CASTILLO HERRERA, Yesly Sadith	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	26
13	GRANDEZ MARTINEZ, Skarlt Mayrena	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23
14	GUEVARA RUIZ, Jitler	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	14
15	HOYOS JIMENEZ, Juan Alejandro	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	18
16	LUNA REYNA, Kathia Lizet	1	3	1	2	3	1	2	2	3	2	20
17	MEDINA CUBAS, Victor Adrian	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	27
18	MICHA GRANDEZ, Thiago Gael	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	14
19	MICHA SANCHEZ, Rianna Brillith	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	25
20	MONTENEGRO PEREYRA, Carmen	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	23
21	MUÑOZ APAESTEGUI, Gilmer Fernando	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	26
22	NATORCE CUÑANAY, William Smith	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	24
23	PAREJAS MUÑOZ, Katherin	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	26
24	PORTOCARRERO CHALAS, Rafaella	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	21
25	QUISTAN SAAVEDRA, Camila Yasmin	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	24
26	RUIZ CUBAS, Gavilily	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	24
27	SALAS LOPEZ, Noahn Aldair	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	15
28	SANCHEZ BERNAL, Adriana Jhusely	1	2	2	1	3	2	2	2	2	3	20
29	SANCHEZ FERNANDEZ, Anderson	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	25
30	TORREJON GALVEZ, Victor Mathias	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	24
31	URIARTE MEDINA, Yocxan Rohith	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	17
32	VASQUEZ CHAVEZ, Denis	2	2	1	3	2	1	2	2	3	2	20
33	VEGA SALAZAR, Thiago Dalessandro	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	22
34	ZUMAETA VASQUEZ, Emelin Analy	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	27
35	ZUTA YASPANA, Arleth Valentina	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	25

Análisis de la normalidad

Planteamiento de las Hipótesis

Para la dimensión: Expresión de sus emociones

Para el Pre-Test

H_0 : Los datos del Pre-Test en la dimensión expresión de emociones tiene una distribución normal.

H_a : Los Datos del Pre-Test en la dimensión expresión de emociones no tienen una distribución normal.

Para el Pos Test

H_0 : Los datos del Post-Test en la dimensión expresión de emociones tiene una distribución normal.

H_a : Los datos del Post-Test en la dimensión expresión de emociones no tiene una distribución normal..

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pre-Test	35	100,0%	0	0,0%	35	100,0%
Post-Test	35	100,0%	0	0,0%	35	100,0%

Puesto que la muestra es $n = 35 < 50$, entonces, aceptamos la prueba de normalidad de Shapiro – Wilk.

Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pre-Test	0,937	35	0,045
Post-Test	0,917	35	0,012

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nivel de significancia

$\alpha = 5 \%$

Valor de la prueba

El valor de 0,937 para el estadístico Shapiro-Wilk en el pre-test indica que los datos se alejan de una distribución normal.

El valor de 0,917 para el estadístico Shapiro-Wilk indica que los datos del post-test se alejan bastante de una distribución normal.

Comparación de ρ y α

Para la dimensión expresión de sus emociones en el Post-Test se tiene

$$\rho \text{ valor} = 0,045 < \alpha = 0,05$$

Para la dimensión expresión de sus emociones en el Post-Test se tiene

$$\rho \text{ valor} = 0,012 < \alpha = 0,05$$

Criterio de decisión

Se observa que, mediante la prueba de Shapiro – Wilk, el valor de significación estadística para la dimensión reconocimiento de sus emociones en los niños de 5 años tanto en el Pre-Test como en el Post-Test es $p < 0,05$ entonces se rechazan las hipótesis nulas H_0 y se acepta la hipótesis alterna H_a , es decir la expresión de sus emociones en el Pre-Test y Post-Test no tienen una distribución normal, por lo tanto se aplicará una distribución estadística no paramétrica.

Decisión

Lo más apropiado es utilizar una prueba de correlación no paramétrica como el coeficiente de correlación de Spearman (ρ Spearman)

Análisis de correlación

Teniendo en cuenta:

H_0 = Los juegos dramáticos no justifican su implicancia en la dimensión expresión de las emociones de niños de 5 años de la I.E.I. N° 205 – Ocallí, Amazonas 2023

H_a Los juegos dramáticos justifican su implicancia en la dimensión expresión de las emociones de niños de 5 años de la I.E.I. N° 205 – Ocallí, Amazonas 2023

Nivel de significancia

Es el máximo error que estaremos dispuestos a tolerar.

Tanto para el Pre-Test como para el Pos-Test utilizaremos:

Significancia (alfa) $\alpha = 5 \%$

Intervalo de significancia o Nivel de confianza $(1 - \alpha):95\%$

p-valor: Es el error real que cometemos al afirmar que existe correlación.

Regla de decisión

Si p-valor $> 0,5$, entonces aceptamos la H_0

Si p-valor $< 0,5$, entonces rechazamos la H_0 y aceptamos H_a

Cálculo del coeficiente de correlación

Con la ayuda del software SPSS 27, se determinó el coeficiente Rho de Spearman:

		Pre-Test	Post-Test
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	0,793**
	Pre-Test Sig. (bilateral)	.	$< 0,000$
	N	35	35
	Coeficiente de correlación	0,793**	1,000
	Post-Test Sig. (bilateral)	0,000	.
	N	35	35

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Coeficiente de correlación de Spearman (ρ Spearman)

Teniendo en cuenta la tabla de interpretación del Rho de Spearman:

ρ de Spearman	
Rango	Relación
- 0,91 a -1,00	Correlación negativa perfecta
- 0,76 a - 0,90	Correlación negativa fuerte
- 51 a - 0,75	Correlación negativa considerable
- 0,11 a - 0,50	Correlación negativa media
- 0,01 a - 0,10	Correlación negativa débil
0,00	No existe Correlación
0,01 a 0,10	Correlación positiva débil
0,11 a 0,50	Correlación positiva media
0,51 a 0,75	Correlación positiva considerable
0,76 a 0,90	Correlación positiva muy fuerte
0,91 a 1,00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Mondragón, 2014

Análisis

Significancia estadística

El nivel de significancia es $p < 0,000$, lo cual es menor que el nivel de significancia comúnmente utilizado de 0,05. Esto indica que la correlación observada entre el Pre-Test y el Post-Test es estadísticamente significativa.

Esto sugiere que los puntajes del Pre-Test y del Post-Test están asociados de manera significativa, lo cual implica que el Pre-Test es un buen predictor o está relacionado con los resultados del Post-Test.

Dirección y fuerza de la correlación

En nuestro caso el coeficiente de correlación de Spearman es positivo (ρ Spearman = 0,793), lo que significa que la relación entre el Pre-Test y el Post-Test es directa, es decir, a medida que aumenta el valor del Pre-Test, también aumenta el valor del Post-Test. En este caso, el coeficiente de correlación de 0,793 se ubica en el rango de 0,76 a 0,90, lo que indica una correlación positiva muy fuerte entre los puntajes del Pre-Test y el Post-Test.

Conclusión

En nuestro caso el coeficiente de correlación de Spearman es positivo (ρ Spearman = 0,793), lo que significa que la relación entre el Pre-Test y el Post-Test es directa, es decir, a medida que aumenta el valor del Pre-Test, también aumenta el valor del Pos-Test.

El valor de 0,793 muestra que existe una correlación positiva muy fuerte entre los puntajes del Pre-Test y el Post-Test, y que esta correlación es estadísticamente significativa ($p < 0,001$). En conclusión, el análisis de correlación muestra que las dos variables, los juegos dramáticos y la autorregulación de emociones en la dimensión expresión de sus emociones de los niños de 5 años, tienen una correlación positiva muy fuerte.

Anexo 13. EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. E.I : N° 205-OCALLÍ
1.2. DIRECTORA : NANCY GUIVIN PÉREZ
1.3. EDAD : 5 AÑOS
1.4. BACHILLER : ELISA NORIEGA BUELOT

II. DATOS DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

- 2.1. DENOMINACIÓN: Margarita la pollita
2.2. PERÍODO DE EJECUCIÓN: (2 semanas)

Inicio: 4/10/2023

Término: 15/10/2023

- 2.3. CICLO: II (5 AÑOS)
2.4. ÁREAS: Personal Social y Comunicación

a) PLANTEAMIENTO DE SITUACIÓN:

En la IEI N° 205 de Ocallí, en el aula de 5 años la profesora a analizado los insumos del año 2022 (actas de evaluación, informe de progreso de los niño/as y otro) otorgados por la directora, realizando el diagnostico a observado que sus estudiantes están experimentadas diferentes emociones; a partir de ello la docente, plantea la siguiente situación y reto:



Margarita, la pollita, vive en un corral lleno de plantas donde pasa momentos felices con su familia. Todas las mañanas, se despierta muy temprano junto a sus hermanos y hermanas para comer los insectos y lombrices que sus papás les traen. Pero hace un tiempo, los papás de Margarita, el pollito Polito y la pollita Rita, han notado que hay cada vez menos insectos, lombrices y también escasea el maíz en su corral, por eso, han decidido salir a buscar comida en otros lugares, lo que significa que uno de ellos tiene que irse por varios días. Cuando uno de sus papás sale en busca de alimento, Margarita siente que los días ya no son tan divertidos, pues en lugar de jugar y reír con sus hermanos y hermanas, se aparta de ellos y a veces se pone triste, llora y patalea. Pero cuando regresan con la comida, Margarita se alegra mucho de verlos nuevamente y les pide que no se vayan otra vez. Ahora, queremos pensar juntos: ¿Qué crees que le pasa a Margarita, la pollita? ¿Alguna vez te has sentido como ella? ¿Cómo podríamos ayudar a Margarita a sentirse mejor? ¿Qué harías tú para sentirte mejor?

Para dar solución a la situación presentada, la docente desarrollará con sus estudiantes las siguientes competencias:

- Construye su identidad.
- Se comunica oralmente en su lengua materna.
- Crea proyectos desde los lenguajes artísticos



b) PROPÓSITO DE APRENDIZAJE:

ÁREAS	COMPETENCIA / CAPACIDADES	ESTÁNDARES	DESEMPEÑOS
Personal Social  	<p style="text-align: center;">Construye su identidad</p> <p>-Se valora a sí mismo.</p> <p>-Autorregula sus emociones.</p>	<p>Forma su identidad al reconocer los elementos que lo hacen único. Se ve reflejado en ciertas características físicas, así como en sus habilidades e intereses, y en sus gustos y preferencias. Se considera parte de su familia y del grupo de clase al que pertenece. Adopta comportamientos saludables, consciente de su importancia para su bienestar. Demuestra autonomía en las tareas que realiza y tiene la capacidad de tomar decisiones, teniendo en cuenta sus capacidades y a los demás. Expresa sus emociones y comprende las razones que las provocan. En situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre, busca y acepta la compañía de un adulto.</p>	<p>Identifica sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades y las distingue de las de los demás a través de palabras o acciones.</p>
			<p>Participa en diversas actividades de juego o de la vida diaria asumiendo diferentes roles, sin hacer distinciones de género.</p>
			<p>Se ve a sí mismo como parte de su familia, del grupo de aula y de la institución educativa. Comparte eventos y momentos significativos de su historia familiar.</p>
			<p>Toma la iniciativa para llevar a cabo acciones de cuidado personal de manera independiente y explica las decisiones que toma. Se organiza con sus compañeros para realizar algunas actividades cotidianas y juegos según sus intereses.</p>
			<p>Manifiesta sus emociones utilizando palabras, gestos y movimientos corporales, e identifica las razones que las provocan. Reconoce las emociones de los demás y muestra empatía, desacuerdo o preocupación.</p>
Comunicación	<p>Se comunica oralmente en su lengua materna</p> <ul style="list-style-type: none"> •Obtiene información del texto oral. •Infiere e interpreta información del texto oral. •Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. •Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. •Interactúa estratégicamente con 	<p>Se expresa de forma verbal a través de diversos tipos de textos; identifica información explícita; realiza inferencias sencillas basadas en esta información e interpreta señales no verbales y paraverbales de las personas que lo rodean. Opina sobre lo que más o menos le gustó del contenido del texto. Se comunica espontáneamente basándose en sus conocimientos previos, con el objetivo de interactuar con uno o más interlocutores</p>	<p>Busca la compañía y el consuelo de un adulto en situaciones que lo requieren. Usa palabras para expresar y explicar lo que le sucede. Reconoce los límites establecidos para su seguridad y bienestar.</p>
			<p>Participa activamente en charlas, diálogos o escucha cuentos, leyendas, rimas, acertijos y otros relatos transmitidos oralmente. Respeta los turnos de habla, escucha atentamente cuando su interlocutor está hablando, hace preguntas y responde para obtener información sobre lo que le interesa o lo que no ha entendido completamente.</p> <p>Recoge información clara de un relato que escucha. Nombra algunos eventos y lugares, así como los nombres de personas y personajes. Sigue las instrucciones que le dan o cuenta nuevamente con sus propias palabras las partes que más le gustaron.</p>

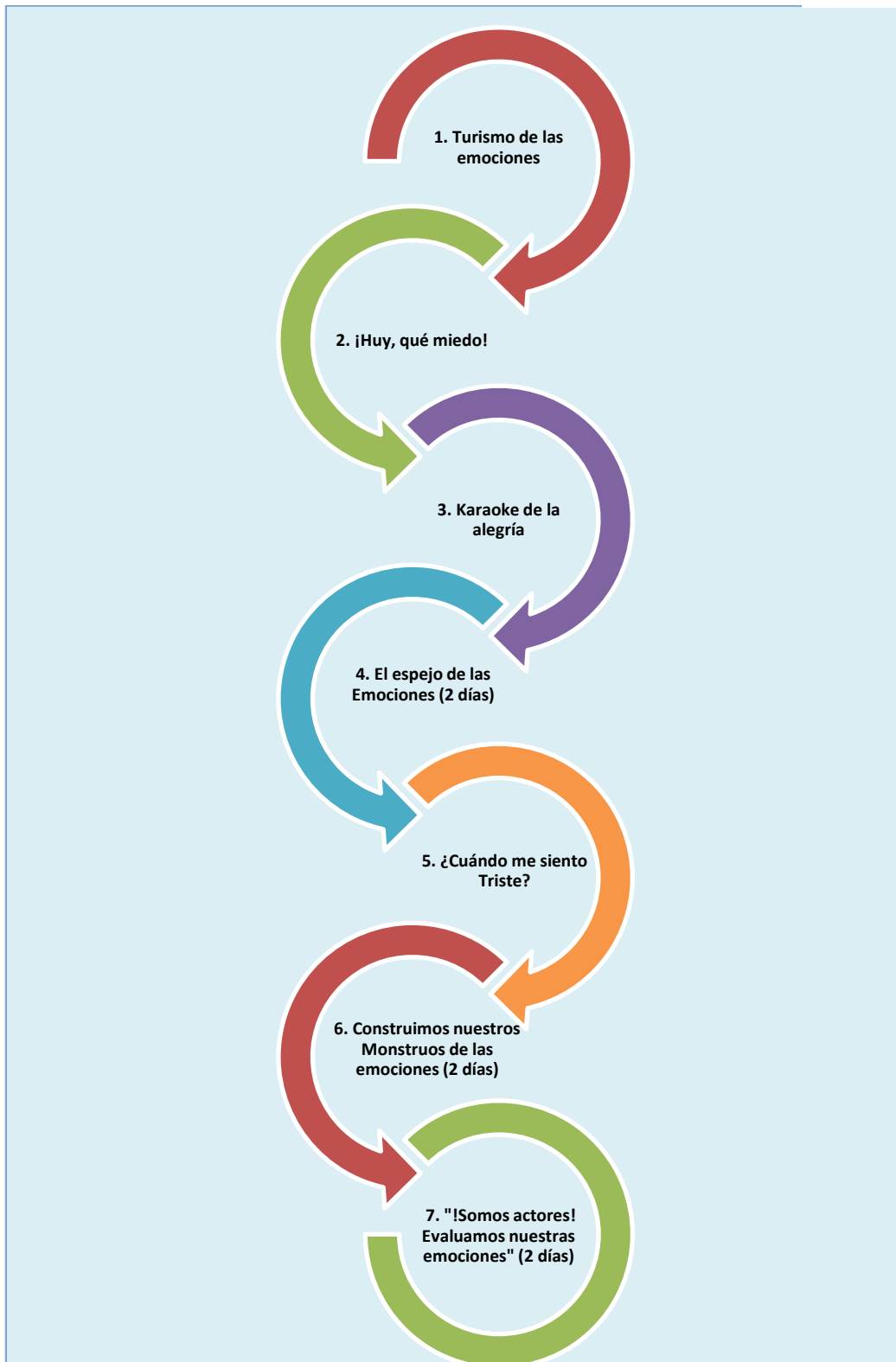
	distintos interlocutores. •Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.	conocidos en una situación de comunicación. Expone sus ideas, manteniéndose en general en el tema; utiliza vocabulario común y una pronunciación clara, y se apoya en gestos y lenguaje corporal. En una conversación, en general participa y responde de manera relevante a lo que se le dice.	Entiende cómo están conectadas las cosas, reconociendo las causas y efectos, así como las características de personas, personajes, animales y objetos en historias, cuentos, leyendas y rimas que escucha. Habla sobre lo que le agrada o no le agrada de personas, personajes, eventos o situaciones cotidianas, explicando de manera simple por qué, basándose en lo que ha vivido y en su entorno.
Crea proyectos desde los lenguajes artísticos	-Explora y experimenta los lenguajes del arte. -Aplica procesos creativos. -Socializa sus procesos y proyectos.	Desarrolla proyectos artísticos al experimentar y manipular diversos medios y materiales de manera libre para descubrir sus características expresivas. Investiga los elementos fundamentales de los lenguajes artísticos, como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas creativas, basadas en sus experiencias, y las transforma en algo nuevo a través del juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte de forma espontánea sus experiencias y obras.	Explora diferentes materiales solo o en grupo, según lo que necesita y le interesa. Descubre qué sucede al mezclar un material con otro.
			Expresa sus experiencias y su entorno a través de diversas formas de arte, como el dibujo, la pintura, la danza, el teatro, la música, los títeres y otras.
			Presenta sus obras y mira lo que han hecho los demás. Explica lo que ha creado. Cuando la maestra lo pide, comparte lo que le gusta de su experiencia, de su proyecto y del de sus compañeros.

c) ENFOQUES TRANSVERSALES:




Enfoque transversal	
Valor (es)	Enfoque de igualdad de género: Tanto las niñas como los niños tienen el derecho de mostrar sus emociones de forma auténtica, sin importar su género. Por ejemplo, niñas y niños pueden llorar si se sienten tristes, frustrados o enojados. Todos y todas tienen el derecho de expresar lo que sienten.
	Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad: Las niñas y los niños identifican y aprecian las diversas maneras de expresar sus emociones, evitando cualquier forma de discriminación. Es decir, se promueve el respeto por las diferencias. Por ejemplo, al compartir sus sentimientos de acuerdo a sus capacidades.
	Enfoque de derechos: Las niñas y los niños se ven a sí mismos como titulares de derechos, lo que les ayuda a ser más conscientes de ellos con el tiempo. Por ejemplo, tienen el derecho de expresar sus emociones de diferentes maneras.

d) **ACTIVIDADES PROPUESTAS:**



ACTIVIDAD N° 1: TURISMO DE LAS EMOCIONES

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Turismo de las emociones				FECHA: 04-10-23	
PROPÓSITO DE APRENDIZAJE					
Área/ Competencia y Capacidades	Estándar	Desempeños	Criterio	Producto	Instrumento de evaluación
<p style="text-align: center;">COMUNICACIÓN</p> <p>Se comunica oralmente en su lengua materna</p> <ul style="list-style-type: none"> •Obtiene información del texto oral. •Infiere e interpreta información del texto oral. •Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. •Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. •Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 	<p>Se comunica de forma oral a través de diferentes tipos de textos; reconoce información clara; hace inferencias simples basadas en esa información e interpreta los recursos no verbales y paraverbales de las personas a su alrededor. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Expresa sus ideas permaneciendo, en su mayoría, en el tema; utiliza un vocabulario común y tiene una pronunciación clara. Se apoya en gestos y en su lenguaje corporal. En una conversación, suele participar y responde de manera adecuada a lo que le dicen.</p>	<p>Participa en conversaciones, diálogos o escucha cuentos, leyendas, rimas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral. Espera su turno para hablar, escucha mientras su interlocutor habla, pregunta y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido con la intención de obtener información.</p>	<p>Plantea preguntas y hace comentarios sobre lo escuchado o vivido en relación con sus emociones y las de las y los demás a través de cuentos, canciones y otros relatos de la tradición oral.</p>	<p>Representa lo que más le gusta del cuento “Margarita la Pollita”</p>	<p>Ficha de observación</p> <div style="text-align: right;">  <p>MANA GUVIN PEREZ Dir. (e) IEI N° 205 OCALLI</p> <p><i>(Handwritten signature)</i></p> <p><i>(Handwritten signature)</i></p> </div>
ENFOQUE TRANSVERSAL:	Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad				

SECUENCIA DIDÁCTICA:




MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> • La docente del aula invita a ubicarse en semicírculo a los niños y niñas a ponerse cómodamente sentado sobre su alfombra. • Luego se motivará a los niños y niñas leyéndoles el cuento titulado “Margarita la Pollita”, antes de la lectura presenta una imagen de una gallina para que los estudiantes infieran de qué tratará el cuento. • La docente realiza una serie de preguntas para recoger los saberes previos y otras acciones y respuestas de los estudiantes de las siguientes interrogantes tomando nota en un papelote. ¿De qué trató el cuento? ¿Cuáles son los personajes? ¿Qué crees que esté pasando con Margarita, la pollita? ¿Alguna vez has sentido lo mismo que ella? Desequilibrio cognitivo ¿Cómo podríamos ayudar a Margarita a sentirse mejor? ¿Qué harías tú en su lugar, para sentirte mejor? 	Cuento Alfombra Papelote Plumón
DESARROLLO	<p>La docente da a conocer el propósito de actividad de aprendizaje: El día de hoy los niños y niñas identificarán algunas emociones en el texto escuchado, relacionarlo con sus vivencias expresando a través de preguntas, diálogos, descubriendo cómo podrían regularla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente les presenta nuevamente el cuento en un papelote y solicita con la ayuda de los niños se encierra la emoción que sintió “Margarita la Pollita” • Se les invita a los niños a contar sus experiencias vividas que se relacionen con las emociones que vivió la “Margarita la Pollita”. • La docente toma nota de cada una de las emociones vivenciadas, luego les presenta en una caja diversas siluetas de caras expresando emociones y les invita uno por uno a los estudiantes a coger la silueta de la emoción que se relaciona con su experiencia vivida. • Preguntan y dialogan con sus compañeros y docente sobre las emociones y como lo podrían regularla. • La docente presenta iconográficamente algunas estrategias para controlar algunas emociones y con la ayuda de la docente practican las mismas para controlar las emociones. • Representa libremente lo que más le gusto del cuento “Margarita la Pollita” y sus vivencias. 	Papelote, plumón Usb, laptop, lápiz, colores, etc.
CIERRE	<p>METACOGNICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Les gustó la clase de hoy?, ¿Por qué?, ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Para qué nos servirá? ¿Cómo regulas tus emociones? • Para finalizar, la docente habla con los niños sobre la importancia de todas las emociones, pero aclara que no todas las maneras de expresarlas son apropiadas, como golpear o herir a los demás cuando estamos enojados. Les sugiere que hay muchas formas de mostrar lo que sentimos y les recomienda respirar para calmarse cuando están enojados. 	Ficha de observación


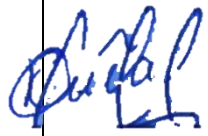

BIBLIOGRAFÍA:

- MINEDU (2019). La planificación en la Educación Inicial: Guía de orientación.
- MINEDU (2017). Programa curricular de Educación Inicial - Perú
- MINEDU (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica - Perú.


Bach. Elisa Noriega Buelot


Docente de aula

ACTIVIDAD N° 2: ¡UY, QUÉ MIEDO!

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ¡Uy, qué miedo!					FECHA: 05-10-23
PROPÓSITO DE APRENDIZAJE					
Área/Competencia y Capacidades	Estándar	Desempeños	Criterio	Producto	Instrumento de evaluación
<p>PERSONAL SOCIAL</p> <p>Construye su identidad</p> <p>-Se valora a sí mismo.</p> <p>-Autorregula sus emociones.</p>	<p>Forma su identidad al reconocer los elementos que lo hacen especial. Se ve reflejado en ciertas características físicas, así como en sus cualidades, intereses, gustos y preferencias. Se siente parte de su familia y del grupo de clase al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Desarrolla su autonomía en las actividades que lleva a cabo y puede tomar decisiones, teniendo en cuenta sus capacidades y a los demás. Manifiesta sus emociones y reconoce las razones que las provocan. Busca y acepta la presencia de un adulto importante en momentos que le generan vulnerabilidad, inseguridad, ira, tristeza o alegría.</p>	<p>Expresa sus emociones; utiliza palabras, gestos y movimientos corporales e identifica las causas que las originan.</p> <p>Reconoce las emociones de los demás, y muestra su simpatía, desacuerdo o preocupación.</p>	<p>Reconoce sus emociones, así como las causas que las originan, y las comunica a través de palabras, acciones, gestos o movimientos.</p> <p>Diferencia sus emociones de las de los otros, y expresa su simpatía o preocupación con preguntas, gestos o acciones.</p>	<p>Elaboración de "El diario de mis emociones"</p>	<p>Ficha de observación</p>   
ENFOQUE TRANSVERSAL:	Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad				

SECUENCIA DIDÁCTICA:

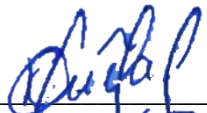
MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicamos a los niños y niñas sentados cómodamente en un semicírculo. • Se motivará con una cajita de sorpresa que contenga el libro del cuento (MINEDU) “Los monstruos de Vizcacha” • Se generará un diálogo: ¿de qué trató el cuento? ¿A qué le tenía miedo Vizcacha? ¿Cómo sentía Vizcacha el miedo en su cuerpo? ¿Alguna vez te has sentido como Vizcacha? ¿Cómo fue ese momento? ¿Qué sentiste en tu cuerpo? La docente va anotando en un papelote las respuestas de sus niños. 	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicamos a los niños que el día de hoy tendrán la oportunidad de identificar la emoción del miedo expresando la causa que lo originó y aprenderán a regularla practicando la calma. • La docente presenta una imagen de una persona asustada. • ¿Ustedes creen que todas las personas tenemos miedo? ¿A qué creen que tenemos miedo? • La docente cuenta una anécdota en las que sintió miedo y cómo pudo superarlas. • Promueve que los niños expresen en qué situaciones de su vida sintieron miedo y qué hicieron en ese momento, la docente escucha con atención y anota en un papelote. • Conversar con los niños sobre la emoción del miedo, y decirles que no está mal sentir esta emoción que también los adultos sienten eso y que es bueno conversar con mucha confianza sobre lo que sienten. • Conversamos con los niños ¿qué podríamos hacer nosotros cuando sentimos miedo? • La docente escucha con atención y respeto a sus respuestas. • Se explica que hay otra emoción que puede ayudar a regular el miedo, es la calma y se puede practicar haciendo respiraciones profundas o pensando en cosas bonitas, etc. • La docente presenta materiales diversos a los niños, pregunta qué podríamos hacer con ello, después de escucharles les propone elaborar un “diario de las emociones” (para ello se ha preparado cartulinas recortadas de diferentes colores, con ayuda de la docente los niños encuadernan usando pasadores o cinta de tela, eligen como registrar en este diario la emoción del miedo y cómo hicieron para superarlo) puede ser con su dibujo, de acuerdo a su nivel de escritura o dictando a la docente. • Invitamos a los niños a realizar algunas preguntas que los puedan ayudar a pensar en el contenido del diario: ¿cómo dibujarías lo que sentiste cuando tenías miedo?, ¿qué sientes cuando dibujas?, ¿cómo se pone tu cuerpo cuando sientes miedo? Si no hay respuesta por parte de los niños, la docente comparte una experiencia, Por ejemplo: “Cuando siento miedo, siento que todo se vuelve de color negro, entonces cierro los ojos y respiro suavemente y siento que todo vuelve a la normalidad” ¿les ha pasado alguna vez esto? 	
CIERRE	<p>METACOGNICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Les gustó la clase de hoy? ¿por qué? ¿qué aprendimos? ¿para qué nos servirá lo que aprendimos? • La docente para cerrar esta actividad, puede decirles a los niños que todos sentimos miedo, que puede acudir a ella o a un adulto con confianza y contarle lo que siente. De igual manera, puede decirle que, cuando se sienta así, puede respirar despacito y profundo; eso le ayudará a sentirse mejor. 	




BIBLIOGRAFÍA

- Los monstruos de vizcacha
- <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7899>


Bach. Elisa Noriega Buelot


Docente de aula

ACTIVIDAD N° 3: Karaoke de la alegría

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Karaoke de la alegría					FECHA: 06-10-23
PROPÓSITO DE APRENDIZAJE					
Área/ Competencia y Capacidades	Estándar	Desempeños	Criterio	Producto	Instrumento de evaluación
COMUNICACIÓN Crea proyectos desde los lenguajes artísticos - Explora y experimenta los lenguajes del arte. - Aplica procesos creativos. - Socializa sus procesos y proyectos.	Desarrolla proyectos artísticos al explorar y manejar libremente diferentes medios y materiales de manera libre, con el fin de descubrir sus características expresivas. Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas imaginativas que construye a partir de sus vivencias y las transforma en algo nuevo mediante el juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones.	Representa ideas acerca de sus vivencias personales y del contexto en el que se desenvuelve usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> Representa sus ideas y emociones mediante diferentes lenguajes artísticos como: el dibujo, la pintura, el movimiento, la música, etc. Comenta de forma espontánea lo que ha experimentado y realizado al explorar sus emociones, a los adultos de su entorno y sus compañeros, a través de un lenguaje artístico. 	 Representa lo que más le gusta del karaoke para organizar "El diario de las emociones"	Ficha de observación
ENFOQUE TRANSVERSAL:	Enfoque de derechos				

SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> La docente del aula invita a ubicarse en semicírculo a los niños y niñas a ponerse cómodamente sentados sobre una alfombra. Luego presenta en un papelote la canción infantil titulada “Sí, Eres feliz y lo sabes” y la docente realiza la lectura guiándose de un puntero, en seguida lo hacen con los niños y niñas del aula. Luego se motivará a los niños y niñas cantando la canción “Sí, Eres feliz y lo sabes” https://youtube.com/watch?v=WFBczSrhfRQ&feature=shared La docente realiza una serie de preguntas para recoger los saberes previos y otras acciones y respuestas de los estudiantes tomando nota en un papelote. ¿De qué trató la canción?, ¿Qué hacemos cuando estamos contentos?, ¿Cómo podemos reconocer que una persona lo está? y ¿Cómo te has sentido al cantar la canción?, ¿Te gustaría organizar un karaoke en el aula? Desequilibrio cognitivo ¿Cómo podríamos organizar nuestro Karaoke en el aula?, ¿Qué materiales crees que podemos usar? 	Cuento Alfombra Papelote Plumón
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> La docente da a conocer el propósito de actividad de aprendizaje: El día de hoy nos divertiremos cantando en el Karaoke del aula y descubrimos que emociones nos genera y comenta con sus compañeros. La docente un día antes solicita a los padres de familia que les enseñen una parte de una canción que más le gusta a su niño o niña. La docente les presenta rectángulos de cartulina, periódico y cinta maskyntape para explorarlo, lo toquen, lo observen, etc. ¿Creen que podemos hacer un micro con estos materiales? ¿Cómo lo haríamos? Se distribuye media hoja bond para dibujar como lo harían. Además, elegimos donde será el escenario para cantar. Se solicita a los niños que coloquen en una caja de sorpresa el título de la canción con su nombre que les enseñó su mamá o papá. La docente como animadora, invita al niño o niña a cantar uno a uno su canción favorita y comentar que emoción le genera. La docente toma nota de cada una de las emociones que expresan los niños y niñas. Representa lo que más le gusto de cantar en el karaoke de la alegría. 	Papelote, plumón Usb, laptop, lápiz, colores, etc.
CIERRE	<p>METACOGNICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Les gustó la clase de hoy?, ¿Por qué?, ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Para qué nos servirá? ¿Cómo te sentiste al cantar? ¿? Para finalizar, la docente dialoga con los niños sobre la importancia de todas las emociones, pero aclara que no todas las maneras de expresarlas son apropiadas, como golpear o herir a los demás cuando estamos enojados. Les sugiere que respiren para calmarse en esos momentos. ¿Cómo te sientes hoy? ¿Cómo representarías lo que sientes en un dibujo? ¿Qué experimentas al dibujar? ¿Cómo reacciona tu cuerpo cuando estás enojado/a? Si la niña o el niño no responde, el adulto puede compartir su propia experiencia, como: “Cuando me siento enojado, aprieto los puños con fuerza y mi rostro se pone rojo. ¿Te sucede algo similar?” 	Ficha de observación

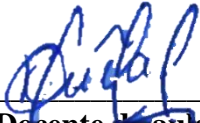
BIBLIOGRAFÍA Y LINGÜOGRAFÍA

- MINEDU (2019). La planificación en la Educación Inicial: Guía de orientación.
- MINEDU (2017). Programa curricular de Educación Inicial - Perú
- MINEDU (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica - Perú.
- Sí eres feliz y lo sabes”




<https://youtube.com/watch?v=WFBczSrhfRQ&feature=shared>




Bach. Elisa Noriega Buelot


Docente de aula

ACTIVIDAD N° 4: El espejo de las emociones

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: El espejo de las emociones					FECHA: 07 y 08-10-23
PROPÓSITO DE APRENDIZAJE					
Área/ Competencia y Capacidades	Estándar	Desempeños	Criterio	Producto	Instrumento de evaluación
<p>PERSONAL SOCIAL Construye su identidad</p> <p>-Se valora a sí mismo.</p> <p>-Autorregula sus emociones.</p>	<p>Desarrolla su identidad al reconocer los elementos que lo hacen especial. Se ve reflejado en ciertas características físicas, así como en sus cualidades, intereses, gustos y preferencias. Se siente parte de su familia y del grupo de clase al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de forma independiente en las actividades que lleva a cabo y es capaz de tomar decisiones, teniendo en cuenta sus capacidades y la de los demás. Manifiesta sus emociones y reconoce las razones que las provocan. Busca y acepta la presencia de un adulto importante en momentos que le generan vulnerabilidad, inseguridad, ira, tristeza o alegría.</p>	<p>Expresa sus emociones; utiliza palabras, gestos y movimientos corporales e identifica las causas que las originan.</p> <p>Reconoce las emociones de los demás, y muestra su simpatía, desacuerdo o preocupación.</p>	<p>Reconoce sus emociones, así como las causas que las originan, y las comunica a través de palabras, acciones, gestos o movimientos. Diferencia sus emociones de las de las otras y los otros, y expresa su simpatía o preocupación con preguntas, gestos o acciones.</p>	<p>Representan con el modelado lo que le gustó del juego, el espejo de las emociones.</p>	<p>Ficha de</p>   
ENFOQUE TRANSVERSAL:	Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad				

SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicamos a los niños de forma cómoda. • La docente explica a los niños que vamos a leer una pequeña historia que le pasó a Juanito, para ello debemos recordar y practicar los acuerdos del aula. (leemos): <i>A Juanito su mamá le llevó de regalo un lindo pantalón, a él le gustó mucho, se puso y se fue muy feliz a pasear, en el camino no se dio cuenta que había un charco y se ensució todo, molesto corrió a contarle a su mamá, pero por descuido tropezó y cayó, Juanito lloró de tristeza y dolor, cuando llegó a casa contó todo lo que le pasó, ella le dio un fuerte abrazo con cariño, y le susurró al oído muy despacito: ¡no te preocupes hijo mío, lo lavaré y quedará como</i> 	



	<p>nuevo, Juanito respiró profundamente y muy calmado agradeció a su mamá.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se generará un diálogo: ¿de quién se habló en la historia? ¿cómo se sintió Juanito con el regalo? ¿qué le sucedió después? ¿Alguna vez se han sentido como Juanito? ¿Cómo podríamos hacer para reconocer las emociones que sentimos?, la docente va anotando en un papelote las respuestas de sus niños. 	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Informamos a los niños y niñas que hoy Tendrán la oportunidad de, con la ayuda de la docente, reconocer sus emociones y la intensidad que pueden alcanzar, basándose en las sensaciones que experimentan en su cuerpo. Además, podrán identificar las emociones que creen que sienten los demás observando las expresiones de sus rostros a través del juego del espejo. • Presentamos el dado de las emociones (elegimos imágenes de las principales emociones como: enojo, alegría, calma, miedo y tristeza). • Comentamos con los niños que lanzaremos por turno el dado y que la persona que lanza el dado debe decir a los demás compañeros que imiten el gesto de la emoción que nos salió. • Presentamos un espejo grande y realizamos juegos mirándonos en él, ¿cómo podemos jugar al espejo sin usar el espejo? • Proponemos a los niños realizar el juego del espejo de las emociones, para lo cual formamos grupos (previamente la docente prepara rompecabeza de 2 piezas para completar la emoción) • La docente pregunta a los niños ¿cómo podríamos jugar con las emociones? • Promovemos que los niños puedan expresar una pequeña situación donde les generó una emoción y el compañero también tiene que imitar la emoción, Ejm.: me siento feliz cuando llega mi cumpleaños porque comemos pastel (gesto de alegre) ... • Comentamos con los niños que podemos expresar entre nosotros los momentos que nos generaron enojo, alegría, miedo y calma) y que reconozcamos cuando nos sentimos así, y que el adulto que lo acompaña lo podrá escuchar con atención y ellos pueden hacerlo con mucha confianza. • Los niños representan a través del modelado lo que les gustó de la actividad del día. 	<p>Papelote, plumón Usb, laptop, lápiz, colores, etc.</p>
CIERRE	<p>METACOGNICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendimos hoy? ¿les gustó trabajar en equipo? ¿será importante expresar lo que sentimos? ¿por qué? ¿para qué nos servirá lo que aprendimos? • La docente comenta con los niños que cuando expresamos lo que sentimos, o que alguna situación que pasamos nos generó alguna emoción, nos permite reconocer el sentimiento y regularlo y que al hacer esto nos sentiremos mejor y podremos convivir mejor con los demás. 	




Bach. Elisa Noriega Buelot


Docente de aula

ACTIVIDAD N° 5

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ¿Cuándo me siento triste?				FECHA: 11-10-23	
PROPÓSITO DE APRENDIZAJE					
Área/ Competencia y Capacidades	Estándar	Desempeños	Criterio	Producto	Instrumento de evaluación
<p align="center">PERSONAL SOCIAL</p> <p align="center">Construye su identidad</p> <p>-Se valora a sí mismo.</p> <p>-Autorregula sus emociones.</p>	<p>Desarrolla su identidad al reconocer los elementos que lo hacen especial. Se ve reflejado en ciertas características físicas, así como en sus cualidades, intereses, gustos y preferencias. Se siente parte de su familia y del grupo de clase al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Manifiesta sus emociones y reconoce las razones que las originan. Busca y acepta la presencia de un adulto importante en los momentos que sienten vulnerabilidad, inseguridad, ira, tristeza o alegría.</p>	<p>Expresa sus emociones; utiliza palabras, gestos y movimientos corporales e identifica las causas que las originan.</p> <p>Reconoce las emociones de los demás, y muestra su simpatía, desacuerdo o preocupación.</p>	<p>Reconoce sus emociones, así como las causas que las originan, y las comunica a través de palabras, acciones, gestos o movimientos. Diferencia sus emociones de las de los otros, y expresa su simpatía o preocupación con preguntas, gestos o acciones.</p>	<p>Representan con el modelado lo que le gustó del juego del espejo de las emociones.</p>	<p>Ficha de observación</p> <div style="text-align: right;">    </div>
ENFOQUE TRANSVERSAL:	Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad				

SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Nos ponemos cómodos junto a los niños y promovemos un diálogo sobre las actividades que hemos realizados anteriormente. Se motivará contando el cuento: “la pena de oso” Antes de comenzar la lectura, la docente presenta la portada del libro y pregunta: ¿de qué creen que tratará la historia? ¿por qué piensan que el oso está llorando? Escuchamos atentamente las opiniones de los niños. La docente lee el cuento imitando la voz de los personajes y mostrando las ilustraciones, es importante detenerse para formular algunas preguntas. La docente fomenta la conversación mediante preguntas: ¿Qué otras sugerencias tienen para que Oso se sienta mejor? ¿Alguna vez han experimentado tristeza, como Oso? ¿Cómo podríamos apoyarnos mutuamente en esos momentos? ¿Qué ocurriría si las personas estuvieran tristes todo el tiempo? Escuchamos con atención sus respuestas y las anotamos en un papelote. 	Cuento Alfombra Papelote Plumón
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> Comunicamos a los niños que el día de hoy Las niñas y los niños tendrán la oportunidad de reconocer y expresar sus emociones y las de los demás (personajes y personas) a través de un cuento. Asimismo, representarán algunas situaciones que sucedió en su vida en relación con la emoción que sienten. La docente coordina con anticipación con los padres de familia para que envíen una foto o algunas fotos donde se encuentren personas que ellos no ven hace mucho tiempo y que son importante en sus vidas. La docente coloca las fotos en un sobre con nombre y en forma ordenada entrega a los niños el que le corresponde, los niños a una señal abren el sobre y observan lo que contiene. La docente realiza las siguientes interrogantes: ¿qué sintieron cuando vieron las fotos? ¿hay alguna persona o personas a la cual extrañan? ¿por qué? La docente que también tendrá su sobre, cuenta a quién extraña de la foto, si es que ningún niño da la iniciativa. Se les recuerda que es muy importante compartir cómo se sienten con la persona que más confianza tienen, así como el oso buscaba a sus amigos; comentamos que todas las personas sentimos tristeza en algún momento, pero cuando reconocemos que estamos triste podemos buscar otra actividad que podamos realizar y así la sentirse mejor. Proponemos realizar un collage para expresar la tristeza. 	
CIERRE	<p>METACOGNICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿qué aprendimos hoy? ¿les gustó ver sus fotos? ¿será importante expresar lo que sentimos? ¿por qué? ¿para qué nos servirá lo que aprendimos? Proponemos a los estudiantes que en casa realicen una encuesta para preguntarles a sus familiares: ¿qué sensación experimentan cuando están tristes? ¿qué hicieron para dejar de estar tristes? 	



BIBLIOGRAFÍA:

- MINEDU (2019). La planificación en la Educación Inicial: Guía de orientación.
- MINEDU (2017). Programa curricular de Educación Inicial - Perú
- MINEDU (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica - Perú.


Bach. Elisa Noriega Buelot


Docente de aula

ACTIVIDAD N° 6: CONSTRUIMOS NUESTRO MONSTRUO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Construimos nuestro monstruo enojado				FECHA: 12 y 13-10-23	
PROPÓSITO DE APRENDIZAJE					
Área/ Competencia y Capacidades	Estándar	Desempeños	Criterio	Producto	Instrumento de evaluación
<p>COMUNICACIÓN</p> <p>Crea proyectos desde los lenguajes artísticos</p> <p>-Explora y experimenta los lenguajes del arte.</p> <p>-Aplica procesos creativos.</p> <p>-Socializa sus procesos y proyectos.</p>	<p>Desarrolla proyectos artísticos al explorar y manejar libremente diferentes medios y materiales para descubrir sus características expresivas.</p> <p>Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte como el sonido, los colores y el movimiento.</p> <p>Explora sus propias ideas imaginativas que construye a partir de sus vivencias y las transforma en algo nuevo mediante el juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones.</p>	<p>Representa ideas acerca de sus vivencias personales y del contexto en el que se desenvuelve usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa sus ideas y emociones a través de diferentes lenguajes artísticos como: el dibujo, la pintura, el movimiento, la música, el teatro etc. • Comenta de forma espontánea lo que ha experimentado y realizado al explorar sus emociones, a través de lenguajes artísticos, a los adultos de su entorno. 	<p>Títere enojado y dramatización con títere.</p>	<p>Ficha de observación</p>   
ENFOQUE TRANSVERSAL:	Enfoque de derechos				

SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> La docente del aula invita a ubicarse en semicírculo a los niños y niñas a ponerse cómodamente sentado sobre una alfombra. Luego les recuerda, los acuerdos de convivencia para escuchar un cuento, presente la imagen de la carátula del cuento titulado “La Furia de Otorongo” y realiza la siguiente interrogante: ¿De qué creen que tratará el cuento? La docente toma nota en un papelote todas las hipótesis o respuestas de los niños/as. Seguidamente realiza la lectura del cuento acompañando con impostación de voz y movimientos corporales. Rápidamente la docente realiza una serie de preguntas para recoger los saberes previos Tomando nota en un papelote. ¿De qué trató el cuento?, ¿Quiénes son los personajes del cuento?, ¿Quién es el personaje principal o de quién se trata en el cuento? ¿Qué emoción crees que está expresando Otorongo?, ¿Alguna vez sentiste la emoción que expresa Otorongo?, ¿En qué situación o momento? ¿Qué acciones suelen tomar las personas que conoces cuando se sienten molestas o enojadas? ¿Alguna vez sentiste lo que siente Otorongo? ¿Crees que lo que está expresando Otorongo será la emoción del enojo? ¿Por qué?, ¿Te gustaría representar tu emoción en un títere? ¿Creen que todas las personas en algún momento sintieron esta emoción que Otorongo expresa? 	Cuento Alfombra Papelote Plumón
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> La docente da a conocer el propósito de actividad de aprendizaje: Los niños y niñas el día de hoy reconocerán la emoción del enojo en sí mismo y en el de las personas y aprenderán a regularlo; además, lo representarán elaborando su monstruo enojado. La docente invita a los niños y niñas de manera voluntaria a compartir situaciones que en los que se sintieron enojados y como actuaron, asimismo, la docente también comenta sobre su experiencia de cuando sintió la situación del enojo. Imitamos la cara de enojado frente a un espejo, hacemos ruidos y gestos de enojo. Entregamos diversos materiales reciclados, plumones, goma, colores para explorar y los proponemos elaborar su títere con cara enojado. Se les invita a dialogar entre compañeros sobre la emoción que expresa su títere y contrastarle con sus experiencias vividas en algún momento y de cómo podrían calmarse cuando sienten esta emoción. Representa lo que más le gusta de elaborar su títere de monstruo enojado. Realiza el juego dramático representando variadas situaciones de la vida diaria donde se evidencia la emoción del enojo. (siguiente día) y buscamos estrategias de calmar el enojo. 	Papelote, plumón Usb, laptop, lápiz, colores, etc.
CIERRE	<p>METACOGNICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Les gustó la clase de hoy?, ¿Por qué?, ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Para qué nos servirá?, ¿Cómo te sentiste al elaborar tu monstruo? ¿Qué podrías hacer para calmarte cuando sientas enojado? ¿Crees que sentir la emoción del enojo es malo? ¿Cómo te sentiste al realizar el juego dramático?, ¿qué sentiste al experimentar la estrategia de la calma?, ¿cómo ayudarías a alguien que se encuentra muy enojado? Para finalizar, la docente dialoga con los niños sobre la importancia de todas las emociones, pero aclara que no todas las maneras de expresarlas son apropiadas, como golpear o herir a los demás cuando se sienten enojados. Les explica que hay diversas formas de manifestar lo que sienten y les sugiere que respiren para calmarse cuando están enojados. 	Ficha de observación

BIBLIOGRAFÍA Y LINGÜOGRAFÍA




- MINEDU (2019). La planificación en la Educación Inicial: Guía de orientación.
- MINEDU (2017). Programa curricular de Educación Inicial - Perú
- MINEDU (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica - Perú.
- La furia de otorongo
- <https://viasatelital.com/libros/La%20furia%20de%20Otorongo.pdf>



Bach. Elisa Noriega Buelot

Docente de aula

Actividad N° 7: “¿SOMOS ACTORES! EVALUAMOS NUESTRAS EMOCIONES”

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “¿Somos actores! Evaluamos nuestras emociones”					FECHA: 14 y 15-10-23
PROPÓSITO DE APRENDIZAJE					
Área/ Competencia y Capacidades	Estándar	Desempeños	Criterio	Producto	Instrumento de evaluación
<p>PERSONAL SOCIAL</p> <p>Construye su identidad.</p> <p>Se valora a sí mismo.</p> <p>Autorregula sus emociones.</p>	<p>Desarrolla su identidad al reconocer los elementos que lo hacen especial. Se ve reflejado en ciertas características físicas, así como en sus cualidades, intereses, gustos y preferencias. Se siente parte de su familia y del grupo de clase al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Manifiesta sus emociones y reconoce las razones que las originan. Busca y acepta la presencia de un adulto importante en los momentos que sienten vulnerabilidad, inseguridad, ira, tristeza o alegría.</p>	<p>Expresa sus emociones; utiliza palabras, gestos y movimientos corporales e identifica las causas que las originan. Reconoce las emociones de los demás, y muestra su simpatía, desacuerdo o preocupación.</p>	<p>Reconoce sus emociones, así como las causas que las originan, elige libremente los personajes del cuento para imitarlo en la escena dramática.</p>	<p>Dramatización del cuento El monstruo de colores.</p>	<p>Ficha de observación</p>   
ENFOQUE TRANSVERSAL:	Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad				

SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> La docente pone a los niños sentados en semicírculo, promueve un diálogo tratando de recordar las emociones trabajadas en las actividades anteriores. En el cuento que se ha leído en días anteriores “La furia de Otorongo” sus amigos estaban preocupados y asustados por cómo estaba reaccionando, ¿Cómo se manifiesta el enojo en tu cuerpo? ¿Qué ocurre con la alegría? ¿Y con la tristeza? Recordamos el cuento “La pena de oso” ¿de qué trató el cuento? ¿por qué oso se sentía triste? Recuerdan la canción: “Si eres feliz y lo sabes” ¿qué emociones se menciona en la canción? ¿cómo lo expresamos? ¿cómo creen que podemos expresar nuestras emociones sin lastimar a los demás? Anotamos sus respuestas. 	Cuento, papeles, crayolas, microporoso.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> Comunicamos a los niños que el día de hoy Las niñas y los niños tendrán la oportunidad de reconocer y expresar sus emociones y las de los demás (personajes y personas) a través de la dramatización de un cuento; y, aprenderán a regular usando diferentes estrategias. La docente presenta el cuento: Monstruo de colores. Antes de leer la docente muestra la carátula del libro y pregunta ¿de qué creen que tratará el cuento? ¿por qué? escuchamos con atención las ideas de los niños. La docente lee el cuento imitando la voz de los personajes y mostrando las ilustraciones, es importante detenerse para formular algunas preguntas. La docente promueve el diálogo a través de interrogantes: ¿De qué trató el cuento? ¿de quién o de quiénes de hablaba en el cuento? ¿qué le pasó al monstruo cuando se levantó? ¿Cómo es la alegría, de qué color? ¿cómo es la tristeza? ¿y la rabia? ¿quién se esconde y huye? ¿cómo es la calma? ¿qué emociones más conoces y cómo se manifiesta? ¿qué pasa si no reconocemos nuestras emociones? ¿cómo podríamos ordenarlos? ¿les gustaría dramatizar el cuento divertido que hemos escuchado? ¿qué necesitamos? ¿cómo lo vamos a hacer? Escuchamos con atención sus respuestas. La docente presenta un emociómetro (emociones por colores) y les pide que elijan colocando un ganchito la emoción que ellos desean dramatizar. Los niños en grupos dramatizan cada una de las emociones. 	
CIERRE	<p>METACOGNICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿qué aprendimos hoy? ¿qué fue lo que nos gustó o no?, ¿cómo nos sentimos?, ¿con qué emociones nos encontramos?, ¿cómo las manejamos? ¿será importante expresar lo que sentimos? ¿por qué? ¿de qué manera podemos expresar lo que sentimos? ¿qué pasa si no controlamos nuestras emociones? ¿para qué nos servirá lo que aprendimos? 	

BIBLIOGRAFÍA:

- MINEDU (2019). La planificación en la Educación Inicial: Guía de orientación.
- MINEDU (2017). Programa curricular de Educación Inicial - Perú
- MINEDU (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica - Perú.


Bach. Elisa Noriega Buelot


Docente de aula

Anexo 14. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



El turismo de las emociones



El espejo de las emociones...¿cuándo me siento triste?



E. Nolasco

[Handwritten signature]


MANUEL GUIVIN PÉREZ
Dir. (e) IEI N° 205
OCALLI

El karaoke de la alegría



6 Novegub

Duhal

Leemos el cuento: Los monstruos de vizcacha



Construimos nuestros monstruos de las emociones

Handwritten signature in blue ink.



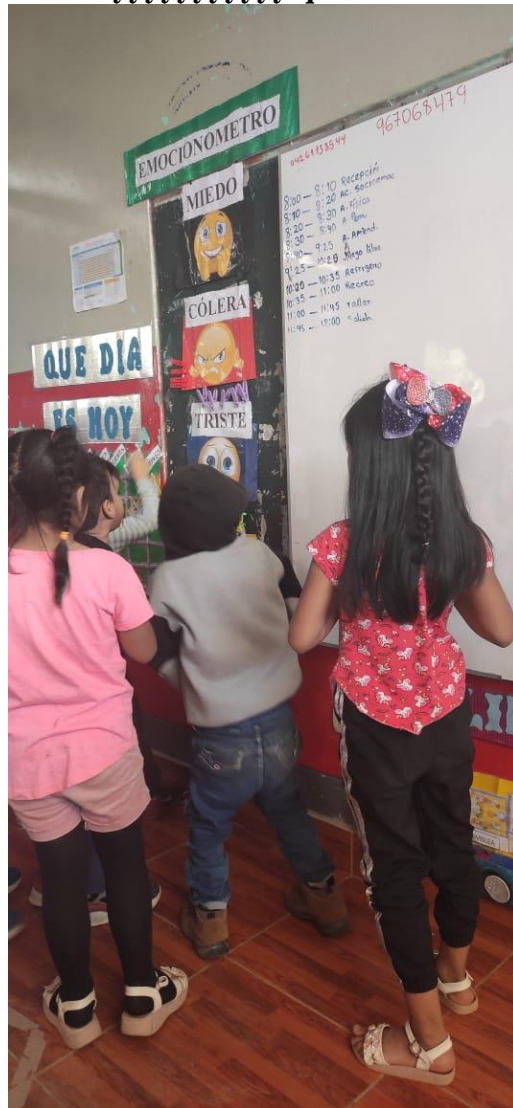
Handwritten signature in blue ink.



Nuestro monstruo terminado



Uyyyyyyyyyyyy que miedo



Handwritten signature

Handwritten signature

Escenificamos el cuento: “El monstruo enojado”



Leemos el cuento: Margarita la pollita



Escena

Escena

